ISSN 2072-8557

Вестник

Московского Государственного Областного Университета

Педагогика

№1/2010

Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА»

№ 1

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, доцент
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». – № 1. – М.: Изд-во МГОУ, 2010. – 240 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 (Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., с. 5 и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. См.: Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007 г. и в редакции апреля 2008 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

АФАНАСЬЕВА С.Н. Взаимодействие общего и дополнительного образования 7
ВОЛКОВА М.В. Системно-синергетический подход как теоретическая основа проектирования педагогических технологий 10
ЖИВЕЙНОВА О.Г. Культура как источник приоритетных ориентиров гуманизации образования школьников 12
ЖИРКОВА З.С. Мониторинг процесса проектирования системы развития сельских школ Республики Саха (Якутии) 17
ЖУРАВЛЕВА О.Н. Гуманитарная экспертиза содержания современного школьного учебника 24
ИВАНЕНКО И.А. Социальный заказ в практике управления образованием 28
КАЗАРЬЯНЦ К.Э. Модель системы дидактической качественности педагогического процесса в вузе 32
КИМАЙКИН С.И. Постановка проблемы нравственного воспитания как идеала в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX вв. 38
КОСТЫЛЕВА М.В. Интегрированное обучение как средство развития творческих способностей учащихся профильных классов 43
КУНИЦЫНА С.М. Опыт формирования ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе 47
МЕЩЕРСКАЯ Ю.В. Качество образования на основе компетентностного подхода 54
МОРОЗОВА О.Е. Модель образования учащихся с пониженной мотивацией к обучению и ее экспериментальная проверка 58
ПАВЛОВА С.А., РАТКЕВИЧ Е.Ю. Экологическая деятельность при изучении химии в рамках компетентностного подхода 64
РЕЗАКОВА Ф.В. Проектирование системы педагогического взаимодействия школы и семьи 67
САДОВСКАЯ И.Л. К вопросу о дидактических мифах: миф об активных методах обучения 68
СИДОРОВ О.И., КАШНИК О.И., СИЛКИН Р.С., СУЗДАЛЬЦЕВА Т.И. Теоретико-эмпирический анализ процессов развитиясистемы корпоративного профессионального образования атомного энергопромышленного комплекса 72
СМАГИНА Н.Н. Формирование системы дополнительного образования детей: синергетический подход 76
СТРЫГИНА М.Н. Основы проектирования технологии педагогической поддержки школьников 80
УДОТОВА О.А. Самооценка деятельности вуза: из опыта работы 84
ЧЕРНЫХ Т.В. Роль этических переживаний старшего дошкольника в процессе нравственного воспитания 89
ШЕЛЯКИНА С.В. Разработка концепции «школа самовыражения и социальной адаптации личности к условиям окружающего мира» в воспитательной системе общеобразовательной школы 95

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

АЛЕКСЕЕВА О.В. Лингвостилистический анализ текста на уроке грамматики при функциональном подходе к изучению единиц языка 99
КАРТУЗОВА Л.Г. Предощущение катастрофы. Краеведческая экскурсия-композиция в Болшевский дом-музей М.И. Цветаевой 104
ЕЛИЗОВА Е.А. Формирование многомерного сознания или педагогическое прочтение теории В. Налимова глазами гуманитария 114
СКРЯБИНА А.Г. Педагогические условия организации познавательной деятельности учащихся 10-11 гуманитарных классов 117
ВИТЧИНКИНА Т.А. К проблеме предупреждения трудностей в овладении письмом у старших дошкольников с ЗПР 120
СЕМИНА В.В. Использование тестирования для контроля лексической компетенции студентов языковых вузов 125
ПРОНИНА Р.В. Педагогические условия организации образовательного процесса в специальной школе, как социально-педагогическое сопровождение детей и подростков с девиантным поведением 128
БАХАРЕВА Н.Ю. Описание-классификация учебно-методического пособия «Тренажер: определения и формулы математики» 131
СОЛДАТЕНКОВ Р.М. Математическая подготовка студентов высших учебных заведений и направления её преобразования 136

ТАЛАЛАЕВА Е.В. Кластерный подход в обучении математике с использованием компьютерных технологий 141
МЫСИНА Г.А. Опыт создания, функционирования и развития системы здоровьесберегающих технологий в МГТУ им. Н.Э. Баумана 146
ПРЕДЕИНА А.И. О некоторых вопросах совершенствования системы профессиональной подготовки и переподготовки учителей информатики 149
ШМАКОВА Е.Г. Виды процедурной информации в учебном процессе 153
КУДИНОВ В.А. Принципы проектирования образовательных порталов управления знаниями 156
ИГНАТЬЕВА И.Ю. Эмпирические аспекты применения методической системы развития творческого компонента технологической подготовки 159
КИМ В.С. Виртуальные и натурные эксперименты в обучении физике 163
КУДИНОВ В.А. Методические основы использования корпоративных порталов управления знаниями для организации адаптивного обучения 169
ЧЕТВЕРНИНА М.И. Особенности чтения электронных текстов 172
БУЛАВИНЦЕВА Л.И. Методологические основы профессиональной подготовки специалиста в области биологического образования 176
КУДИНОВА Н.Ф. Использование научного наследия Д.И. Менделеева для реализации принципа связи с жизньюна уроках органической химии 183
ПОСТНОВА Н.С. Развитие эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов мировоззрения учащихся в процессе обучения биологии 186
ТАМОЖНЯЯ Е.А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления 188
АРТЁМКИН А.В. Воспитательный потенциал фольклорных музыкальных традиций 194
АРТЁМКИНА Т.Е. Включение игрового компонента в содержание процесса воспитания младших школьников средствами музыкального фольклора 197
ГАНИНА Н.В. Тестирование как объект диссертационных исследований в области педагогики 200
ЯГОТИНА О.В. Формирование информационной культуры педагога в школе XXI века 204
САВВАТЕЕВ Д.Е. Изучение результативности социализации личности в процессе физического воспитания 206
ИГНАТЬЕВА Е.Е. Духовно-нравственное воспитание школьников 209
МАРКИНА О.С. Управление качеством деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе 213
ВОЛКОВА О.А. Здоровьесберегающий компонент как функция в профессиональной деятельности педагогов 217
ПЬЯНИН В.С. Создание тьютором образовательного маршрута учащихся 220
СЕМИНА Л.В. К вопросу о формировании когнитивной компетентности в самостоятельной работе студентов 223
БУЛЫГИНА М.В. Историко-педагогический анализ становления иностранного языка в школах Зауралья ..225
ЛЯПКО И.Л. Индивидуализации и дифференциации профильного обучения, как условие формирования компетенций учащихся 231

НАШИ АВТОРЫ 234

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS

S. AFANASEVA. Interaction of the general and the additional education 7
M. VOLKOVA. Systems-synergetic approach as the theoretical basis for projecting pedagogical technologies 10
O. ZHIVEINOVA. Culture is course of priority reference point of humanization school education 12
Z. ZHIRKOVA. Monitoring of the process of design of the system of the village schools development of the Republic of Sakha (Yakutia) 17
O. ZHURAVLEVA. Humanitarian examination of the modern school textbook content 24
I. IVANENKO. Social Order in the Practice of Educational Management 28
K. KAZARYANTS. Model of system didactic qualities of pedagogical process in high school 32
S. KIMAYKIN. The setting of the Problem of Moral Education as an Ideal in Russian Pedagogical Thought at the end of XIX - beg. of XX cc 38
M. KOSTYLEVA. It is advisable to use integrated teaching in order to develop the students creative activities at the lessons in humanitarian classes 43
S. KUNITCINA. Experience of the shaping to responsiblity by student pedagogical high school in scholastic - educational process 47
I. MECHTCHERSKAIA. Quality of the education on the basis of the competent approach 54
O. MOROZOVA. Model of pupil's education with fall motive of instruction and its experimental examination 58
S. PAVLOVA, E. RATKEVICH. Environmental activities at studying of chemistry within the Competence Approach 64
F. REZAKOVA. Designing of system of pedagogical interaction of school and family 67
I. SADOVSKAYA. To the problem of didactic myths: the myth about methods active teaching 68
O. SIDOROV, O. KASHNIK, R. SILKIN, T. SUZDALTSEVA. The teoretiko-empirical analysis of developments of nuclear energoindustrial complex corporate vocational training system 72
N. SMAGINA. Forming of the System of Children´s Additional Education: the Synergetic Approach 76
M. STRUGINA. Basses of dosing educational technology support of schoolboys 80
O. UDOTOVA. Self-estimation high school activity: from the operational experience 84
T. CHERNIH. Role of ethical experiences of the senior preschool child during moral education 89
S. SHELYAKINA. The concept of educational system «school of self-expression and social adaptation of the person to conditions of world around» 95

METHODS OF TEACHING

O. ALEKSEEVA. Lingvo-stylistic analysis of the text on grammatical level in functional approach to the study of the language items 99
L. KARTUZOVA. Premonition catastrophe**.** Local history excursion-composition in to M. I. Tsvetaeva's house-museum placed in Bolshevskii region 104
E. ELIZOVA. Forming of the Consciousness or V. Nalimov,s Theory by a Humanitarian,s Eyes 114
A. SKRYABINA. Pedagogical conditions of organization of cognitive activity of pupils of 10-11th humanitarian forms 117
T. VITCHINKINA. To the problem of the prevention of difficulties in mastering by the letter at the senior preschool children with ZPR 120
V. SEMINA. The usage of tests to monitor the lexical competence of students of language institutes 125
R. PRONINA. Pedagogical terms of organization of educational process are at special school, as socially-pedagogical accompaniment of children and teenagers with a deviant behavior 128
N. BAKHAREVA. Description and classification of the workbook "Training simulator: mathematical definitions and formulas" 131
R. SOLDATENKOV. Mathematical Preparation of Students of Higher Educational Institutions and the Direction of its Transformation 136
E. TALALAEVA. Cluster approach in teaching of mathematics with the use of computer technologies 141
G. MYSINA. Experience of creation, functioning and developing of the system of health-saving technologies in the Bauman Moscow State Technical Univercity 146
A. PREDEINA. About some questions of perfection of system of vocational training and retraining of teachers of computer science 149
E. SHMAKOVA. Types of procedural information in the learning process 153
V. KUDINOV. Principles of educational portals of knowledge direction engineering 156

I. IGNAT'EVA. Empirical aspects of the application of methodological development of the creative component of technological training 159
V. KIM. Virtual and natural experiments in training to the physicist 163
V. KUDINOV. Methodical bases for corporate portals of knowledge direction use for adaptive teaching organization 169
M. CHETVERNINA. Features of reading of electronic texts 172
L. BULAVINTSEVA. Methodological bases for professional training a specialist in the sphere of biological education 176
N. KUDINOVA. The use scientific legacy D.I. Mendeleev's on the realization of principles of connection with life on organic chemistry lessons 183
N. POSTNOVA. Development of emotional-value and intellectual component's world outlook schoolchild's at training education of biology 186
E. TAMOZHNAYA. Methodical thinking as the version of professional pedagogical thinking 188
A. ARTYOMKIN. The folk musikal traditions' potential to educate 194
T. ARTYOMKINA. A play component's inclusion in the contents of educating juniors by means of musical folklore 197
N. GANINA. Testing as the object of dissertational researches in the field of pedagogic 200
O. YAGOTINA. Forming of informative culture of teacher is at school XXI ages 204
D. SAVVATEEV. Studying of productivity of socialisation of the person in the course of physical training 206
E. IGNATYEVA. Spiritually-moral education of pupil 209
O. MARKINA. Quality management of activity of the deputy director of school on vospitatelnoj work in modern conditions of updating of education 213
O. VOLKOVA. health-saving component as function in professional work of teachers 217
V. P'YANIN. The creation of educational trajectory for pupils by tutor 220
L. SEMINA. To the issue of the formation of cognitive competence in the students' self-study work 223
M. BULYGINA. Historical and pedagogical analysis of the formation of a foreign language at schools of Zauralye 225
I. LYAPKO. Individualization and differentiation of profile training, as a formation condition competence of pupils 231

OUR AUTHORS 234

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

Афанасьева С.Н.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В данной статье автор делится опытом взаимодействия общеобразовательной школы и дополнительного образования. Одной из основных задач педагогики является гармоничное развитие личности ребенка и достижение нового качества целостного образовательного процесса. Личностно-развивающая педагогика – это педагогика сегодняшнего дня, это современная система дополнительного образования детей.

Ключевые слова: творчество, способность, проект, дополнительное образование, личность, метод.

Современная эпоха создала потребность в новом типе личности, способной самостоятельно принимать решения, осознанно осуществлять свой выбор, умеющей гибко реагировать на изменения обстоятельств, самой создавать и творить что-либо новое, необычное. Поэтому творческие способности человека рассматриваются многими исследователями как базовый ресурс цивилизации.

В отечественной педагогике имеется богатый опыт развития творческих способностей учащихся, показано значение участия педагога, семьи, социального окружения в этом процессе, представлен анализ сущности, содержания, методики и методов творческого развития учащихся, разработаны теоретические основы творческого процесса и проведены исследования его важных компонентов. Наиболее значимыми для теоретического обоснования развития творческих способностей являются труды В.И. Андреева, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого. Проблема творчества, как высшая форма активности рассматривается психологами Л.С. Выготским, А.К. Ковалевым, Н.С. Лейтесом, Я.А. Пономаревым и др. Исследованию творческих способностей посвящены труды С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.Б. Богоявленской и других. Вопросам творческой деятельности как фактора формирования активной, самореализующейся личности большое внимание уделяли В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, А.М. Матюшкин, П. Торренс, К. Юнг. Классификация творческих способностей дается, в частности, в работах А.Н. Лука. Методика выявления и развития творческих способностей разрабатывается учеными В.Г. Грязевой, В.А. Петровским, А.М. Матюшкиным, А.В. Усовой и др. Возможность развития творческих способностей в досуговой деятельности исследована В.А. Горским, Е.Б. Евладовой, А.Я. Журкиной, Л.А. Николаевой, А.Б. Фоминой и др. Социальный аспект творческих способностей раскрывают В.Г. Афанасьев, Л.А. Антонова, Л.П. Буева, И.С. Кон и др. Необходимость использования личностно-ориентированных психолого-педагогических технологий в развитии творческих способностей доказана в работах Г.С. Альтшуллера, В.И. Андреева, И.П. Волкова, В.А. Горского, И.П. Иванова, Б.П. Никитина, С.В. Сальцевой. Сущность и содержание понятия «способности», «творческие способности», «креативность» исследованы в трудах Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, Б.М. Немова, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, П. Торренса, Дж. Гилфорда и др. Одна из наиболее характерных отличительных особенностей настоящего времени состоит в том, что на рынке образовательных услуг все более востребованными становятся творческие, креативные личности, способные сами добывать знания и на их основе порождать новые. Но в современных экономических условиях существующая система общего среднего образования не в состоянии реализовать этот социальный заказ должным образом, поскольку рынок не только постоянно повышает, но и видоизменяет требования, предъявляемые к выпускникам школ. Потребность общеобразовательной школы в развитии системы дополнительного образования детей внутри нее диктуется самой школой. Из личного опыта могу сказать, что дополнительное

* © Афанасьева С.Н.

образование детей успешно развивается в той школе, где в этом заинтересованы учителя школы, классные руководители, педагоги организаторы, администрация школы, которые создают условия эффективного взаимодействия основного и дополнительного образования детей.

В школе я преподаю предмет «технология» (у мальчиков) и являюсь педагогом дополнительного образования. Работая над темой личностно ориентированного подхода к учащимся на уроке «технология», я решила попробовать объединить дополнительное образование и свои уроки технологии. Ведь урок технологии – это как раз тот предмет, который может быть интегрирован с дополнительным образованием. Но в общеобразовательной школе есть основное противоречие, кроющееся в содержании учебно-воспитательного процесса – обязательное освоение государственного образовательного стандарта, ориентирующего педагогический коллектив на достижение школьниками обязательных результатов обучения и, одновременно, свободное творческое развитие личности ребенка. В.Н. Иванченко в одной из своих работ пишет: «Разрешение противоречия находится на пути взаимодействия в условиях массовой школы, предметно-ориентированной и личностно-развивающей педагогике. Личностно-развивающая педагогика – это педагогика сегодняшнего дня, это современная система дополнительного образования детей».

Мною была переработана модифицированная программа кружка «Народные промыслы».

Цель программы: обучая технологии изготовления изделий из природного материала, ткани, путем создания разнообразных композиций и форм, способствовать развитию у обучающихся творческих способностей, художественного вкуса, профессиональных навыков.

Задачи:

• Обучать детей основным приемам и правилам работы с различным природным материалам, изготовлению из него разнообразных изделий.

• Развивать образное и пространственное мышление, фантазию, творческую активность, а также моторику рук, последовательность в выполнении действий.

• Воспитывать трудолюбие, аккуратность, усидчивость, бережное отношение к окружающей природе.

Образовательная программа «Народные промыслы» разработана для коллектива прикладного творчества, работающего по направлениям работа с природными материалами. В основе программы лежит интеграция различных видов прикладного творчества. Данная программа предполагает изучение разделов по декоративно-прикладному искусству, таких, как работа с различными породами древесины, соломкой, кожей, изучение истории и основ старинных ремесел. Программа является вариативной, допускает изменения в содержании занятий, форме их проведения.

Программа рассчитана на 4 года. В кружок принимаются все желающие в возрасте с 10 до 14 лет.

В программу «Народные промыслы» я ввела из учебного плана по технологии такие разделы, как «Технология обработки древесины», «Художественная обработка древесины». Это позволяет мне намного шире изучить данные разделы технологии. Увлечь ребят и заинтересовать народными промыслами.

При выборе методов работы я хорошо представляю себе уровень мышления каждого ученика, развитие его творческих способностей и учитываю имеющийся у него опыт предшествующей творческой работы.

Для этого удобно использовать шкалу, отражающую пять уровней творческой подготовленности учащихся:

1-й уровень. Учащийся может изготовить изделие по предъявленной документации с внесением частичных изменений в чертеж, схему, направленных на совершенствование формы изделия или рациональное расположение деталей и т.д.

2-й уровень. Ученику доступно изготовление изделий с доконструированием и самостоятельным внесением изменений в предъявленную технологическую документацию или отдельную схему.

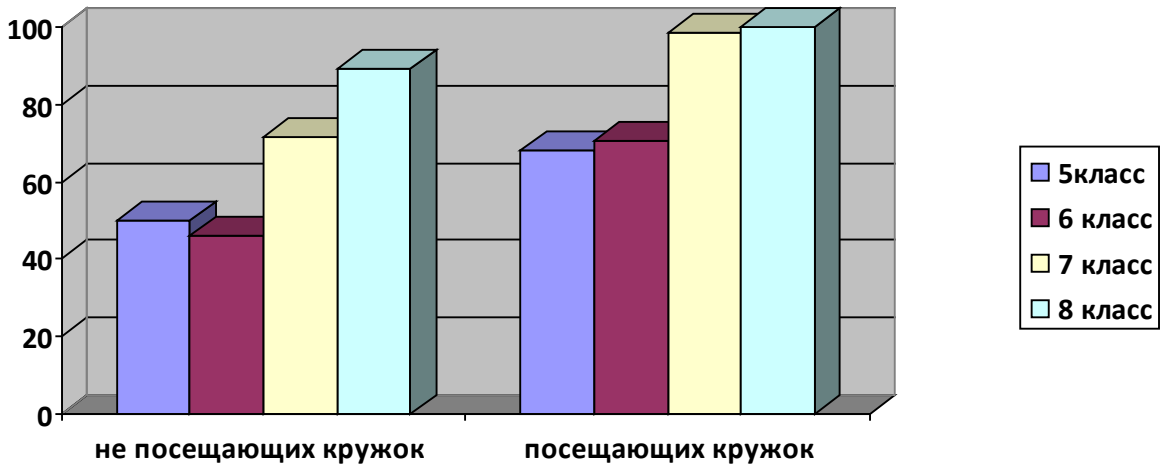
3-й уровень. Ученик справляется с изготовлением изделий с предварительным оригинальным конструкторским усовершенствованием и самостоятельным внесением изменений в технологическую документацию или схему.

4-й уровень. Ученику посильна самостоятельная технологическая разработка оригинальной конструкторской идеи изделия (предложенной учителем) и его изготовление.

5-й уровень. Ученик способен самостоятельно обосновать и сформулировать оригинальную конструкторскую или рационализаторскую идею изделия, разработать документацию и изготовить изделие.

Необходимо отметить, что сформулированные уровни творческой подготовленнос-

Диаграмма успеваемости учащихся в % с 5 по 8 класс за год



ти следует использовать не для оценки творческого потенциала школьника, а для учета преподавателем возможностей творческого продвижения каждого учащегося и дифференцированного подхода к использованию имеющихся методов и приемов включения учащихся в творческий процесс.

Одним из наиболее эффективных методов формирования творческого потенциала является метод проектов. Программа «Народные промыслы» помогает изучить данные разделы более глубоко и шире. Творческий проект на уроках технологии – это учебно-трудовое задание, в результате которого создаётся продукт, обладающий субъективной, а иногда и объективной новизной. В соответствии с требованиями социального и научно-технического прогресса, творческие проекты по изготовлению изделий, пользующихся спросом, требуют знаний и умений предпринимательской деятельности. Это меняет не только содержание, но и методы обучения, вырабатывающие у учащихся качества личности, которые позволяли бы адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. Как правило, учебные проекты содержат в себе проблему, требующую решения, а значит, формулируют одну или несколько задач. Эта задача должна быть привлекательна своей формулировкой и должна стимулировать повышение мотивации к проектной деятельности. Используя проектный метод обучения, дети постигают всю технологию решения задач – от постановки вопроса до представления результата. Но количества часов, отведенных на проектную деятельность по общеобразовательной программе, не хватает, и в этом случае выручает программа «Народные промыслы». В нее входят разделы из общеобразовательной программа «Технология обработки древесины» и «Художественная обработка древесины». Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять индивидуальность ученика. На уроках технологии я стараюсь создать особую эмоциональную атмосферу увлеченности, которая способствует созидательной, творческой деятельности. Она достигается с помощью живого слова учителя, бесчисленных диалогов с учениками, музыки, зрительных образов, поэтического текста, игровых ситуаций. Сама комната или класс, где проходят уроки творчества, напоминает «мастерскую-Храм», куда ребенок спешит, чтобы созидать, выдумывать, творить и получать от этого удовольствие. Ведь все это является составным элементом для развития духовной и творческой личности. Весь арсенал средств должен работать на то, чтобы увлечь, зажечь, душевно разбудить учащихся. Только тогда можно говорить о результатах творческой деятельности. Наиболее эффективный путь развития индивидуальных творческих способностей лежит через приобщение школьников к продуктивной деятельности.

Главной целью интеграции общеобразовательной школы и образовательного учреждения дополнительного образования детей является гармоничное развитие личности ребенка и достижение нового качества целостного образовательного процесса. Вызывая интерес учащихся к предмету, кружок способствует развитию кругозора, творческих способностей, привитию навыков самостоятельной работы и, тем самым, повышению качества подготовки к предмету «технология». Невозможно развитие творческих способностей учащихся, без разви-

тия личности, без раскрытия внутреннего Я. И только интеграция общего и дополнительного образования поможет решить этот вопрос на данном этапе развития нашего общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Т.И.Иванюк Творчество и личность. – М.: ТОР., 2006.
2. Сборник образовательных программ. Дополнительное образование детей. – М., 2004.

S. Afanaseva

INTERACTION OF THE GENERAL AND THE ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. In this article author shares the experience of interaction between comprehensive secondary school and further education. One of the main tasks of pedagogy is the harmonious development of the childrens personality and achievement of a new guality of a holistic educational process. Personal developmental pedagogy is a pedagogy of today, it is a modern system of supplementary education.

Key words: creativity, ability, project, continuing education, personality, method.

УДК 37.013

Волкова М.В.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ*

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения системно-синергетической парадигмы как одного из теоретических оснований проектирования педагогических технологий в рамках педагогической системы индивидуально-дифференцированного обучения. Педагогический процесс анализируется как организованная стихийность, а субъекты процесса – учитель и ученик – как сверхсложные и уникальные системы.

Ключевые слова: системно-синергетический подход, проектирование, педагогическая система, педагогическая технология, многомерная личность.

Модернизация образования предполагает интенсивный поиск новых технологий обучения и воспитания. Изменение образовательно-воспитательных парадигм дает основание для поиска новых теоретических подходов, опираясь на которые можно будет проектировать педагогические технологии инновационного типа.

В современной педагогической науке проблеме проектирования образовательного процесса уделяется серьезное и пристальное внимание (М.П.Горчакова-Сибирская [2], Л.И.Гурье [3], И.А.Колесникова [2], Г.А.Монахова [4], В.Е.Радионов [5], Н.Н.Суртаева [6], и др.). Вместе с тем, предлагаемые авторами модели реализуются в рамках классно-урочной системы, которая утрачивает доминирующие позиции. В центр современного педагогического процесса выдвигается уникальная целостная личность ребенка как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития – многомерная личность. Альтернативой существующей классно-урочной системы выступает педагогическая система индивидуально-дифференцированного обучения. В качестве одного из теоретических оснований проектирования педагогических технологий индивидуально-дифференцированного обучения и воспитания предлагается рассмотреть системно-синергетический подход.

Системный подход позволяет изучать объект как организованную (самоорганизующуюся) целостность. Самоорганизация обеспечивает развитие системы. Самоорганизующиеся системы становятся саморазвивающимися.

Синергетический анализ оказывается достаточно продуктивным в отношении субъектов учебно-воспитательного процесса, т.е. человеческой личности. Развитие человека – процесс нелинейный. Элементы стихийности и случайности включает в себя и педагогический процесс. Его организованность выступает как преодоление стихийных начал. Поэтому стихийные факторы во многом обусловливаются случайностью, а сама стихийность оказывается ее следствием и результатом. Каждое образовательно значимое для субъекта событие выступает не только как результат организованного

* © Волкова М.В.

учебно-воспитательного процесса, но и как результат случайного стечения эвристических обстоятельств. Такое положение ярко проявляется в организации воспитательной работы с учащимися. Например, множество ситуаций несут в себе элементы случайного совпадения обстоятельств, а поэтому они не могут выступать в качестве причины следующей воспитательной ситуации. Выделенное обстоятельство не отменяет взаимозависимость и взаимообусловленность воспитательных ситуаций, возникающих в ходе целенаправленной организации. Синергетический аспект анализа позволяет экстраполировать зависимость стихийность – организованность на поведение личности, что позволяет сделать следующие заключения. 1. Поведение человека в определенной ситуации зависит от множества переменных (настроения, желаний, ответной реакции партнеров и т.д.), учет которых в практике учебно-воспитательной работы представляется затруднительным и даже маловероятным. 2. Предвидеть, как повлияет индивидуальный поступок на развитие воспитательной ситуации, также оказывается маловероятным, поскольку велика роль случайностей в обусловленности событий далекой перспективы. В то же время ближайшие ситуации и поступки вполне могут быть взаимообусловленными, поскольку несут в себе знания о правилах поведения и выражают нормативные ценности. 3. Приведенные первые два положения позволяют высказать осторожное сомнение в возможности воспитания индивидуальной ответственности за результат своего поступка. Однако, это касается лишь событий отдаленной перспективы, которые не испытывают влияния прежде совершенных действий.

Одной из основных педагогических задач воспитания является формирование прогностического мышления, т.е. мышления, которое оказывается способным прогнозировать ситуацию и действие. В этом плане прогностическое мышление обладает рядом характеристик, которые должны быть сформированы. В их числе: способность рассматривать некоторое множество путей развития воспитательной ситуации и ее альтернатив; ориентация не только на желаемое и возможное, но и достижимое в развитии ситуации; понимание возможностей прогноза ситуации, либо поступка и др. При проектировании педагогических технологий, необходимо учитывать данную характеристику человека как самоорганизующейся системы, которая обладает качественной определенностью. Подход, согласно которому личность (субъект педагогического процесса) представляет собой самоорганизующуюся систему, позволит согласовать программы развития и предложить адекватные технологии ее формирования. Самоорганизующаяся система способна изменять внутреннюю структуру, максимально использовать адаптационный механизм и, в соответствии с условиями и ситуациями, изменять логику действия и способы поведения. Представляется, что одной из приоритетных целей технологий обучения и воспитания является их возможность в воспитании у школьников способности к самоорганизации. Принцип самоорганизации положен в основу синергетики. В процессе самоорганизации системы приобретают новые качества. Для педагогики синергетика ценна тем, что «изучает возникновение новых свойств. Основной рассматриваемый ею вопрос состоит в том: существуют ли общие принципы, управляющие поведением сложных систем, когда в них происходят качественные изменения» [7. С. 296]. Педагогические системы, наряду с общими свойствами (открытость, сложность, нелинейность, наличие обратных связей, стихийность и организованность, неустойчивость), обладают и рядом специфических свойств: неповторимостью (оригинальностью, уникальностью), субъективностью, поливариантностью.

Синергетическая парадигма предоставляет возможности переосмысления уже сложившихся понятий. Так, организация педагогического процесса рассматривается не как сложившаяся закрепленная и регламентированная нормативными актами и документами, а как локализованная возможностями образовательно-воспитательных учреждений; эволюция самого образовательного процесса и предполагаемая модель его результата дополняются представлениями о тех явлениях, которые сопровождают этот процесс в ходе его становления и оказывают неоднозначное воздействие на его результат; прогностический результат становится одним из обусловливающих факторов, который определяет эффективность учебно-воспитательной работы; динамика учебно-воспитательной работы предполагает следование законам ритма, которые присущи всем сложным системам; объединение подструктур учебно-воспитательного процесса осуществляется посредством учета специфики и темпа их развития; педагогические воздействия должны быть не столько сильными, сколько правильно организованными: не мощь и не интенсивность воздействия, а его соразмерность и симметричность развитию позволяют получить заданный

результат. В практике обнаруживается, что организованные, но слабые воздействия обладают большей эффективностью, чем сильные, но не организованные.

Анализ педагогического процесса через призму системно-синергетического подхода позволяет представить его как организованную стихийность. Иначе выглядит и процедура обучения, способы связи обучающегося и обучаемого, учителя и ученика – это уже не передача знаний одного человека другому, а создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самими обучающимися, их активное и продуктивное творчество. Обучение становится интерактивным, а учитель и ученик взаимообучаются. Представление об ученике и учителе, процессе обучения и воспитания как о сверхсложных и уникальных системах в рамках системно-синергетической парадигмы позволит выйти на новый уровень проектирования педагогических технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волкова М.В. Формирование личности школьников на основе интеграции педагогических технологий: теоретико-методологический аспект. – Казань, 2006. – 228 с.
2. Горчакова М.П., Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. – М., 2007. – 288 с.
3. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем. – Казань, 2004. – 212 с.
4. Монахова Г. А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя: Автореф. … д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000. – 40 с.
5. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дисс. … д-ра пед. наук. - СПб., 1996. - 42 с.
6. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин): Автореф. дис. … д-ра пед. наук.- М., 1995. – 47 с.
7. Хакен Г. Синергетика. – М, 1985. – 419 с.

M. Volkova

SYSTEMS-SYNERGETIC APPROACH AS THE THEORETICAL BASIS FOR PROJECTING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article deals with the main issues of the systems-synergetic paradigm as one of the theoretic foundations for projecting pedagogical technologies within the pedagogical system of individually-differentiated education. The pedagogical process is being analyzed as the organized spontaneity while the subjects of the process, that is a teacher and a student, are regarded as super complex and unique systems.

Key words: the systems-synergetic approach, projecting, pedagogical system, pedagogical technology, multi-sided personality.

УДК- 37.013.43

Живейнова О.Г.

КУЛЬТУРА КАК ИСТОЧНИК ПРИОРИТЕТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания новой образовательной модели общего образования, которая опирается на расширенное толкование понятия «культура». Уделяется внимание организации самостоятельной научно-исследовательской работы старших школьников. Проводится идея необходимости гуманизации естественнонаучной составляющей школьного обучения.

Ключевые слова: культура как форма духовно-практической деятельности, самостоятельная и исследовательская работа школьника, духовно-практическое отношение к миру, организация творчества, культура работы с информационными источниками, вдумчивое чтение.

Среди исследований культуры как многофункционального явления обращает на себя внимание гуманистический аспект, связанный с выявлением направленного влияния культурных ценностей на процесс формирования духовного мира человека, его духовно-нравственное развитие и совершенствование (Е.В. Боголюбова, В.С. Семенов, А.К. Уледов, В.А. Энгельгард и др.).

Культура в антропологическом аспекте есть способ и форма человеческого бытия, ис-

* © Живейнова О.Г.

торическая мера и «граница» человеческого образа жизни, его доминирующий облик. В ней сконцентрирован опыт человечества в освоении природного, социального и собственно культурного мира. На основе его освоения формируются, сохраняются, совершенствуются от поколения к поколению формы человеческой ментальности. Культура включает в себя исторически конкретную совокупность знаково-символических систем, аккумулирующих опыт бытия в виде способов восприятия, мышления, познания, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, способов, хранящих и воспроизводящих опыт собственно духовной деятельности в общественном и личном менталитете. Наконец, это техника и технология всех форм духовно-практической деятельности человека в мире, форм коммуникаций, взаимодействия и общения.

Рационалистическая культура, сформировавшаяся в эпоху Нового времени, ориентировала образование на подготовку выпускника для последующего включения его в производственный цикл. Это отразилось на отборе содержания образования: дисциплины, дающие рационалистические знания естественнонаучного характера, заняли доминирующее положение. Результатом «индустриализации» образования стал человек, бездумно «преобразующий» природу. Последствия таких преобразований привели к экологическим, социальным и техногенным катастрофам. Их причина кроется в технократическом типе сознания, в котором отсутствуют критическое мышление и рефлексия. «В итоге современный человек остался неандертальцем, вооруженным уже ядерной дубинкой», - отмечает И.Е. Видт [1, 8].

Сохраняющаяся ныне модель образования по-прежнему способствует повсеместному распространению личности типа homo faber, задачей которой является соответствие установленным системным связям, обеспечивающим функционирование индустриальной культуры.

Столкнувшись с глобальными проблемами (экологическими, экономическими, демографическими и др.), угрожающими существованию всего человечества, люди приходят к осознанию того, что они живут во взаимосвязанном едином мире и сохранение этого мира является наиболее важной задачей, когда–либо стоявшей перед человечеством.

Современная эпоха показала, что научный разум, ориентированный на физические критерии силы и технократические критерии роста и потребления и лишенный гуманистических ориентиров, способен обернуться против человечества. Научный разум обнаружил техническую и теоретическую мощь и в то же время – нравственную, гуманистическую беспомощность.

Концепт гуманизма, по словам Л.В. Романюк, - это «феноменальная сфера, интегрирующая человеческое бытие, сознание…развитие его интеллектуального уровня, нравственно-духовного потенциала…и реализующаяся в гуманистически ориентированной деятельности» [3, 94].

Гуманизация научного познания предполагает духовно-практическое отношение к миру, когда мир выступает не как чуждый и противостоящий человеку в своей объективности, а как отражение человеческой субъективности.

Формирование алгоритмического мышления и экстенсивные технологии обучения, структурирование содержания учебных предметов, нацеленность в основном на знаниевую сторону учения оказались малоэффективными. Это связано с тем, что при разработке программ не учитывалось, что образование – это, прежде всего, передача социального опыта человечества, который, кроме научных знаний, включает гуманистический, культурологический, национальный, религиозный и другие аспекты.

Характеризуя суть современного информационного кризиса, исследователи соотносят его с кризисом восприятия, с кризисом способа самоопределения человека, с изменением фазы антропогенеза. Для его преодоления необходимо фундаментальное изменение нашего мышления и ценностей.

Духовные причины кризисов, во многом, лежат в языковой сфере и связаны с искажением, подменой или утратой многих важнейших понятий, составляющих ядро личности. Огромное значение в образовательно-воспитательном процессе придавал родному слову выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский. «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложение и видоизменение, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка – и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!» [5, 149].

Резкое увеличение объема информации во всех областях знаний, ускорение темпов внедрения достижений науки и техники в на-

родное хозяйство требует от современного специалиста систематического обновления знаний. Необходимо создание условий для самореализации, самоопределения личности учащегося в пространстве современной культуры, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности. Данный подход ставит акцент на качествах личности, обеспечивающих ее саморазвитие и развитие общества, так как от культуры, образованности, интеллекта, профессионализма, эффективной деятельности личности зависит качество жизни общества.

Личностная ориентация является необходимым условием гуманизации образования и одновременно – технологическим средством осуществления конкретного учебного процесса. Содержательная сторона образования может проявить свой гуманистический характер при следующих условиях:

раскрытие и формирование содержания знаний, гуманистических ценностей общества;

показ роли индивида во всех сферах социальной деятельности;

предоставление свободы профессиональной ориентации и выбора направления деятельности;

ориентация содержания на формирование готовности к самообразованию;

включение в содержание образования посильной творческой деятельности;

развитие эмоционально-ценностной сферы, отношения уважения к себе и другим;

стремления к сотрудничеству, способности сопереживать [2, 27].

Нами установлено, что основными условиями реализации гуманистического подхода к образованию и, особенно, к естественнонаучной его составляющей является организация деятельности по обучению школьников самостоятельной работе. Организация самостоятельной работы в рамках разработанного подхода предусматривает:

умение работать с различными источниками информации;

«вдумчивое» чтение, подразумевающее постепенное включение учащегося в исследовательскую деятельность и стремление к объединению естественнонаучного и гуманитарного представлений о мире.

Для современного специалиста особенно важным является умение работать с литературой. Уже в эпоху Возрождения чтение являлось важнейшим источником образования. Чтение художественной, публицистической литературы – это соединение вектора собственного мыслительного процесса с идеями автора. Без такого объединения нет и чтения. При этом дифференциация видов литературы позволяют выявить различные направления влияния на личность. Научно-техническая литература, в отличие от гуманитарной, является учебником теоретического мышления, которое зиждется на понимании того, что есть мир, «не поддающийся» художественному пониманию, мир ни на что обыденно-знакомое не похожий, но тем не менее реально существующий. Без понимания этого не может быть всесторонне развитой личности.

Научно-техническая литература приобщает читателя к таким природным и техническим явлениям, при которых непосредственное присутствие человека принципиально исключено. Показывая, что существуют области природы и техники, которые всегда останутся вне конкретночувственного образа, господствующего в художественной литературе, как-то: корпускулярно-волновая природа электрона, n-мерное пространство, физический вакуум, «черные дыры» и т.д. Но знания обо всем этом есть, и усваиваются они, прежде всего, из научно-технической литературы.

В процессе чтения научно-технической литературы человек включается сначала интуитивно, а потом вполне осознанно с помощью умозаключений (которые в инженерных учебниках имеют математическую форму), получая понятия, т.е. знания о природных и технических явлениях как целостных образованиях, которые никогда не предстанут перед нами в адекватных чувственно-конкретных образах.

Можно заключить, что художественная и научно-техническая литература не несут в себе по отдельности «функций учебника жизни» и «учебника теоретического мышления». В каждой есть элементы того и другого, и каждый вид литературы выполняет свою функцию в едином процессе гуманизации, то есть учащегося необходимо научить правильно читать, вести простейшие виды записей, составлять планы выступления, доклада, реферата.

Проблема организации самостоятельной работы остается не до конца разрешенной средней школой, что порождает сложности при обучении в вузе, где ≈ 75% знаний студенты получают в процессе самостоятельной работы.

Венцом обучения школьников культуре самостоятельной работы является включение

их в исследовательскую деятельность. Эта работа может принимать различные формы: от самообразования, предполагающего подготовку реферата по интересующей научной теме, до проведения экспериментальной работы. Задача «научить учиться» является не менее важной, чем создание блока специализированных знаний.

Исследовательская работа приводит к развитию творческих способностей, готовности к научной и поисковой активности, что способствует формированию у будущих специалистов аналитического мышления, интереса к научному познанию.

При организации самостоятельной работы преподаватель оказывает практическую помощь учащимся в овладении навыками научного исследования, с учетом индивидуальных способностей каждого.

Одним из основных умений будущих студентов во всех видах самостоятельной работы является умение извлекать информацию из различных источников (как традиционных – лекции, учебные пособия, статьи, так и нетрадиционных – компьютеризованные банки данных). Как показывает практика, наиболее трудным для студентов является именно извлечение информации из печатных источников и фиксация в конспектах. Поэтому и необходима самостоятельная работа по подготовке рефератов, самостоятельный поиск литературных источников, последовательное изложение материала, раскрывающего содержание данной темы.

Для работы над текстом реферата предлагался алгоритм «вдумчивого» чтения:

1. Библиографическая идентификация источника: автор литературного источника, название книги, статьи, место издания, название издательства и год публикации.

2. По мере чтения:

выписать главные мысли (основное поле листа);

не пропускать ни одного незнакомого слова, выражения (выписывать на большом левом поле листа, сопоставляя со значением слова, определенным по справочной литературе);

записывать все возникающие вопросы, указывая страницу, абзац (основное поле листа, можно выделить цветом или подчеркиванием);

отмечать более интересные и нужные для вас факты, аргументы, понятия;

ознакомившись с каким-нибудь научным фактом или гипотезой, найти свое объяснение этому факту.

3. После прочтения:

отметить сложные моменты созданных текстовых фрагментов, чтобы получить консультацию у преподавателя;

сформулировать своими словами содержание реферата, подтвердить их цитатами;

подготовить черновой вариант реферата для обсуждения его с преподавателем;

с учетом замечаний подготовить конечный вариант реферата;

подготовить текст для выступления (интересные, ключевые моменты), выступить перед аудиторией.

Такое «вдумчивое» чтение может привести к рождению новых идей, к выяснению ошибок или неточностей в своих знаниях, а главное – к самосовершенствованию. Особенное значение уделяется представлению конечных результатов самостоятельной исследовательской деятельности. Часто, к сожалению, учащиеся просто зачитывают рефераты перед аудиторией, что значительно снижает интерес к изученному материалу. Организуя самостоятельную работу, педагог должен довести до сознания учащихся, что текст доклада и текст реферата – не одно и то же. Создание текста выступления – отдельный этап работы юного исследователя. Огромное значение здесь имеет постановка проблемы или проблем, которые вызывают дискуссию после выступления. Нужно приучить учащихся к мысли, что выступление лишь тогда удачно, когда оно порождает последующие вопросы, столкновения мнений.

В ходе организации дискуссии реализуются познавательные интересы учащихся, вырабатывается умение анализировать факты, информацию, их интерпретацию, правильный подбор необходимых данных для обоснования и выводов. Кроме того, дискуссионные методы развивают умения и навыки устной речи, в определенной мере – и ораторское мастерство, гибкость мышления и его выражения в наиболее полной словесной (вербальной) форме.

Конечно, творчество учащихся не сводится только к реферированию. Это многогранный процесс, постоянно предстающий в новых формах. Хорошо иллюстрирует процесс связи гуманитарной и естественнонаучной культуры задание, предложенное учащимся 10 классов при изучении строения атома, квантовых чисел и периодической системы элементов Д.И. Менделеева. Учащимся было предложено охарактеризовать литературно (рассказ, сказка) свойства одного из элементов 1-4 периодов ПС. Конкретным воплощением этой идеи явилось создание ученицей 10 класса гимназии № 1532

Ольгой Старостиной сказки о мудром кальции: «В одной большой стране под названием Химия жили-были элементы. Эти элементы были разных национальностей (S, P, D и F), и жили они в одном большом доме, на котором висела табличка «Периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева». Изучая элементы, Дмитрий Иванович Менделеев расселил их в домике и каждому отвёл свою квартирку. Кальций – это молодой, жизнерадостный S-элемент, который жил в четвёртом подъезде на втором этаже Периодической системы… Кальций делал всё, чтобы окружающим радостно жилось. Когда к нему в гости приходили друзья и жаловались на жизнь, он всегда отпаивал их чаем со свежими электрончиками (даже если они были последними). Ещё бы, ведь у него такая широкая душа… Ой, простите, радиус» [4, 52]. Это произведение как нельзя лучше иллюстрирует специфику гуманизации образования, роль культуры и слова в понимании отвлеченных понятий. Понимание и освоение химической науки часто вызывает трудности у учащихся в связи с тем, что химия, как иностранный язык, требует запоминания больших объемов материала. Запоминание и изучение значительно облегчаются, если подключить мнемонику. Знакомые образы, понятия, языковые формы в сочетании с неизвестным материалом образуют синтез двух культур гуманитарной и естественнонаучной.

Наиболее сильным учащимся предлагается научно-экспериментальная работа по исследованию экологических объектов и влиянию на них различных факторов. Примером такой работы является работа по теме «Определение витамина «С» в клубнях картофеля». В работе проводится определение содержания витамина «С» в картофеле, выращенном на приусадебных участках в Московской (ст. Беговая и Чеховский район) и Брянской областях. Аналогичными методами можно выявлять содержание витамина «С» в яблоках различных сортов и от различного производителя.

Научно-исследовательская работа позволяет формулировать цели и задачи исследования, способствует появлению навыков статистической обработки полученных результатов. Кроме того, становится внимательнее отношение учащихся к окружающей среде, возрастает интерес к процессам, происходящим в живой природе. А главное – учащиеся, беря задачи для разработки из окружающей действительности, приходят к пониманию значения естественнонаучного знания в жизни человека, осмысляя, таким образом, гуманистический концепт образования. Экспериментальной базой исследования были гимназия № 1532 г. Москвы и лицей «Авогадро», основанный на базе Московской академии тонкой химической технологии, и решающий, во многом, задачи профилизации общего образования.

Образование становится более эффективным, когда в основу его положены опирающиеся на науку представления о путях формирования человека как единицы природы, что невозможно без знания механизмов усвоения культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Видт И.Е. Эволюция культурных эпох и образовательных моделей /И.Е. Видт // Новые ценности образования: Культуросообразная школа: научно-методический сб. Вып. XI. – М., 2002. – С. 4-12.
2. Живейнова О.Г. Довузовская подготовка в системе образования взрослых: монография / О.Г. Живейнова. – М.: МГУКИ, 2006. – 139 с.
3. Романюк Л.В. Гуманистическая традиция как феномен отечественного педагогического наследия второй половины XIX века: дис. … д-ра пед. наук / Л.В. Романюк. – Киров, 2002. – 370 с.
4. Старостина О. Сказка о мудром кальции // Старостина О. «Юный химик». – № 4. – М., 2006.
5. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1974.

O. Zhiveinova

CULTURE IS COURSE OF PRIORITY REFERENCE POINT OF HUMANIZATION SCHOOL EDUCATION

Abstract. The article deals the problem of creation of a new educational model based on wide interpretation of conception "culture". It pays special attention to the organization of the independent research work for high school students. It stresses the idea of humanization of the natural – science constituent in the high school education.

Key words: culture as a form of spiritual practice, and independent student research, spiritual and practical attitude to the world, the organization of creativity, culture, work with information sources, thoughtful reading.

УДК 373.5 (571.56-2)

Жиркова З.С.

МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИИ)*

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема проектной деятельности, которая является основной технологией при разработке и реализации систем мониторинга в образовании. Мониторинг рассматривается как отслеживание состояния системы образования, ее прогресса, и является способом фиксации достижений и провалов через количественные и качественные показатели. В системе общего среднего образования функцию проектирования выполняет Программа развития школы.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, инновация, мониторинг, анализ, программа развития, сельская школа.

Создание системы, обеспечивающей качественное образование, удовлетворение потребности личности, общества и государства невозможно без развития потенциала образовательных учреждений посредством освоения и расширения инновационной деятельности наряду с обеспечением их стабильного функционирования. Нововведения или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового [8]. Инновационный процесс представляет собой сложное динамическое новообразование. Процесс (от лат. processus - продвижение) представляет собой совокупность последовательных действий для достижения определенного результата. Инновационный процесс начинается с идеи и состоит из: генезиса инновации, деятельностной и содержательной инновации, организационно-управленческой инновации и жизненно-личностного роста.

Категория «новшество» связана с новыми средствами, методами, технологиями, программами. Новшество должно гарантировать максимальный результат нововведения при минимальной затрате средств в оптимальном режиме реализации.

Инновационная деятельность в образовании – система взаимосвязанных работ, совокупность которых обеспечивает создание новой или усовершенствованной продукции или нового усовершенствованного технологического процесса, реализуемого в образовательной системе с использованием научных разработок и исследований, опытных работ либо иных научно-технических достижений.

Под инновационной педагогической деятельностью понимается деятельность по разработке и реализации различных инновационных образовательных программ, на основании которых осуществляются:

- новые философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к пониманию ребенка, его обучения, воспитания и развития;
- новые концептуальные педагогические идеи построения содержания и методов образования;
- новые формы организации жизни и деятельности ребенка в школе, а также работы педагогов, управления и самоуправления, взаимодействия школы с родителями и социальной средой [2].

Таким образом, проектная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Подлинной предпосылкой для утверждения в педагогике понятия управления стало развитие теории управления и теории систем. Управление имеет место только в сложных динамических системах. По существу, управлением обусловлен динамизм, изменчивость сложноорганизованных систем.

Первый признак системы – сложность, так как она имеет не одну, а несколько или множество составляющих. Вторым признаком системы является внутренняя взаимосвязь ее составляющих, объединение в систему которых

* © Жиркова З.С.

привносит в нее качественно новые свойства, не сводимые к сумме свойств отдельных ее составляющих. Третий существенный признак системы – это свойство систем приобретать новые качества, по сравнению с суммой качеств отдельных ее составляющих, которое называется интегративностью. Наконец, четвертым признаком динамической системы является управление, управление можно определить как целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, в результате которого вся система оказывается динамичной, т.е. непрерывно переходящей из одних состояний – исходных – в новые состояния – заданные целью или программой развития.

Школа как сложная динамическая система состоит из многих компонентов, частей, включает в себя ряд происходящих в ней процессов.

Системы имеют основание называться образовательными, если в них происходит целенаправленное взаимодействие двух составляющих. Результатом такого взаимодействия являются изменения образа личности или всего взаимодействующего сообщества, соответствующие целям образования.

Создание новшеств неразрывно связано с проектной деятельностью, которая является составной частью развития образовательных учреждений. Основа проектной деятельности заключается в направленности на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Внутренний результат – опыт деятельности – становится бесценным достоянием обучающегося, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности.

При выявлении сущности педагогического проектирования целесообразно опираться на следующие его трактовки: – это самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения (В.П. Беспалько).

- это новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А.П. Тряпицина);

- это прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий и в современных образовательных системах (Е.С. Заир-Бек);

- это деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть [7].

Исходя из этого, с нашей точки зрения, логика процесса педагогического проектирования как сложного многоуровневого процесса включает:

- анализ развития педагогической ситуации и формулировку проблемы;

- выдвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов, которые могут способствовать разрешению противоречий и проблем;

- построение модели желаемого педагогического объекта в соответствии с ведущими идеями и ценностями;

- формулировку предположения о способах достижения целей, а также варианты поэтапной деятельности;

- установление критериев оценки ожидаемых результатов;

- выбор оптимального варианта конструируемого проекта в общей модели педагогической деятельности;

- конкретизация задач, которые необходимо решить для реализации замысла;

- этап реализации проекта при непрерывной диагностике, анализе и корректировке проектной деятельности;

- заключительный этап: обобщение результатов, выводы, представление опыта педагогической общественности.

Результатом проектной деятельности является проект. В.М. Монахов считает, что существует четыре возможных результата педагогического проектирования: 1) педагогическая система; 2) система управления образованием; 3) система методического обеспечения; 4) проект образовательного процесса. На первом этапе проектирования особенно важна экспертиза по следующим направлениям: замысел проекта; процесс его реализации; ожидаемые результаты; перспективы развития и распространения проекта. [6].

Анализ определений показывает, что педагогическое проектирование большинством исследователей воспринимается как феномен, как процесс, как деятельность. Методологическую основу проектирования как процесса составляют системный, кибернетический, задачный, синергетический подходы и проектирования как деятельности составляют деятельностный, культурологический, аксиологический, личностный и технологический подходы.

Основой для системного описания де-

ятельности с позиций психологической теории деятельности является иерархическая структура, базисом которой служат четыре главных подпространства []:

морфология;

аксиология;

праксиология;

онтология деятельности.

На следующем уровне соответственно выделяются:

- составы и структуры, отражающие строение деятельностей;

- потребности, ценности и оценки;

- развитие и функционирование, отражающие динамику деятельности;

- существование, характеристики и познание деятельностей [10].

Исследования показывают, что выбор того или иного подхода к педагогическому проектированию должен осуществляться на основе реальных условий. Проект нельзя отделить от окружающих условий и их развития. Осуществление проекта происходит в окружении некоторой динамической внутренней и внешней среды, которая оказывает на него определенное воздействие. В определенных условиях каждое из таких воздействий может оказать негативное влияние на проект и привести его к разрушению. Значит, необходимо заблаговременно учитывать непосредственное (ближайшее) окружение проекта и дальнее окружение проекта. Их изменения могут впоследствии сыграть решающую роль для успеха проекта. Действительно, проектная деятельность направлена, прежде всего, на создание нового продукта

С точки зрения системного подхода, проект может рассматриваться как процесс перехода из исходного состояния в конечное – результат при участии ряда ограничений и механизмов. Проект включает в себя замысел (проблему), средства его реализации (решения проблемы) и получаемые в процессе реализации результаты (рис. 1) [4].

Проектирование – это процесс, который кладет начало изменениям в искусственной среде, это творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое, чего ранее не существовало[1]; разработка и внедрение проектов рационализации управленческого труда [12]

Проектная деятельность является основной технологией при заработке и реализации систем мониторинга в образовании. Педагогический мониторинг как метод научного познания, подразумевающий научно обоснованное наблюдение за состоянием и развитием объектов педагогической действительности, неразрывно связан с методом анализа, которой выступает в нем как один из инструментов познания, благодаря которому исследователь получает возможность:

- раскладывать изучаемые педагогикой объекты на единицы и части;

- рассматривать педагогические процессы и явления в их развитии;

- устанавливать сложные связи между ними;

- открывать закономерности обучения и воспитания;

- прогнозировать тенденции дальнейшего развития [9].

Под мониторингом в образовании в наиболее общем виде понимают наблюдение за состоянием развития образовательной системы в целях оптимального выбора задач и методов образования. Развернутое определение этого понятия дают Д.Ш. Матрос, Д.М.Полев, Н.Н. Мельникова: «Мониторинг - это система организации сбора, обработки, хранения и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития» [5].

Таким образом, мониторинг можно определить как отслеживание состояния системы образования, ее прогресса. Он является способом фиксации достижений и провалов через количественные и качественные показатели.

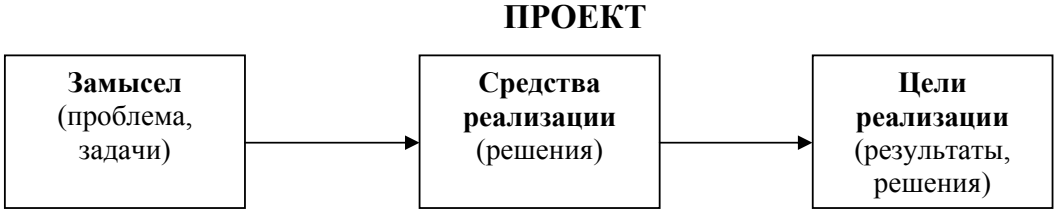


Рис. 1. Основные элементы проекта

Количественные показатели указывают:

- есть ли проблема;

- причины проблемы;

- если решения были правильными, сработали ли они.

Качественные данные определяют:

- отношение людей к происходящим изменениям;

- источник проблем;

- что можно сделать, чтобы помочь решить проблему.

В системе общего среднего образования функцию проектирования выполняет Программа развития школы. Это система стратегических, философских, организационных, методических, педагогических идей, которые должны воплотить в жизнь педагогический коллектив и его руководитель основываясь, на ценностях, заложенных в школьном Уставе. Программа развития школ предоставляет возможность найти их собственные индивидуальные решения проблем и установить взаимосвязи с контекстом образовании. В методических рекомендациях В.С. Лазарева и М.М. Поташника [3] предлагается технология подготовки программы развития, включающая семь основных процедур:

1. подготовку информационной справки о школе;

2. проблемный анализ школы;

3. формирование концепции новой школ

4. разработку стратегии и задач перехода к новой школе;

5. определение целей первого этапа построения школы;

6. разработку плана действий;

7. экспертизу программы.

При мониторинге программы развития школы следует учитывать, что ее стороны и элементы должны быть подчинены конечным целям, ради достижения которых программа разрабатывается и реализуется. Программа должна отражать: этапы перехода к обновленной школе; сгруппированные направления в условиях (материальных, кадровых, программно-методических и т.д.), содержании, формах, методах осуществления учебно-воспитательного процесса по этапам реализации программы; задачи первого этапа реализации программы — сформулированные желаемые результаты по каждому направлению изменения состояния школы; оценку наличия необходимых ресурсов.

Нами был проведен мониторинг процесса проектирования системы развития сельских школ РС (Я), т.е. Программы развития школ, являющейся документом системного представления о перспективах деятельности школы планирования, который дает функциональный срез жизнедеятельности учреждения, процесса функционирования его образовательной системы. Программа развития определяет общую стратегию позитивных изменений школы как целостной системы на конкретный период, фиксируя основные параметры нового, качественно более совершенного состояния данного учреждения, а также сроки и способы его достижения. Программа как стратегический школьный документ представляет собой обобщенную, но достаточно технологичную цель — модель педагогической системы. Программа развития – документ творческий, разрабатываемый с учетом конкретных условий и конкретного педагогического коллектива каждой школы, поэтому программу следует разрабатывать с максимальным привлечением всех участников образовательного процесса: педагогов, учеников, родителей, представителей Муниципального образования, общественности. Основными целями мониторинга процесса проектирования системы развития сельских школ является выявление эффективности, а также накопление образцов педагогического передового опыта, соответствующего стратегии модернизации системы общего образования.

Для оценки Программы развития сельских школ сначала была составлена схема-алгоритм анализа программ (схема 1).

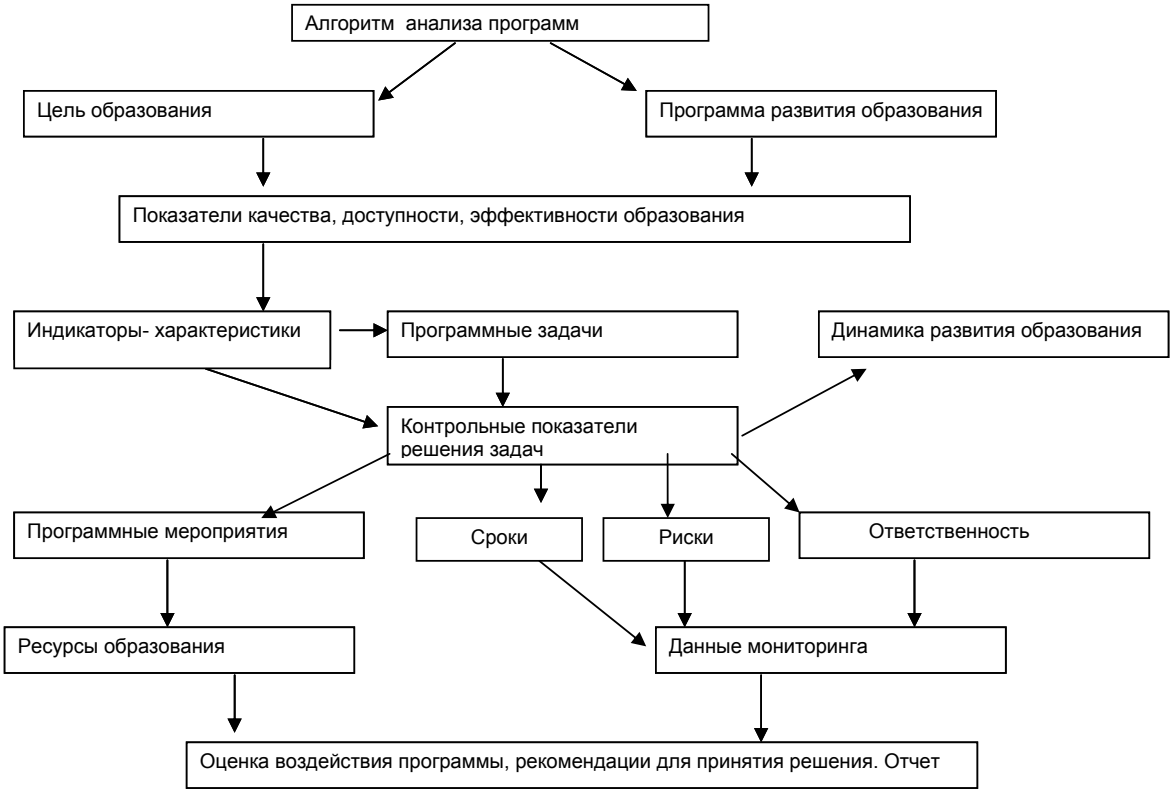
А также разработаны характеристики, позволяющие осуществить мониторинг процесса проектирования системы развития сельских школ, т.е. Программы развития школ, которые в обобщенном виде показаны в табл. 1 (с. 22).

Основной задачей мониторинга является отбор общеобразовательных школ с положительной динамикой развития, изучение опыта их работы и разработка рекомендации по совершенствованию структуры и содержанию общего среднего образования (как и его мониторинга).

На данном этапе исследования мы опирались на утверждение Т.В. Третьяковой [11] о том, что мониторинг процесса проектирования тесно связан со всеми функциями и стадиями управления. Это проявляется в том, что каждая функция управления может явиться отправной точкой мониторинга (анализ итогов предыдущего периода и прошедшего процесса – планирование последующего периода или процесса с корректировкой целей, форм, методов – прогноз результатов деятельности и возможных негативных последствий – организация практичес-

Схема 1

Алгоритм анализа программы развития школы



кой деятельности - подведение итогов и анализ данного периода или процесса) является предметом анализа и отслеживания. Действительно, мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию, практическое исполнение управленческой деятельности, коррекцию во взаимодействии, взаимобусловности и взаимосвязи, связан с оценкой реализации целей и планов. В разработанном нами алгоритме анализа программы развития школы представлены четыре основные линии исследования:

1. Как образовательные учреждения определяют цель деятельности, формируют систему показателей качества, доступности и эффективности образования.

2. По индикаторам-характеристикам мы будем отслеживать степень реализации программы развития. В этой линии анализируются задачи. Здесь одним из критериев должно быть реализуемость поставленных задач. Часто школы ставят невыполнимые по их возможностям задачи, без учета социально-экономической ситуации, без перспективного анализа тенденций на рынке образовательных услуг, общественных отношений и т.д.

3. Оценка содержательной части.

4. Оценка воздействия программы, рекомендации для принятия решений.

Статистическая обработка данных по итогам исследования программ развития сельских школ Республики Саха (Якутия) (свыше 100 школ исследовано) дало, на наш взгляд, наиболее объективную оценку ситуации (диагр. 1 на с. 23).

Если взглянуть на статистику данных, приведенных для наглядности и удобства сравнения в процентах, по пяти вариантам экспертных оценок, то можно наблюдать позитивные и проблемные моменты процесса проектирования. Положения интегральных столбцов характеризуют рейтинг направления по результатам оценок независимых экспертов. Сравнивая данные, можно отметить, что разработчики проектов за последние годы начали учитывать условия социальной среды (В), задачи (Д), раскладывать по этапам развития (Ж). Но в проектах недостаточно пока анализируются прогноз факторов риска (К), разрабатываются новые механизмы управления (И) и финансирование программы (Л).

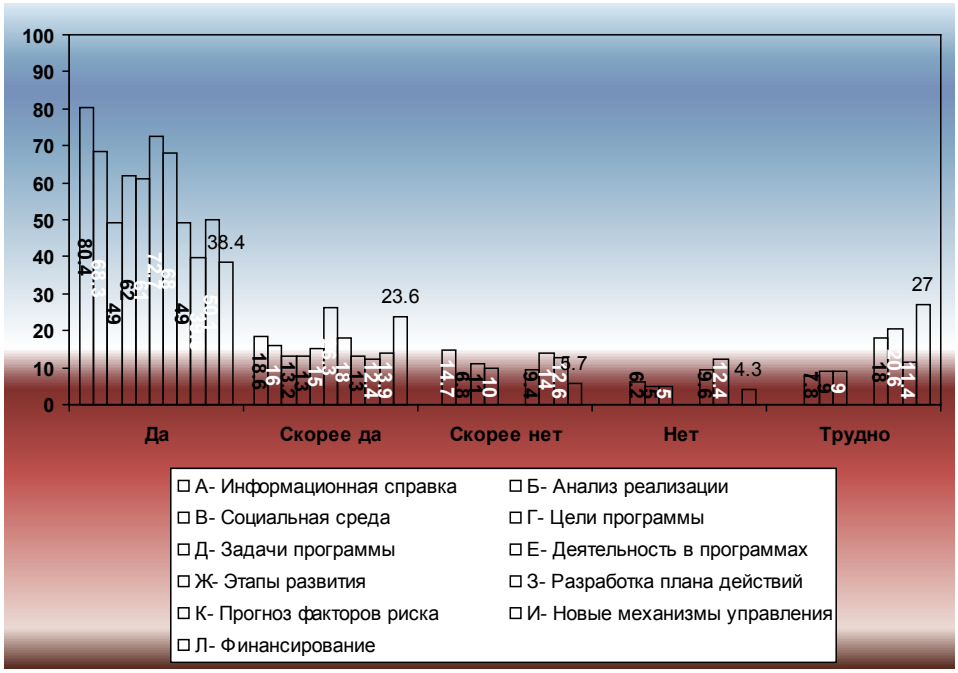
Таким образом, результаты мониторинга проектирования системы развития сельских

Таблица 1

№	Характеристики мониторинга Программы развития сельских школ	Оценка эксперта				
		Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Трудно сказать
1.	Информационная справка о школе – статистические данные о школе – режим работы школы; – состояние материально-технической базы – характеристика условий для учебно-воспитательной и внеурочной работы – краткие сведения об истории, традициях, наследии школы – характеристику контингента учащихся (по полу, социальному составу семей, национальности, здоровью, успешности в учебе и другим важным для целей школы параметрам) – наличие творческих контактов с учеными, научными центрами, вузами, ИПК – краткие итоги учебно-воспитательного процесса за последний учебный год по ступеням, параллелям, классам или циклам предметов и динамика результатов за последние 2-3 года, а также другие данные анализа учебно-воспитательного процесса и его результаты – наиболее сильные стороны и яркие достижения школы. – характеристика управляющей системы	80,4	18,6			
2.	Анализ реализации комплексно-целевой программы функционирования школы (результатов, учебно-воспитательной работы, условий)	68.3	16	14,7		
3.	Социальная среда 1) анализ ситуации в районе (микрорайоне) 2) анализ образовательных проблем 3) анализ образовательных запросов разных социальных, профессиональных и возрастных групп населения 4) анализ возможностей удовлетворения выявленных запросов системой образования 5) формулирование ключевой проблемы образования	49	13,2	6,8	6,2	7,8
4.	Цель программы Обладает ли цель данной программы развития школы основными свойствами – определенностью всех характеристик результата, существенных для его максимального соответствия потребностям – контролируемостью ожидаемого результата – временной определенностью – реальностью (соответствием возможностям) – побудительностью	62	13	11	5	9
5.	Задачи программы развития школы	61	15	10	5	9
6.	Деятельность в рамках программы развития: – воспитание – образование – социальное партнерство	72,7	26,3			
7.	Этапы реализации Программы развития школы	69	18			13
8.	Разработка плана действий	49	13	9,4	9,6	18
9.	Прогноз факторов риска, конкретные действия мероприятия и способы коррекции последствий	39,6	12,4	14	12,4	20,6
10.	Новые механизмы управления	50,1	13,9	12,6		11,4
11	Финансирование программы: – использование бюджетных финансовых источников – использование альтернативных источников	38,4	23,6	5,7	4,3	27

Диаграмма 1

Мониторинг программ развития сельских школ РС (Я)



школ свидетельствуют, что выработка комплекса характеристики показателей обеспечивает целостное представление о состоянии системы образования, систематизации информации о состоянии образования, которые обеспечивают регулярное наглядное представление о процессах, происходящих в системе образования, а также выработку предложений для принятия обоснованных и адекватных управленческих решений. На основании представленных характеристик показателей можно определить состояние, влияние и устойчивость системы образования, реализации программы развития школ по трем основным группам критериев:

- доступность образования;
- качество образования (результативность);
- эффективность образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
2. Ефимов В.Ф., Захарова Е.А. Из опыта изучения и формирования готовности учителей к инновационной работе в условиях гуманизации обучения // Завуч. – 2004. – №6. – С. 121-136.
3. Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы.- М.: Новая школа, 1992. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.)
4. Мазур И.И. Управление проектами: Учеб. Пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» /И.И. Мазур,В.Д. Шапиро, Н.Г. Ольдерогге; Под общ. Ред. И.И. Мазура. – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2006. – 664 с. – С.11-13.
5. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М., 1999. – 210 с.
6. Монахов В.М. Педагогическое проектирование - современный инструментарий дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75-89.
7. Новые ценности образования. Тезаурус для учителя и школьных психологов. – М.: Просвещение 1995.
8. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
9. Риггс Д. Производственные системы: планирование, анализ, контроль. – М.: Прогресс, 1972. – 360 с.
10. Симоненко В.Д., Фомин Н.В. Современные педагогические технологии: Учебное пособие. – Брянск: Изд. БГПУ, 2001. – 395 с.
11. Третьякова Т.В организационно-педагогические основы государственной (итоговой) аттестации выпускников общеобразовательных школ республики Саха (Якутии) в форме единых государственных экзаменов. – Якутск: Изд-во ЯНЦ СОРАН, 2007. – 240 с., 75 диаг., 61 табл.
12. Экономический словарь / Под ред. А.Н. Азрилияна. – С. 723.

Z. Zhirkova

MONITORING OF THE PROCESS OF DESIGN OF THE SYSTEM OF THE VILLAGE SCHOOLS DEVELOPMENT OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Abstract. In this article the actual problem of design activity which is basic technology with earnings and realization of monitoring system in education is considered. Monitoring is considered as tracking of the state of education system, its progress and it is the method of the fixation of achievements and failures through the quantitative and quality indicators. In the system of secondary education the program of the development of school fulfils the function of design.

Key words: pedagogical designing, an innovation, monitoring, the analysis, the development program, rural school.

УДК 371.64/69

Журавлева О.Н.

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы теории и практики обновления содержания современного образования в соответствии с методологическим принципом гуманитарности. На основе выявленных компонентов гуманитарности автор раскрывает критерии гуманитарной экспертизы содержания современного школьного учебника.

Ключевые слова: гуманитарность, современный школьный учебник, личностное развитие.

Методологическим ориентиром в совершенствовании системы образования, интегрирующей идеей обновления его содержания на метапредметном уровне может и должен стать принцип гуманитарности. Понятие гуманитарности (в широком смысле) возвращается в научный обиход и в практику деятельности школы, но, к сожалению, переход от традиционной (знаниевой) к гуманитарной образовательной парадигме происходит крайне медленно. Необходимо вернуть подлинный (ценностный) смысл понятию «человечность» в сознании людей и из плоскости отвлеченного рассуждения перейти в содержательное русло вопроса об условиях наращивания ее потенциала.

Для достижения нового качества образования необходимо комплексное проектирование системы мер по успешному освоению школьниками гуманитарных ценностей, развитию их гуманитарной культуры, поэтому актуальна разработка стратегий воплощения принципа гуманитарности в педагогическую практику, т. к. **гуманитарность не присуща учебному познанию изначально, а привносится в процесс, если содержит эмоционально-ценностный компонент, формирует отношение школьника к миру и себе.** С точки зрения антропологического подхода термин «гуманитарность» характеризует в целом способность общества, общественного сознания к познанию–пониманию–объяснению человека как существа био-социо-культурного. Гуманитарность в образовании – это обращение к потребностям человека в общекультурном и общегуманистическом смысле, преодоление технократического мышления.

Диагностике образовательной среды, образовательного пространства, анализу возможного их воздействия на развитие личности ученика должно уделяться самое серьезное внимание. Проблема учебника, как и содержания образования в целом, относится к «вечным», потому что постоянно обогащается опыт человечества, меняются конкретно-историческая ситуация и мировоззрение, ценности общества. В последнее десятилетие преимущественно рассматриваются проблемы организации работы с учебником по формированию определенных умений, компетенций, личностных качеств учащихся. Проблемы конструирования и анализа содержания учебников в диссертационных работах также ориентированы на учебники по определенной школьной дисциплине. Исследований общетеоретических, метаметодических основ построения современного школьного

* © Журавлева О.Н.

учебника явно недостаточно.

Материалы учебника представляют собой единый супертекст, единое образовательное пространство, включающее не только собственно учебные сведения, но и жизненный опыт, живое знание самих учеников, а также технологии. Специфические свойства учебника дают нам право выделять его среди других объектов внешнего мира и отнести к духовным ценностям. Материалы учебника являются наиболее объективным показателем так называемого «скрытого содержания». При определенных условиях учебник способен задавать вектор в проектировании образовательного пространства ученика «для себя и под себя», предложить ему поле вхождения в культуру, освоения ценностей и видения жизненных приоритетов, личностного познания и развития – *субъект-ориентированного, гуманитарного* пространства.

Гуманитарности в любом предмете столько, сколько в нем идеи человека: любой объект при соприкосновении с ним человеческих ценностей, свойств и качеств, является гуманитарным. О том, что знания *становятся* гуманитарными, если ученик обнаруживает в них личностный смысл, если они обращены им на самого себя – говорят и философы, и дидакты, и методисты. Однако на практике явно превалирует *дегуманитаризация* познания как процесс формального накопления, приращения знаний о человеке, культуре при сохранении ориентации на узкопредметный отбор содержания и отсутствии условий осмысления учащимися знаний на основе понимания, диалога. Гуманитарное отношение – ценностное отношение к действительности, когда объект оценивается с позиций нравственных, культурных, эстетических и т. д., с точки зрения значимости для развития человека, для консолидации человечества. Необходимо трансформировать учебное содержание, чтобы ввести, усилить в нем присущее всем предметным курсам «человеческое измерение», т. к. «негуманитарной может быть история и вполне гуманитарной, например, информатика» [1, 11]. Только личностно значимые знания обеспечат подлинную гуманитаризацию образования: «*Чтобы знание* о другом, будь то человек или безгласная вещь, *стало гуманитарным, оно должно обрести* – для меня – *личностный смысл*. Гуманитарные знания – это знания пристрастные, получившие аффективную окраску в моей деятельности по их построению» [4, 35].

Соответствие учебников образовательному стандарту неоспоримо, но также очень важен целенаправленный, комплексный анализ и целостное построение их содержания с точки зрения воплощения принципа гуманитарности. Именно на основе этого интегративного принципа может постигаться, толковаться учеником предъявляемое учебное содержание в мировоззренческом, технологическом, личностном и других аспектах. Гуманитарное знание должно и может стать для всех участников образовательного процесса установкой на деятельность в гуманитарной парадигме, характеризующейся такими качествами, как диалогичность, полисемичность, рефлексивность и др., базой для развития созидательных возможностей подрастающего человека. Не декларируемое, а реальное субъектное (гуманитарное) определение ученика, отношение к нему как к субъекту раскрывает гуманитарную природу учебника. Задача учебника в том, чтобы формировать, расширять пространство для «освоения» знаний учеником. Учебные материалы учебника должны выстраиваться адекватно гуманитарной природе познания. Особую роль в этом может сыграть методический аппарат учебника. На страницах учебника возможна встреча двух субъективных миров, двух сознаний – «автора» и «реципиента», когда для ученика создаются условия для проявления его творческой сущности в познании – для «СОтворчества», «СОпереживания», «СОдеятельности» – и читатель, по сути, становится «СОавтором». Чем больше учебник «открыт» на установку контактов со средой, а не замыкается в своем внутреннем пространстве, тем более открытым, информативным, вариативным, диалогичным будет образовательное пространство школьника.

Экспертиза по отношению к содержанию любого учебника стихийно осуществляется и учителем, и учеником, и родителями, и, конечно, самими авторами пособий. Расширить функции процедуры оценки качества учебника и дополнить общепринятые требования к его содержанию (научность, доступность и др.) может технология, ориентированная на выявление соответствия содержания современной образовательной гуманитарной парадигме. В основу может быть положена концепция зарождающейся в нашей стране *гуманитарной экспертизы* (В.И. Бакштановский, Л.С. Братченко, Р.М. Петрунева, Б.Г. Юдин и др.). Прилагательное «гуманитарная» в названии экспертизы предполагает, что речь должна идти не только о человеке и человеческом, не просто *по поводу* человека, а, что особенно важно, *для* человека. То, на что ориентирует гуманитарная экспертиза – постоянная

отнесенность знания с человеческим в человеке, с тем, что делает его собственно человеком, т. е. гуманистическая направленность, ориентация содержания на интересы отдельной личности, социума. И новизна здесь, безусловно, не вообще в обращении к человеку, а в повороте к ценностно-смысловому ядру содержания, «делающему его (человека. – *О.Ж.*) больше, чем он есть» [2, 7].

В образовании этот особый вид экспертизы, опирающийся на гуманитарную методологию, ориентирован на выявление и поддержку в человеке его гуманистических проявлений [3, 6]. Гуманитарная экспертиза, по сути, способна дать ценностно-оценочное знание об объекте. Социологу А.Г. Здравомыслову принадлежит полушутливое определение контент-анализа как «научно обоснованного метода чтения между строк», что можно отнести и к гуманитарной экспертизе в целом. Такая экспертиза необходима для оценки, корректировки целей, средств обучения, прогнозируемого результата образовательной деятельности. В отношении учебника такая экспертиза призвана предупредить возможные риски и негативные влияния его содержания, определить потенциал для развития гуманитарной культуры ученика: чем предоставленные возможности шире, тем полнее и активнее будет протекать развитие личности.

Для проведения гуманитарной экспертизы учебных книг нами была разработана универсальная модель гуманитарно ориентированного учебника, предполагающая следующие метакомпоненты в его содержании:

• *аксиологичность* (наличие содержательных единиц гуманистической направленности; акцент на анализе мотивов и смысловых параметров человеческого бытия; проявление личностной позиции авторов);

• *интегрированность* (включение комплекса современных знаний о человеке, способах человеческой деятельности и путях решения актуальных проблем общества) *и трансформативность* (условия для передвижения этих знаний на уровень личностных идей и убеждений ученика);

• *субъект-ориентированность* (создание условий для выявления позиции ученика, интерпретации им знаний с опорой на самостоятельную, творческую деятельность и др.);

• *диалектичность и полисемичность* (раскрытие изучаемых вопросов в развитии; приобретение опыта по выявлению смысловых значений продуктов человеческой деятельности, поступков человека и др.);

• *диалогичность и проблемность /индивидуальность/* (отказ от навязывания в качестве образца определенных представлений об истине, ценностях; освоение гуманитарных способов познания; введение ситуаций альтернативности, парадокса, необычности; использование разнообразных аутентичных источников информации; обращенность учебного текста к учащемуся);

• *рефлексивность и интенциональность* (стимулирование рефлексивного мышления для выражения отношения ученика к миру, себе, эмпатийного понимания, развития эмоционально–ценностного опыта как части субъектного, умений распознавать чувства и настроения, сопереживать).

Экспертиза конкретных учебных текстов позволила выявить как проблемы, тормозящие гуманитарное обновление содержания, так и положительные тенденции, инновационные приемы. Там, где авторы целенаправленно формировали гуманитарную компоненту содержания – учебники имеют высокий воспитательный потенциал, создают условия для развития гуманитарного мышления, гуманитарной культуры учащихся.

Приведем фрагменты самоэкспертизы учебника [5] на предмет реализации в его содержании принципа гуманитарности.

Репродуктивные задания в учебнике составляют лишь 8,5%. Около 15% заданий нацеливают на самостоятельное добывание, «открытие» ими новых знаний с опорой на разнообразные информационные источники, на получение личного образовательного продукта: проект, эссе, аннотация и др.

Например: Рассмотрите реконструкции облика древнейших людей. Проследите, как изменялась внешность человека. С чем это было связано? (с. 9). На основе иллюстраций определите общие для зодчества Владимиро-Суздальской Руси черты (с. 71). Напишите резюме статьи Л. Гумилева (с. 91). Напишите эссе на тему: «Стенька Разин – бескорыстный борец за освобождение народа или обыкновенный разбойник?» (с. 223) и др.

Систематизации, обобщению и применению полученных знаний и умений посвящено около 19% заданий, а предложение объяснить, доказать, аргументировать те или иные суждения содержат более 22%.

Например: Приведите аргументы «за» и «против» каждой из существующих теорий происхождения человека (с. 15). Насколько убедительной представляется вам точка зрения

автора? (с. 91). С помощью русских пословиц и поговорок XVII в. определите отношение человека этой эпохи к труду, окружающему миру, обществу (с. 238) и др.

В процессе изучения разнообразных исторических источников организуется «виртуальный» диалог представителей прошлого и настоящего. Очевиден переход к набору «человеческих» свидетельств, источников из повседневной жизни – воспоминаниям, запискам, письмам, пословицам и поговоркам и др. Размышления в ходе анализа исторического текста над тем, почему существует то или иное мнение, как оно связано с мировоззрением автора, насколько достоверно воссоздает картину прошлого и др., несомненно, будут способствовать формированию свободного от шаблона типа мышления, развитию личности, признающей возможность разных точек зрения, терпимой к инакомыслию, чужому мнению. **Своеобразный диалог помогают организовать** свидетельства очевидцев событий, которые показывают, как воспринимались современниками те или иные исторические факты. Наличие историографических справок с вариативными взглядами и концепциями историков (рубрики «Точка зрения», «Давайте обсудим») позволяет создать ситуации, когда учащиеся могут окунуться в атмосферу напряженного научного поиска исследователей прошлого и настоящего, увидеть столкновение мнений историков, исторических деятелей, определить свою позицию, соглашаясь или полемизируя с их авторами.

Ответом на «вызов времени» стало стремление авторов предъявлять учебные материалы, побуждающие ученика не просто запомнить, а выработать к знаниям определенное отношение, придать им личностный смысл, задуматься над собственным поведением. Материалы учебника помогут ученику познавать самого себя через анализ поступков людей в различных исторических ситуациях, что значительно расширит границы социального опыта подростка. Заданий, призывающих учащихся к сопоставлению различных систем ценностей, выражению собственного отношения и рефлексию, актуализирующих умение анализировать устремления, поступки и действия человека в момент выбора, выявлять обусловленность, последствия их деятельности – около 22%. При этом среди этих заданий представлены те, которые ориентируют учеников на выявление ценностных смыслов, привлечение собственного опыта, проявление творческого воображения и интуиции, умение прогнозировать – около 12%.

Например: Насколько, на ваш взгляд, приемлемы нравственные нормы, проповедуемые в «Поучении» Владимира Мономаха, в поведении современного человека? Как согласуются реальные поступки князя и основы христианской морали? (с. 44). Какой у вас сложился образ Владимира Мономаха? (с. 43). Обсудите изложенные около тысячи лет назад в сборнике наставления. Утратили ли они свою значимость в наше время? (с. 51). Согласны ли вы, что княжеская власть – это не только почести, но и тяжкое бремя? Обоснуйте свое мнение (с. 52). Попытайтесь восстановить воображаемые обстоятельства написания того или иного послания, «писаного на бересте» (с. 73). Как объяснял мотивы своего выступления против власти сам С. Разин? (с. 220) и др.

Усилить воспитательный потенциал учебного курса позволяют так называемые аксиологические акценты в содержании, оценочные позиции. Авторы стремились выстроить ценностно ориентированную линию учебного текста, обозначить те приоритеты, которые отражают важнейшие стороны социокультурного опыта человечества. Учебник предъявляет определенный свод политических, правовых, этических, художественных и иных общечеловеческих ценностей как систему ориентиров для подрастающего поколения, основу для личных раздумий и выводов. Таким образом, содержание учебника целенаправленно реализует принцип гуманитарности и имеет значительный потенциал для реализации идей гуманитаризации.

При проведении экспертизы учебников по другим предметам, курсам была определена примерная типология учебников по уровню реализации принципа гуманитарности в их содержании: *сциентистский* (предметно-знаниевая ориентация, прагматизм, монологичность); *директивный* (гуманистические идеи представлены, но гуманитарно–аксиологический подход реализуются фрагментарно; авторский стиль монологичный, предписывающего характера); *декларативный (информирующий)* – тот, в котором приоритетным является заявительный принцип; гуманистические доминанты, различные мнения, взгляды приводятся, но выводы даются в готовом виде, без организации проживания, личностного осмысления материала учеником) и *ценностно ориентирующий (деятельностно-аксиологический)* – учебник в целом соответствует критериям описанной выше гуманитарной информационно-процессуальной модели содержания. Если принять как аксиому мысль,

что учебник – «посредник в связке «содержание образования – учебный процесс» [6], своеобразный сценарий, то тип учебника во многом определяет цели и результативность предстоящего учебно-воспитательного процесса.

XXI век ЮНЕСКО объявила столетием «гуманитарной экспансии». Гуманитарная доминанта набирает силу в различных областях человеческой деятельности. Гуманитаризация образования напрямую зависит от направленности учебного содержания на раскрытие гуманитарной сущности знаний, и проектирование гуманитарно ориентированного содержания каждого учебника – важный шаг в практическом воплощении этих идей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев Ю. Н. Западная рационалистическая традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция. – М., 1999.
2. Братусь Б. С. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии: преемственность или скачок? // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – № 7 (51). – С. 3-8.
3. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Методическое пособие. – СПб., 2003.
4. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. – М., 2000.
5. Журавлева О. Н., Пашкова Т. И., Кузин Д. В. История России. 10 кл. – М.: Вентана-Граф, 2008.
6. Монахов В. М. Как создать учебник нового поколения // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 19-24.

O. Zhuravleva

HUMANITARIAN EXAMINATION OF THE MODERN SCHOOL TEXTBOOK CONTENT

Abstract: The article deals with the problems of the theory and practice of renovation of the modern education content according to methodological principle of humanity. On basis of exposed components of humanity author disclose criterias for humanitarian examination of the modern school textbook content.

Key words: Humanity, modern school textbook, personal development.

УДК (37.014.542)

Иваненко И.А.

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ*

Аннотация. Идея подготовки специалистов на основе социального заказа общества и современной экономики приобрела популярность в практике управления образованием. Такое внимание к проблеме связано с ожиданиями прогресса в развитии образования, с участием общественности и работодателей в отработке новых программ образования, которые уже не могут создаваться только исключительно академическим сообществом.

Ключевые слова: социальный заказ на образование, социальное партнерство, частно-государственное партнерство, социальный диалог, совещательная демократия в управлении образованием, общественное управление образованием.

«Социальный заказ на образование» – это не просто собранное мнение отдельных людей. Социальный заказ имеет политическую формулировку, связанную с понятием «человеческий капитал». Заказ должен включать индивидуальные и социальные предпочтения, предоставлять новые возможности для различных социальных групп молодежи и их продвижения на рынки труда. Позволить различным слоям общества адаптироваться к современному инновационному обществу[4, 44].

В последнее время стала доминировать точка зрения, что принимать участие в разработке национальных квалификационных требований должны не любые работодатели, а наиболее успешные и развивающиеся инновационные производственные структуры и сервисные организации.

В ракурсе новой теории партнерства – формирование социального заказа требует переговоров, идентификации действий, их конвенциального или институализированного закрепления. Для выявления плюсов данной концепции в практике управления образованием была проанализирована образовательная политика тех стран, где эти процессы уже имели место и прошли успешно.

* © Иваненко И.А.

Процессы формирования «социального партнерства» и «социального заказа в образовании» – процессы взаимосвязанные с реальной практикой административных реформ, под которыми понимается изменение институтов исполнительной власти и общественного сектора в целом. Административные реформы предполагают радикальные изменения в системе государственного управления, в том числе и его законодательной базы.

Контекст административных реформ гораздо шире управленческих (технологических) преобразований. В тоже время эти изменения имеют пределы, определяемые сложившимся государственным устройством, действующим законодательством и судопроизводством. В большинстве стран реформы государственного управления развиваются на базе модели «Нового государственного управления» (New Public Management, – NPM).

Модель NPM подразумевает адаптацию успешных управленческих технологий бизнеса для целей управления в общественном секторе. Широкое распространение NPM связано с тем, что набор технологий и практик, объединяемых под этим названием, в значительной степени инвариантен к форме государственного устройства и используется в странах с различными политическими режимами [2, 12].

Один из экспертов в области нового государственного управления Роберт Бен определяет NPM как «…коллекцию тактик и стратегий, нацеленных на преодоление неэффективности, присущей традиционной модели государственного сектора…» [1, 25].

В целом, как показывает анализ документов в области управления различных стран, новый подход к децентрализации управления и включения в него общественности связан с оценкой результативности учреждения и работы отдельных служащих эффективен, но если нет уверенности в правильности определения результатов, то контракты становятся крайне опасными, поскольку накладывают обязательства без гарантии получения ожидаемого результата [3, 94].

Так как достаточно точно определить и проконтролировать результат можно только на локальном уровне работы систем образования, то новое государственное управление внедряется, в основном, на среднем и нижнем этажах административной пирамиды, которые обеспечивают вполне ощутимый и измеримый эффект, и не распространяется на верхнем уровне (на уровне правительства), где результаты деятельности носят сложный характер и имеют множество побочных эффектов.

В сферах образовательной практики, где возможны определение и контроль результата, подобные подходы к выполнению социального заказа получают преимущество еще и за счет привлечения инициативы и ресурсов частного сектора к оказанию услуг. В таком случае используется система государственного социального заказа, аутсорсинга, частно-государственного партнерства, т.е. потенциал негосударственного сектора для решения общественных задач, что позволяет гибко реагировать на изменение спроса на общественные блага и услуги. Эта модель работает только в том случае, если обеспечиваются процедуры открытости и прозрачности выполнения социального заказа. При этом, в том случае, если государственные органы могут сами обеспечить выполнение услуги, то она не может закупаться или выполняться на основе контракта, так как это порождает увеличение стоимости услуги или коррупцию, личную выгоду отдельным группам при использовании средств налогоплательщиков.

В различных странах отрабатываются механизмы «доказательных процедур», то есть государственные органы управления должны обосновывать нецелесообразность самостоятельного оказания услуги в сравнении с вариантом ее покупки. В странах с либеральным правительством или более сильным гражданским контролем и подотчетностью развита практика аутсорсинга, частно-государственного партнерства, саморегулирования. Нужно отметить, что во многих странах данная модель еще недостаточно развита и используется в очень ограниченных масштабах. Анализ работы моделей NPM в Европейских странах показывает, что эта модель эффективна именно в том случае, если агентства и организации в социальном секторе (а также контракты) дифференцируются более четко под работу не только по выполнению конкретного заказа, но и работу с определенной дифференцированной группой клиентов (социальных групп или потребителей услуги). В этом случае можно более точно определить результаты работы или результативность контракта, обосновать его стоимость. Также, оценка результативности образовательных услуг для конкретной группы потребителей этих услуг может обеспечивать систему контрактов только в том случае, если эффективность услуги определяется не только органами исполнительной власти, а процедурно учитывает мнения клиентов и общественных экспертов.

Данный подход к отработке новых моделей управления образованием был заложен в России в ходе реализации Национальных проектов, но в законодательном плане он еще не отработан детально, как и сами процедуры контрактов и взаимоотношений между получателями услуг и учреждениями, которые их обеспечивают. При этом отчеты по проектам показывают, что возникла проблема неоднородной оценки, что обычно вызывает сложность решения задачи сравнения разнокачественных эффектов деятельности образовательных учреждений и педагогического персонала.

Как показывает международная практика, в случае если индикаторы эффективности управления не отработаны в достаточной мере, оценка социальных эффектов при выполнении обязательств в образовании всегда остается на усмотрение администраторов или экспертов. Ввиду этого, при оценке эффективности управления большими социальными системами, такими как, например, региональные системы образования, оценка по результатам применима в очень малой степени, поскольку эти органы занимаются не точечными взаимодействиями с отдельными клиентами с понятными эффектами, а созданием общей среды – разработкой политики и нормативно-правовым регулированием подведомственной сферы. Результат их деятельности всегда имеет долгосрочный, ярко выраженный общественный характер. Поэтому выполнение социального заказа служащими органов управления региональной системой образования является дискуссионным вопросом, и чаще всего оценивается на основе выполнения обязательств, заложенных в стратегических документах правительственных организаций.

Международный опыт дает основания считать, что в связи с объективной ограниченностью применения экономических механизмов NPM, в государственном управлении получил развитие альтернативный (не контрактный) подход к оценке и контролю исполнения социального заказа. Это путь получил название регламентов.

Если бюджетные целевые программы, направленные на развитие образования, предполагают их выполнение не на контрактной основе, а за счет взаимодействия различных уровней управления и ведомств, то создаются и принимаются для исполнения административные регламенты, в том числе и отчетность за результативность реализации программы перед общественностью. Если исполнение образовательной услуги проводится государственными организациями, то отрабатывается периодичность ее оценки, обсуждения, параметры взаимодействия с гражданами, которые ее получают. Таким образом, стандартизируется не только сама услуга, но и стандарты обслуживания граждан при ее получении. Во всех странах этот процесс также связан не только с бумажными версиями регламентов, но и с автоматизацией процессов, т.е. с созданием электронных административных регламентов, которые в перспективе становятся базовыми рабочими элементами правительства.

Проведенный анализ реформ и новых моделей управления в различных странах дает нам основание считать, что в данном случае под «социальным заказом» понимается совокупность заключенных на конкурсной основе государственных контрактов на оказание услуг в социальной сфере любыми физическими или юридическими лицами за счет бюджетных средств [7, 307].

В Российской Федерации в настоящее время государственный социальный заказ размещается в сфере образования, социальной политики, культуры, специализированной медицины, молодежной политики. За счет средств местных бюджетов района и городского округа муниципальный социальный заказ размещается в сфере школьного, дополнительного, дошкольного образования. В региональных системах образования государственный социальный заказ размещается для решения задач информатизации образования, реализации на конкурсной основе социально значимых инициативных проектов (грантов), заказа на поставку товаров и работ по обеспечению нужд государственных учреждений, на проведение исследовательских работ и оказание услуг в сфере образования, на повышение квалификации работникам учреждений образования.

Реализация новых моделей управления в образовании и переход учреждений на работу по новым формам финансирования также связан с реализацией социального заказа в образовании и, прежде всего, обеспечении качественных и доступных для граждан образовательных услуг. Это переход требует разработки конкретных показателей качества, которые можно будет оценивать в количественном отношении. Однако опыт различных стран показывает, что этот вопрос вызывает наибольшие затруднения, как в техническом, так и в политическом плане. Расширение поставщиков образовательных услуг при выполнении социального заказа неизбежно ставит вопрос о разработке стандартов на ус-

луги. В этом случае стоимость услуги может финансироваться за счет ваучерного механизма. Данный подход во многих государствах используется для повышения квалификации работников различных секторов производства. Однако в случае с ваучерным механизмом реализации заказа возникает еще больше рисков в контексте существующих традиций и стереотипов. Непривычное в том, что окончательное решение о том, кто получит бюджетные деньги за услугу, принимает сам потребитель услуги. При ваучерной технологии принципиально не может быть установлена цена контракта, потому что если к поставщику никто не принес свои ваучеры, то он и не получает бюджетных денег. Также риском заказа становятся административные барьеры, сложность организации квалификационных отборов и конкурсных процедур. Несмотря на это, ваучерные системы актуальны, успешно внедряются в сфере образования, социального обслуживания и других видов индивидуальных услуг населению во многих странах [5, 34-52].

Еще одним механизмом партнерства для выполнения социального заказа являются гранты, выступающие правовыми инструментами, используемыми в случаях, когда главная цель – перечисление денег, передача имущества, оказание услуг или предоставление любых других имеющих ценность объектов получателю для реализации государственной цели, поддержки или стимулирования, в соответствии с законом. Гранты, как правило, предназначены для финансирования конкретного проекта, который соответствует программным целям правительства и в силу этого считается имеющим публичную ценность. Однако средства гранта могут оплачивать и основные (не проектные) расходы организации. В отличие от субсидий гранты присуждаются в результате открытого конкурса с подачей заявок. Гранты могут выделяться из бюджета (центрального или местного), а также из специальных фондов, образованных за счет поступлений из других источников.

В контексте понимания социального заказа в практике управления отрабатываются механизмы факторинга, который раньше использовался в бизнесе, а теперь стал рассматриваться как долгосрочное договорное размещение на выполнение государственных социальных услуг. При этом государственные власти предоставляют инвестиции на выполнение социальных услуг только при наличии этих соглашений, а потребители услуг сами оценивают выполнение услуг по факту их предоставления, что определяет название данного механизма обеспечения услуг [5, 43].

В целом все эти формы социального заказа направлены на повышение качества социальных услуг и оптимизации средств, предназначенных для их выполнения. Во всех случаях используется программно-целевой подход, конкурсность, привлечение дополнительных ресурсов. Реализация всех этих форм социального заказа предполагает определение приоритетных проблем образования, с использованием механизма «социальной диагностики» и «социального мониторинга».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Behn R.D. Rethinking Democratic Accountability, Washington: Brookings 2001, p. 26. Цит. по Ханс де Брюйн, Управление по результатам в государственном секторе / Пер. с англ. – М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2005. – 192 с.
2. Bestwrskunde, Elsevier, The Hague, 2000, no. 5, pp. 237-247. Цит. по Ханс де Брюйн, Управление по результатам в государственном секторе / Пер. с англ. – М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2005. – 192 с.
3. Building Trust through Civic Engagement. United Nations publication Copyright © United Nations, 2008.
4. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999. – 386 с.
5. Майбуров И. Эффективность инвестирования в человеческий капитал в США и в России. //МЭ и МО. – 2004. – №4. – С. 34-52.
6. Норт Д.С. Институты и экономический рост: историческое введение //THESIS, Весна, 1993. – Т.3., Вып. 2. – С.69-97.
7. Цыренова А.А. Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2006. – 454 с.

I. Ivanenko

SOCIAL ORDER IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract. The idea of training specialists on the basis of the social order by a society and modern economics has become popular in the practice of educational management. Such attentions to the problem is connected with the expectations of progress in the development of education, public and employers participation in the perfection of new educational programmes, which cant be created only by academic organization.

Key words: social order on education, social partnership, state private partnership, social dialogue, consultative democracy in educational management, public educational management.

УДК 378.1

Казарьянц К.Э.

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КАЧЕСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ*

Аннотация. Высшую школу можно охарактеризовать следующими признаками: целостность и единство образовательного процесса; многокомпонентная и иерархическая система; множество системообразующих связей, которые обеспечивают эффективное функционирование всех составляющих на уровне педагогической системы.

Основная цель деятельности современного высшего учебного заведения заключается в мотивации человека к познанию и творчеству, в осуществлении образовательных программ и оказании различных услуг, которые отвечают интересам и ожиданиям личности, общества и государства. Решение этой проблемы рассматривается в предоставлении индивидуально ориентированных форм обучения.

Ключевые слова: качество образования, развитие мотивации, личностно-оринтированное обучение.

В XXI веке в эпоху глобализации и информатизации мирового сообщества, образование выдвигается в ряд ключевых факторов, определяющих экономический и интеллектуальный потенциал государства, уровень благосостояния нации и социальные перспективы человека.

Сегодня образование необходимо рассматривать как производство человеческого капитала, важной составляющей которого является интеллектуальный капитал. Если учитывать возрастание роли человеческого капитала в тенденции экономического и научно-технического развития, то нетрудно увидеть, что образование является главной движущей силой развития современного общества. Мало сказать, что образование – это наше будущее. Это фраза превратилась в лозунг, в смысл которого уже не вдумываются.

Образование – это производство активных знаний, обеспечивающих ускорение общественного развития во всех его направлениях и тенденциях. Образование – это гармонизация и гуманизация общественной жизни, это движение к подлинной свободе человека.

От развития образования зависит развитие общества. Развитие образования может осуществляться само по себе, но является эффективным только в том случае, если оно управляется и совершенствуется в процессе управления. Значительное место в совершенствовании управления образованием занимает реформирование. Центральной проблемой реформирования образования является повышение его качества [4; 3].

Качество сегодня становится центральной проблемой цивилизации. Качество информации, качество политики, качество производства, качество техники и технологии, качество культуры, науки - можно называть любое направление человеческой деятельности, и везде качество выступает главным фактором состояния, развития и перспективы решения вопросов. По существу, проблема качества становится центральной проблемой эпохи глобализации. Возможность становления новой современной, как ее называют, постиндустриальной или информационной цивилизации зависит в первую очередь от решения проблемы качества образования.

Проблема качества образования отражает закономерные процессы социально-экономического и научно-технического развития. Изменение образовательных потребностей и условий их реализации требуют повышенного внимания к качеству образования.

Но главным в повышении качества образования сегодня является глубокое осознание этой проблемы, понимание того, что такое качество образования, чем оно определяется и от чего зависит, как можно его повысить и почему столь трудно идёт этот процесс.

В соответствии с утвержденной Правительством России в 2001 году Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года главной задачей российской образовательной политики является обеспечение высокого качества образования. В принятых Правительством в декабре 2004 года «Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» одним из направлений является повышение качества высшего профессионального образования. Это свидетельствует о том, что изменения образо-

* © Казарьянц К.Э.

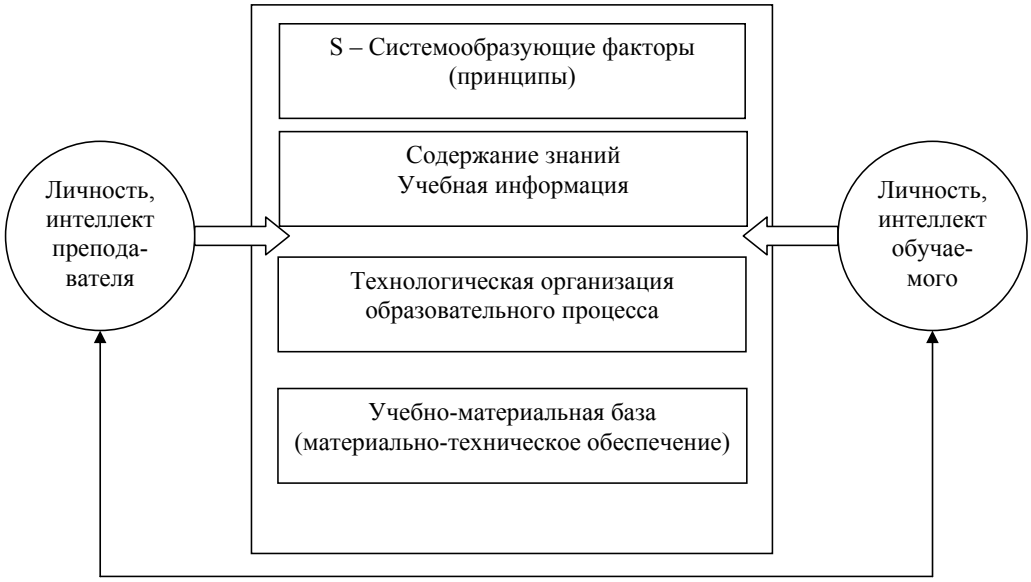


Рис. 1. Модель системы дидактической качественности педагогического процесса в вузе.

вательных потребностей и условий их реализации требуют повышенного внимания к качеству высшей школы.

Вуз как сложное многокомпонентное структурное образование несет в себе характерные признаки системы: целостность и единство составляющих учебный процесс; многокомпонентность и иерархичность системы; состав системообразующих связей для функционирования компонентов на уровне педагогических систем.

Целью деятельности современного вуза является развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства. Решение данной проблемы видится в реализации личностно-ориентированного обучения.

Технология личностно ориентированного обучения как методическая проблема качественности педагогического процесса в вузе представляет сочетание обучения как нормативно-сообразной деятельности общества и ученья как индивидуально значащей деятельности отдельного студента. Ее содержание, методы, приемы направлены главным образом на то, чтобы раскрыть и использовать субъектный опыт каждого студента, помочь становлению личностно значимых способов познания путем организации целостной учебной (познавательной) деятельности. В образовательном процессе вуза выделены основные сферы человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло); обоснованы требования к тому, как ими овладевать, описывать и учитывать личностные особенности (тип и характер интеллекта, уровень его развития и т.п.). При определении сферы человеческой деятельности выделяется их психологическое содержание, выявляются индивидуальные особенности интеллекта, степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности.

Совокупность всех составляющих такого процесса можно представить в виде проектной модели системы дидактической качественности педагогического процесса в вузе, изображенной на рис. 1.

Рассмотрим каждый компонент данной модели. Для студентов составляется образовательная программа, которая, в отличие от учебной, носит индивидуальный характер, основывается на знании особенностей студента как личности со всеми только ему присущими характеристиками. Программа приспособлена к возможностям студента, динамике его развития под влиянием обучения.

Вуз осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями образовательных программ профессионального образования.

Для рассмотрения вопросов образовательного процесса, обеспечения и повышения квалификации педагогов высших образовательных учреждений должны действовать педагогический и методический советы. Наряду с ними – работать методические секции, творческие

педагогические объединения, малые педсоветы, консилиумы и т.д.; действовать различные педагогические комитеты, задачами которых должно являться содействие в создании условий для образования, обеспечение единства и осуществления образовательного процесса, воспитания и обучения студентов.

Анализ результатов аттестации студентов свидетельствует: уровень обученности не только соответствует требованиям государственных образовательных стандартов, но и демонстрирует ее общий высокий уровень дидактической качественности педагогического процесса в вузе.

В образовательных программах вуза содержатся знания, умения и навыки, овладение которыми обеспечит студенту получение качественного профессионального образования. Программы закрепляют содержание образования разных уровней и направлены на формирование общей культуры человека, его адаптации к жизни в обществе и выбранной студентами профессии. Совершенствование системы дидактической качественности педагогического процесса при получении студентами высшего образования проводится на основе анализа отсроченных результатов, которые с учетом накопленной педагогической практики классифицируются на:

- объективные результаты;

- субъективные результаты, полученные с помощью педагогических и психологического исследований и мониторинга.

К объективным результатам педагогический коллектив вуза относит результаты качественного педагогического процесса выпускников в высших учебных заведений.

Совершенствование системы дидактической качественности педагогического процесса при получении студентами высшего образования проводится на основе анализа отсроченных результатов, которые с учетом накопленной педагогической практики классифицируются на объективные результаты и субъективные результаты, полученные с помощью педагогических и психологических исследований и мониторинга.

Сегодня государственное высшее образование – одно из направлений образования России. Государственные образовательные учреждения дают возможность каждому студенту развить индивидуальные способности. Современные студенты имеют возможность выбрать не только классическую форму обучения, но и обучение в форме экстерната. Для реализации концепции образовательной деятельности экстерната вузы имеет все необходимое ресурсное обеспечение: нормативно-правовое; учебно-материальное; кадровое; финансовое. Нормативно-правовое обеспечение представлено Законами РФ «Об образовании», «Положением о получении высшего образования в форме экстерната», гражданским правовым кодексом, базисным учебным планом высших образовательных учреждений РФ.

Уровень дидактической качественности педагогического процесса образования имеет свой объект исследования. Предметом дидактической качественности мы считаем систему целенаправленных воздействий на учебный процесс в связи с преподаванием конкретной дисциплины. Уровень дидактической качественности учебного процесса имеет много параметрических характеристик.

Первой его особенностью является его обусловленность спецификой педагогической деятельности, которая рассматривается специалистами как процесс решения преподавателем бесчисленного ряда педагогических задач. Основная из них, проявляющаяся как конечная цель образования, достигается путем преобразования обучения студентов в самообучение, внешней регуляции их действий и поведения в саморегуляцию. Решить эту задачу призвано в том числе и методическое управление.

Другой его особенностью является наличие общности в работе преподавателей. Аспекты управленческой деятельности в педагогическом процессе вуза, общие для всех, гораздо менее очевидны, чем различия в деятельности педагогов. Дидактическая качественность учебного процесса на наш взгляд представляет собой ту общность, которая составляет их повседневную практику и проявляется, прежде всего, в управленческих ролях и методике организации учебного процесса.

Между тем в учебной деятельности, как известно, люди не только воздействуют на предмет познания, но они работают совместно. При этом важным условием дидактической качественности учебного процесса выступает общение как реальное бытие социальных отношений.

Говоря о методическом управлении и качественности учебного процесса, мы опираемся на принципиально иную трактовку общения, понимая его как процесс, осуществляющийся внутри определенной социальной общности – студенческой группы, коллектива преподавателей, процесс не межиндивидуальный, а со-

циальный, возникающий в силу общественной потребности. Иными словами, общение – то, что обеспечивает коллективную деятельность, входит в состав ее результатов, образуя своеобразный «надпредметный продукт».

Дидактическая качественность педагогического процесса имеет еще одну особенность, которая определяется нами как управление, направленное на успех, и поэтому рассматриваемое нами как способ достижения поставленных учебных целей.

Однако, как бы ни были хорошо обоснованы цели, успешное их достижение возможно только тогда, когда управление педагогическим процессом превращается в эффективное действие. На наш взгляд, это возможно благодаря использованию различных подходов, среди которых особое значение имеет процессный.

Действительно, педагогическое управление учебным процессом в вузе – не единовременный акт, а процесс, серия непрерывных взаимосвязанных действий. Эти действия, по сути дела, являются управленческими функциями. Процессный же характер методического управления есть еще одно его свойство, обусловливаемое совокупностью функций.

Исходя из сказанного, главной задачей педагога является перевод студента в позицию субъекта учебной деятельности. Помочь в этом и призвано методическое управление эффективностью и качественностью педагогического процесса в вузе, которое способно учесть не только социальный характер субъектов и объектов, но и их качественное своеобразие.

Студент, являясь объектом методического управления, исполнителем решений преподавателя, одновременно - субъект собственной деятельности. Мера участия субъектов и объектов в учебном процессе, их взаимосвязь проявляются в субъект-объектных и субъект-субъектных отношениях, которые постоянно меняются, обеспечивая его мобильность.

Новые целевые акценты требуют существенного изменения в позициях студента и педагога, их общении в учебно-воспитательном процессе. В массово-традиционном обучении студент, как правило, объект обучающих воздействий педагога, «сосуд», который надо наполнять знаниями, исполнитель указаний и предписаний педагога. Исполнительность, послушность - чуть ли не идеал в традиционном обучении. Но послушный студент-исполнитель не может быть деловым партнером педагога. Педагог, в свою очередь, - снабженец знаний и рецептов. Он ведет студента к цели, только ему известной, часто не посвящая студента в процесс движения. Для отношений традиционного обучения характерно управление и исполнение, руководство и подчинение, постоянная оценка действий студента. Альтернативой традиционным отношениям является ученик как субъект учения, своей деятельности, «цветок», который выращивает «садовник» - педагог. Педагог обеспечивает, создает условия для самоизменяющегося студента, для его перехода в новое состояние, придает процессу самоизменения культурные формы. Он заботится о понимании студентом целей и задач обучения, принятии их студентами, он изменяет постановку учебной задачи в зависимости от потребностей студентов, учит самостоятельной постановке учебных задач, в том числе задач по самоизменению студентов. Студент имеет право на ошибку, на собственное мнение, отличное от мнения педагога и других студентов, открыто демонстрирует свои способности. Несогласие студента с педагогом не рассматривается как сопротивление, которое непременно надо сломить. В личностно ориентрированном обучении «сопротивление» считается естественным следствием различного понимания реальности, различий в ценностях и установках студента и педагога. Более того, сопротивление необходимо им для нормального личностного развития. «Опираться можно только на то, что сопротивляется» (Б. Паскаль). Именно в этом случае можно говорить об общении как об обмене не только знаниями, но и мыслями, чувствами. В результате студенты чувствуют себя уютно в вузе, с удовольствием «пропадают» там.

Идеальным итогом личностно ориентированного обучения является саморазвивающаяся, саморегулирующаяся личность с гибкими осознанными знаниями, субъект своего учения, а затем - субъект, хозяин своей жизни, «сам себе режиссер». Признание необходимости вочеловечения культуры в качестве ценности образовательной системы создает новые возможности и налагает большую ответственность, одновременно освобождает и связывает. Освобождает, в частности, от обязанности непременно втиснуть в голову каждого студента полный список добытых данной наукой результатов, но связывает необходимостью достаточно широко представить в пространстве взаимодействия различные тексты, заставляет всех участников взаимодействия, в том числе и взрослых, постоянно ориентироваться в новых областях культуры. Постановка задачи совершенствования культуры собственной образовательной сис-

темы (школы, университета, кафедры) ставит юных и зрелых в позицию участников совместного исследовательского проекта.

Для многоуровневой системы образования и свойственного ей ступенчатого обучения характерно постепенное наращивание управленческих и самоуправленческих тенденций. Это означает, что чем выше ступень обучения и уровень получаемого образования, тем активнее становится самостоятельность учения и самообразования и вместе с тем разнообразнее методическое управление, направленное на активизацию учебно-познавательной и исследовательской деятельности студента, формирование навыков саморегуляции.

Объекты методического управления разнообразны, но прежде всего – это познавательная деятельность студентов, которая связана с овладением ими многокомпонентным содержанием многоуровневого образования. Известно, что в содержание входят знания или, точнее, информация, подлежащая усвоению и превращению в знания, которые неоднородны по своему характеру и значению для студента как личности и будущего специалиста.

Объективно существующие у студентов различные интересы, способности, мотивы обязывают признать правомерность овладения ими в первую очередь ведущими базисными знаниями, которые обеспечивают необходимый, достаточный и вместе с тем гарантированный базовый уровень образования для каждого. Эти базисные знания – объекты познания, объекты изучения - и должны стать объектами методического управления.

В процессе познания студент овладевает различными способами деятельности, которые так же, как и знания, выступают объектами изучения и, следовательно, объектами методического управления. Усвоение способов деятельности формирует у студента разнообразные учебные умения и навыки (информационные, интеллектуальные, организационные, коммуникативные, практические, психолого-характерологические и др.).

Задача методического управления в данном случае состоит в том, чтобы создавать многообразие ситуаций по овладению обучающимся различными уровнями применения знаний (конкретные действия, обобщенные алгоритмы, методология поиска решений), обучать «умению учиться», то есть самообразованию.

Знания и умения, находясь в определенной связи друг с другом, в то же время представляют и нечто относительно самостоятельное. Таким самостоятельным компонентом содержания образования является опыт творческой деятельности – объект познания студента и объект методического управления.

Посредством предлагаемых преподавателем специфических процедур студент осуществляет самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую, подчас нестандартную для него ситуацию; видит новые функции привычного объекта, альтернативы, варианты решений и т.п. Для методического управления главным в этой связи является то, чтобы каждая новая ситуация требовала от студента творческого поиска. Для этого необходимо формировать потребность в такой деятельности, хранить ее в собственной системе ценностей. Иными словами, необходимо, чтобы студент овладел общественно значимым опытом эмоционально-ценностного отношения – еще одним самостоятельным компонентом содержания образования, который является объектом познания и объектом методического управления. Каждым индивидом такой опыт накапливается постепенно. Доказывая то, что сами по себе знания, деятельность любого вида не гарантируют формирование эмоционально-ценностного отношения, преподаватель, управляя процессом познания, имеет возможность направленно развивать потребности и мотивы обучающегося, составляющие систему ценностей (создание положительного эмоционального фона учения, особая ориентация заданий, внесение нетрадиционных элементов в систему отношений, реализация принципа «параллельного действия», учет соотношений целей и мотивов, внутренней позиции обучающегося и др.).

Процесс познания студента происходит либо в совместной деятельности с преподавателем при непосредственном его руководстве, либо в ходе самостоятельной работы при опосредованном руководстве педагога. Следовательно, можно говорить о том, что студент вовлекается в различные виды деятельности, которые, как и процесс познания, являются объектами методического управления. В этой связи немаловажным становится различие видов деятельности и вычленение в них инвариантных элементов – собственно управляемых.

Объектом методического управления являются не только виды деятельности, но и отдельные действия – структурные элементы каждого этапа учебной деятельности. Исследователи выделяют предметно-специфические и общелогические действия. С точки зрения деятельностного подхода, мы дополняем названные

действия еще одной группой – общеучебными действиями. Такая градация представляется существенной для методического управления, ибо именно оно с наибольшей полнотой способно учесть качественное своеобразие учебных действий: какие из них носят пропедевтический характер, когда возможен перенос их, какие формируются попутно, а какие – нуждаются в специально организованных условиях.

Являясь относительно самостоятельным процессом деятельности, действия реализуются посредством операций. Деятельность, действия и операции – целостный процесс. Следовательно, если деятельность и действия являются объектами методического управления, то и операции – его объект.

Понятие «учебная деятельность» включает не только деятельность студента, но и различные формы его сотрудничества с другими субъектами учебно-педагогического процесса. Они также выступают объектами методического управления. Эти формы многообразны, и каждая решает свои задачи. Методическое управление призвано определять наиболее рациональные формы сотрудничества, устанавливать их значение в общей системе обучения.

В соответствии с этим выделяют следующие основные принципы, направленные на эффективность и качественность педагогического процесса в вузе:

а) дидактические принципы – формирования проектной модели деятельности; объединения действия и среды действия в единый структурный элемент; мотивационного, информационного, операционного обеспечения учебного процесса; регламентации действий субъектов педагогического взаимодействия, который произвольно нельзя менять местами; дифференциации нормообразующей и творческой деятельности субъектов; разграничения субъект-субъектных систем педагогических отношений; коммуникативного взаимодействия субъектов учебно-познавательного процесса; пооперациональной алгоритмизации разрешения проблемных ситуаций;

б) управленческие принципы – использования «резонанса» локальных управляющих воздействий во всех частях, звеньях и переходных состояниях проектируемого учебного процесса; распределения психологических, физиологических, технических и иных ресурсов; рациональности информационного обеспечения технологической цепочки; учета масштаба времени, определяющего своевременность управленческих решений, оперативность и ритмичность процессов педагогического процесса; соответствия, устанавливающего взаимосвязь и взаимообусловленность субъекта и объекта управления; интеграции технологических систем в рамках функционирования целостной системы педагогического управления;

в) технологические принципы – формирования «банка технологических задач», наделенных обеспечением для их решения; технологической адаптации имеющегося обеспечения.

Данные принципы лежат в основе ведущих технологий, оптимизирующих качество обучения студентов:

1) технология преподавания на основе факторов линейности и концентричности организации учебного процесса;

2) технология модульного обучения;

3) технология организации самостоятельной работы студентов на основе деятельности теории учения;

4) технология рефлексивного управления обучением учащихся.

Таким образом, все перечисленные технологии рассматриваются нами как система организационных мер оптимизации дидактического процесса качественного обучения студентов в вузе, и в проектной модели все они находятся во взаимной связи с другими структурными элементами.

Понимание качества образования – это значительный шаг вперед. Оно позволяет более эффективно и управлять образованием, и оценивать его уровень развития. В условиях, когда образование становится все более доступным, проблема качественного образования приобретает социальный характер и связана с возможностью наилучшей реализации возможностей и способностей человека, с получением достойного места работы и вознаграждения за квалифицированный труд. Одновременно качество образования связано с наиболее эффективной реализацией имеющегося национального потенциала развития страны. Качество образования становится ведущим инструментом не только внутренней национальной политики, но и значимым фактором международного влияния, международного престижа [3; 203].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеенко В.А. Организация и ведение учебного процесса в ВУЗе / В.А. Алексеенко. – М., 2005.
2. Афанасьев В.В. Инновации в российском образовании: высшее профессиональное образование (опыт создания университетских комплексов) / В.В. Афанасьев, С.Б. Московский. – М., 2001.

3. Бердяев Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М.,1990.
4. Беранус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Монография / А.Г. Бернаус. – Ростов н/Д., 2002.
5. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. – 2-е изд. – М.: Академический Проспект, 2007.
6. Культурно-ценностное проектирование инноваций в образовании: учебное пособие. В 2-х кн. / под ред. Имакаева В.Р. – Пермь, 2002.
7. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М., 2000.

K. Kazaryants

MODEL OF SYSTEM DIDACTIC QUALITIES OF PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGH SCHOOL

Abstract. As any multicomponent structured institution higher school can be characterized by the following features typical of the system: integrity and unity of the educational process; multicomponent and hierarchical system; the set of system-forming connections which provide effective functioning of the constituents at the level of the pedagogical systems.

The major aim of the activity of modern higher educational institution is to motivate an individual towards cognition and creativity, to implement educational programmes and provide various services which meet the interests and expectations of an individual, society and state. The solution to this problem is seen in providing the individual-oriented form of education.

Key words: quality of education, Motivation, Individual-Oriented Training.

УДК 37.011.33 (047.31)

Кимайкин С.И.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ИДЕАЛА В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.*

Аннотация. В рамках проблемы нравственных идеалов рассматривается ряд средств воспитания гармонично развитой личности – нравственное воспитание, воспитание религиозности, роль христианского учения в воспитании, гармония личного и общественного, принцип доступности, а также взаимоотношения человека и божества. При этом ключевым моментом в воспитании смиренномудрия являются определенные осознанные свободы воли. Вместе с этим ставится вопрос об ортодоксальной христианской схеме взаимоотношений родителя и ребенка.

Ключевые слова: нравственное воспитание, христианское учение, русская педагогическая мысль, теория воспитания, божественное домостроительство, взаимоотношения родителя и ребенка.

Русская педагогика конца XIX-начала XX веков, несмотря на свой новаторский по отношению к прошлому характер, все же была глубоко укоренена в рамках православной традиции. Учитывая особенности русского менталитета в целом и православия как одной из ветвей христианского вероучения, русская педагогическая мысль с особой остротой откликнулась на необходимость «восстановления» личности. Однако понимание человека–субъекта и человека–объекта педагогического процесса в большей степени как умозрительного индивидуума, чем живой, мыслящей, чувствующей личности приводила к отрыву от действительности.

В последние пятнадцать лет, появилось не так уж много работ историко-педагогического характера. Особенно если говорить об исследованиях, имеющих непосредственное отношение к рубежу XIX-XX веков. Анализ этих исследований показывает, что главным объектом интереса наших современников в первую очередь выступает гуманистическая доминанта русской педагогической мысли. Это касается как работ, имеющих фундаментальный характер, так и тех исследований, которые посвящены либо частной проблематике, либо конкретным представителям отечественной педагогики.

Если попытаться провести сопоставление различных по своей направленности трудов, то можно прийти к следующим выводам:

1) всеми исследователями признается антропоцентрический характер русской педагогической мысли;

2) все исследователи согласны с идеей о

* © Кимайкин С.И.

гуманистической направленности русской педагогической мысли;

3) ни в одном из известных нам исследований нет развернутого осмысления влияния христианских оснований на решение вопроса о человеке в русской гуманистической педагогической мысли.

Объединяющим понятием для педагогических теорий рассматриваемого нами периода становится понятие нравственности. При этом понятие нравственного воспитания, по сути, становится педагогическим идеалом, без которого невозможна полноценная система идеалов не только педагогических, но и общечеловеческих.

Так, Н. Бунаков, пытаясь определить «идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников», предлагает стройную систему, в составе которой «любовь и уважение к труду», «чувство народности» [2, 241-249]. При этом, завершая свои размышления вопросами воспитания любви к Родине, Н. Бунаков делает очень интересное отступление: «Известно, что особенно одушевленною любовью к Отечеству славились древние греки. Отчего? «Оттого, — говорит Бенеке, — что уже в детстве человек видел вокруг себя людей, занятых мыслью об Отечестве. В силу чрезвычайно чистого и многократного повторения одних и тех же слияний следов, любовь к отечеству развивалась даже в натурах вообще эгоистических» [2, 247].

Приведя этот отрывок, Н. Бунаков вступает с Ф. Бенеке в полемику, замечая, что «в древности эта любовь принимала нередко слишком узкий и нетерпимый характер, даже соединялась с решительной ненавистью ко всему, лежащему вне Отечества», и делает знаменательный вывод: «Само собой разумеется, что такое направление любви к Отечеству несовместимо ни с христианским учением, ни с духом науки, а следовательно, ни с идеалом разумной педагогики» [2, 247].

Кроме того, определяя задачи школы, Н. Бунаков писал: «Правильно поставленная школа должна иметь отнюдь не профессиональный, а общеобразовательный очеловечивающий характер. Общеобразовательная школа и общеобразовательное обучение постоянно имеют в виду самого ученика как живую человеческую личность, созданную по образу и подобию божию, не только с его общечеловеческими свойствами, интересами, правами и обязанностями, но и с его индивидуальностью» [2, 95].

Таким образом, мы видим неизменную для русской педагогики направленность не просто на воспитание гармоничной личности, но воспитание личности духовной. Последнее же достигается именно через воспитание нравственности, причем неважно кем — семьей и школой вместе, или семьей и школой по отдельности. Главное, что объектом воспитания выступает либо ребенок (Ельницкий, Бунаков, Вахтеров, Каптерев и др.); либо тот, кто очистил свою душу до детского состояния (Соловьев); либо тот, кто осознал себя ребенком по отношению к умершим родителям и осознал свой долг по отношению к ним (Федоров).

Нравственное воспитание, конечно, имеет свои особенности в теориях каждого из представителей русской педагогической мысли. Так, ортодоксальные взгляды К. Ельницкого, который при этом достаточно трезво смотрит на практическую сторону учебного процесса, практически постоянно соединяли эту практическую сторону с религиозными воззрениями. К примеру, говоря о категориальном разделении «многоразличных проявлений душевной жизни человека», он рационалистично выделяет «проявления умственной деятельности», «проявления чувствований», «проявления желаний или воли», что не мешает ему в дальнейшем утверждать: «Укрепляя волю воспитанников, необходимо также заботиться о нравственном направлении ее (нравственном воспитании)» [4, 55].

В основание нравственного воспитания должно быть положено учение Спасителя и требования христианской церкви. Слова Спасителя: «Люби Господа Бога твоего и ближнего своего, как самого себя», «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный» — должны служить неуклонным началом при нравственном воспитании питомцев» [4, 58].

Христианская составляющая, по мысли К. Ельницкого, должна и может быть определяющей в процессе воспитания ребенка. Здесь следует подчеркнуть, что именно христианская, а не ветхозаветная, как это было в церковный и государственный период развития русской педагогики. Это становится ясным при осмыслении предлагаемых им условий «успешности нравственного воспитания»: «Для успешности нравственного воспитания питомцев необходимо развивать в них [4, 59]:

а) религиозность,

б) послушание и исполнительность,

в) уважение к своему долгу,

г) правдивость,

д) сочувствие к другим лицам».

По меньшей мере, две из названных К.

Ельницким позиций напрямую восходят к соответствующим позициям евангелиевского текста. Это не отрицается и самим автором, потому что далее он раскрывает смысл предлагаемых им условий следующим образом: «Воспитание религиозности способствует нравственному воспитанию питомцев, так как религия требует нравственных проявлений. Высшие подвиги самоотверженной любви и милосердия к ближним были совершены во имя учения Спасителя и требования христианской религии»; и далее: «Следует воспитывать питомца таким образом, чтобы он чувствовал свою связь с другими лицами. Сюда же относится также воспитание чувства жалости и сострадания к другим. Это чувство возбуждает желание облегчить участь страдающих и нередко служит побуждением к совершению высоконравственных действий» [4, 60].

Остальные требования, если не по форме, то по духу своему также вполне комплиментарны идеалам христианской педагогики. Так, воспитание послушания в итоге должно позволить «питомцу» «в зрелые годы» «исполнять требования закона или нравственного долга», а это вполне соответствует евангельскому установлению о том, что богу богово, кесарю — кесарево [4, 59]. Кроме того, Ельницкий при определении духовных потребностей воспитуемого ставил на первое место именно религиозную и нравственную потребности, и только потом — умственную и эстетическую. При этом религиозная потребность откровенно истолковывается в богословском ключе и необходимо предполагает воспитание смиренномудрия как основы участия в божественном домостроительстве с целью собственного восстановления.

Не меньшее внимание проблемам нравственного воспитания уделял и В. Вахтеров. В работе «Нравственное воспитание и начальная школа» он отвел немало места проблемам формирования нравственного идеала уже на начальном этапе становления личности. Умеренная религиозность автора очевидна. Но, в конце концов, Вахтеров переходит «к области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе» [3, 170].

При ближайшем рассмотрении выясняется, что данная «область явлений» имеет непосредственное отношение к сфере наших интересов: «Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые наклонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, то соединяющие людей узами сознательной привязанности. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это — любовь к ближнему, по одной терминологии, это социальные или общественные чувства по другой» [3, 170].

В процитированных строках, по нашему мнению, как нельзя лучше отразился синтетизм русской педагогической мысли, а также ее умение примирять между собой совершенно противоположные мировоззрения.

С одной стороны, В. Вахтеров утверждает общественный характер человеческого существа во всех сферах его существования, в том числе и нравственной сфере: «Если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности». С другой стороны, он выдвигает мысль о том, что нравственность есть «цемент», «связующий людей друг с другом в целые общества». И делает объединяющий эти положения итог: «Мы радуемся радостям ближнего, мы горюем его печалям, мы сознаем необходимость заботиться о нем, мы готовы для него на некоторые жертвы [3, 170].

Мы убеждены, что развитие этих чувств представляет важнейшую, наиболее существенную задачу в нравственном воспитании.

Современным идеалом служит учение Христа о том, что все люди братья, что для нас не должно быть ни эллина, ни иудея, что каждый человек — наш ближний»; «те связи, какие раньше соединяли только членов одного клана, позже людей одного племени, еще позже подданных одного государства, мы делаем попытки перенести на всех людей, на все человечество. Но по существу это одни и те же связи, и в области чувств им соответствуют общественные задачи, побуждающие нас жить для другого» [3, 170-171].

Фактически, в данном отрывке мы видим переосмысление евангелиевской проповеди, которая вносится в систему соответствий религиозного, педагогического и социального идеала. Не менее значимы и те положения, которыми В. Вахтеров завершает свой труд, а если говорить конкретнее, следующие положения [3, 240-241]:

1. «Задача воспитания - не подавлять даже эгоистических желаний, а развивать их в гармонии с общественными стремлениями; не бороться со стремлениями к личному довольству, а только согласовать их с общественными целями».

2. «Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого досто-

инства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам».

3. «Ученику трудно будет возвыситься до представления таких отвлеченных понятий, как народ, Отечество, Человечество. Ему нужно на первых порах что-нибудь конкретное, ясно представляемое. И такова для него семья, школа, деревня, фабрика, может быть, волость».

4. «Жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время, жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа, — такова задача нравственного воспитания».

Если рассматривать данные тезисы в интересующем нас аспекте, то мы без труда можем прийти к выводу, что некоторые из них полностью, а некоторые частично повторяют принципы воспитания христианина для его участия в божественном домостроительстве. Гармония личного с общественными стремлениями в итоге все равно подразумевает определенные осознанные ограничения свободы воли, а это — ключевой момент в воспитании смиренномудрия.

Возвышение личности ученика в нравственном отношении с учетом всех идей В. Вахтерова также легко укладывается в базовые положения заповедей блаженства и Нагорной проповеди. Принцип доступности, провозглашаемый Вахтеровым в качестве базового в процессе нравственного воспитания, как мы уже показывали, был успешно применен в тех же целях еще Христом. Что касается четвертого тезиса, то здесь мы видим полное калькирование христианских идей о взаимоотношениях человека и божества в божественном домостроительстве, но место верховного существа в данном случае отдается автором обществу.

Мистико-христианское направление также уделяло немало внимания воспитанию нравственности как необходимого условия восстановления личности. И здесь центральное место, без сомнения, занимает фигура В. Соловьева. Сразу уточним, что мы не относим этого мыслителя к когорте русских педагогов. Однако поскольку нас интересуют не собственно педагогические теории, а русская педагогическая мысль, обращение к соловьевским построениям кажется нам вполне оправданным.

Чтобы подтвердить правомерность подобного обращения, мы считаем необходимым сопоставить рассуждения двух совершенно несхожих между собой, авторов - П. Каптерева и С. Булгакова. Последний в своей работе «О первохристианстве» писал: «Христианство, восстановляя идеальное достоинство личности в сознании ее богосыновства, дает и высшую норму общения этих личностей в идеале церкви, внутреннего единства и братства во Христе по образу триипостасного Бога, абсолютного единения трех ипостасей, единосущной и нераздельной Троицы, во имя Которой крещаются вступающие в Церковь. Таким образом, пред христианским сознанием становится задача преемственной работы над исторической плотью человечества для преобразования ее по духу христианских настроений и заповедей, покуда ей суждено расти и зреть, до «полноты времен». Но путь, через который христианство непосредственно влияет на мир, все-таки есть внутренний человек, его сердце, живой дух» [1, 177].

У П. Каптерева в его работе «Основные начала семейного обучения» читаем: «Дитя должно защищать свою индивидуальность, иначе оно погибло, превратится из своеобразной личности в шаблон, в общее место. Семья должна строго держаться в отношении к дитяти принципа индивидуализации. Иначе школа забьет дитя, сотрет с него индивидуальность и выпустит шаблонным человеком». В первом случае перед нами богословские рассуждения об икономии, которая одна единственно позволяет восстановить человеческую индивидуальность. Во втором случае — конкретные педагогические построения, имеющие своей целью дать рекомендации к созданию индивидуальной личности. Но по существу перед нами две грани одной и той же проблемы [5, 39].

В. Соловьев в своих философских трудах дает характерный пример объединения «небесного» и «земного» в деле воспитания человека на пути к его восстановлению. Но в отличие от собственно педагогов мыслитель не ведет речи именно о воспитании ребенка. Для него, как и для любого мистика, главным является восстановление определенной степени «детскости» в личности. Впрочем, ту же самую цель преследовал в процессе «научения» народа и Спаситель.

Однако у В. Соловьева базовые принципы евангелиевской педагогики приобретают достаточно своеобразный вид. На первый план выдвигается система понятий, среди которых главное место занимает понятие нравственности. Воспитание последней достигается, в первую очередь, через установление особых связей в семье. Причем, согласно В. Соловьеву, «нравственное отношение детей к родителям, напротив, не только не определяется равенством, но имеет даже прямо обратное значение

— оно основывается на признании того, в чем эти существа неравны между собою. И психологическою основой нравственного отношения здесь первоначально не может быть участие в чужом страдании (жалость), так как родители непосредственно являются для ребенка не со стороны их нужды в чужой помощи, а со стороны их собственной помогающей силы в его нуждах» [6, 170].

Как ни парадоксально, но именно у В. Соловьева, который достаточно сильно трансформирует христианские первичные принципы, в основе нравственного воспитания оказывается ортодоксальная христианская схема взаимоотношений родителя и ребенка. Жесткая иерархия, а не декларация изначального равенства становятся у В. Соловьева основой создания подлинно нравственных отношений.

При этом для мыслителя семья есть неполный, усеченный аналог будущего полноценного, цельного, восстановленного Человечества. «Потому» и существует, как он считает, «внешняя, временная преемственность поколений», ибо «брак не достиг своего совершенства», «соединение индивидуальных мужчины и женщины недостаточно духовно и полно, чтобы внутренне возродить в них целого человека по образу и подобию Божию» [6, 492].

«Но, – продолжает далее Соловьев, – это потому оказывается вместе и для того — именно для того, чтобы задача, оказавшаяся непосильною этому индивидуальному человеку (мужчине и женщине), была им все-таки осуществлена косвенно, чрез идущий от него же ряд будущих поколений. Таким образом, восстановляется внутренняя полнота и самоцельность семьи: за человеком, хотя бы и несовершенным, остается безусловное значение, и пребывает непрерывною солидарная связь между временными членами идущего в вечность жизненного ряда» [6, 492-493].

С учетом приведенных данных вспомним, что для В. Соловьева семья есть не только мистическое, но и вполне конкретное понятие, предполагающее брак, половую любовь, рождение детей и их последующее воспитание. Но главная доминанта нравственной философии оказывает свое влияние и на эту сторону соловьевских рассуждений. Нравственное воспитание у В. Соловьева все больше утрачивает актуальный характер, превращаясь в идеал, реализации которого должны быть посвящены усилия Человечества, если оно желает получить искомое восстановление [6, 493].

Верность наших заключений подтверждается словами самого Соловьева, который считал, что «в семье духовно-организованной отношение родителей к детям имеет, главным образом, в виду безусловное назначение человека; цель воспитания здесь состоит в том, чтобы связать временную жизнь этого будущего поколения с верховным и вечным благом, которое есть общее для всех поколений, в котором деды, отцы и дети нераздельно единосущны между собою; ибо Царство Божие может стать явным и воскресение жизни может совершиться только чрез упразднение временного распадения человека на исключающие друг друга, одно другое из жизни вытесняющие поколения» [6, 494].

Таким образом, как можно видеть из приведенных материалов, все исследователи отмечают устремленность русской педагогической мысли к решению задачи о воспитании целостной гармоничной личности. Но ни в одном из известных нам исследований вопрос о христианской первооснове этой устремленности не прозвучал в открытом виде. Больше того, как мы показали ранее, налицо последовательное и осознанное противопоставление христианской и гуманистической парадигм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Булгаков С.Н. О первохристианстве. (О том, что было в нем и чего не было. Опыт характеристики) / Булгаков, С.Н. // Два града. Исследование о природе общественных идеалов. В 2-х тт. – Т. 1. – СПб: Изд-во РХГИ, 1997.
2. Бунаков Н.Ф. Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет / Бунаков Н.Ф. //Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. (Прил. к журн. «Сов. педагогика» за 1953 г. Кн. 4).
3. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа / В.П. Вахтеров. – М.: Изд-е журнала «Русская мысль», 1900.
4. Ельницкий К.В. Основы начального школьного воспитания и обучения / К.В. Ельницкий.- 3-е изд. – СПб.: Изд-е Д.Д. Полубояринова, 1899.
5. Каптерев П.Ф. Основные начала семейного обучения. (Дидактика семьи) / П.Ф. Каптерев. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1898. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. VII).
6. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев // Сочинения в 2 тт. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990.

S. Kimaykin

THE SETTING OF THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION AS AN IDEAL IN RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT AT THE END OF XIX - BEG. OF XX CC

Abstract. The question of moral ideals is based upon a wide range of notions – moral education, education of religiosity, the role of the Christian doctrine in education, the harmony of personal and social, the principle of intelligibility and mutual relationship between a human being and godship. One of the major aspects of education of the humility is the problem of the conscious freedom of will. There is also considered the question of orthodox relation scheme between a parent and a child.

Key words: Moral education, Christian doctrine, Russian pedagogical thought, theory of upbringing, sacred family-building, relationship between a parent and a child.

УДК 373.1.013

Костылева М.В.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ*

Аннотация. С целью развития творческих способностей учащихся профильных классов на уроке целесообразно использовать интегрированное обучение. Оно позволяет формировать целостное научное мировоззрение об окружающем мире, изучаемых явлениях; активизировать познавательную деятельность учащихся, повышать качество усвоения изучаемого материала; создавать творческую обстановку в коллективе учащихся, выявлять их способности и особенности, развивать творческие способности всех учащихся; повышать интерес учащихся к получению знаний. Качество обучения будет удовлетворять требованиям современного мира только тогда, когда школьники овладевают учебным материалом на достаточно высоком уровне, смогут применять творчески свои знания на практике в новых условиях.

Ключевые слова: творческие способности, активизация познавательной деятельности, интегрированное обучение.

С целью повышения интеллектуального развития личности учащихся гуманитарных классов, их творческих способностей мы предлагаем использовать **интегрированное обучение**, которое способствует формированию интегративного мышления: широту знаний учащихся, предвидение последствий принятых решений, умение применить полученные знания в незнакомой ситуации, самостоятельность.

Цель обучения: развитие творческих способностей учащихся профильных классов

Задачи обучения:

– развитие творческого мышления;

– раскрытие творческих возможностей;

– стимулирование познавательной активности.

Недостатки обучения, которые устранимы интегрированным обучением:

– многопредметность, разобщенность учебных предметов;

– плохая ориентация в содержании смежных дисциплин;

– отсутствие целостного восприятия мира;

– неумение переносить знания из одного предмета в другой;

– отсутствие мотивации к изучению предмета.

В основу интегрированного урока заложены идеи активизации обучения, решения целого комплекса учебно-воспитательных задач, сочетание разных методов и форм обучения, взаимодействия и сотворчества учителей различных учебных дисциплин

Интегрированные уроки проводятся в одной параллели не чаще одного-двух раз в четверть, а иногда и в полугодие. Подготовка к таким урокам идет несколько недель в зависимости от типа урока: изучение нового материала; обобщение и закрепление изученного; контроль знаний. В процессе подготовки к уроку практически каждый ученик принимает участие, находит применение своих знаний, интересов, способностей. Интегрированный урок отличается от других форм спецификой отбора учебного материала. Предметом изучения на

* © Костылева М.В.

Тематическое планирование интегрированных уроков в 10-11 классах

класс	Тема математики	понятия	класс	Тема физики	понятия
10 кл.	Гармонические колебания	Графики гармонических колебаний		Колебательное движение, гармонические колебания	Период, частота, амплитуда, фаза
10 кл.	Производная	Производная	9-10 кл.	Скорость, ускорение, закон электромагнитной индукции	Скорость, ускорение
10 кл.	Тригонометрические функции	Тригонометрические функции, аргумент	10-11 кл.	Колебательное движение; сила Ампера; сила Лоренца; гармонические колебания; отражение и преломление света	
10-11 кл.	Многогранники	Многогранники		Кристаллические тела	
10 кл.	Дифференциальные уравнения	Дифференциальное уравнение	11 кл.	Закон радиоактивного распада	

интегрированном уроке являются многоплановые междисциплинарные объекты; преобладают следующие методы проблемного обучения: метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический), исследовательский.

Примеры интегрированных уроков в профильных классах

«Геометрия является самым могущественным средством для изощрения наших умственных способностей и дает нам возможность правильно мыслить и рассуждать» Г. Галилей.

Урок 1. Тема: Правильные многогранники

Цель:

Образовательная: 1) ввести понятие правильного многогранника, рассмотреть виды правильных многогранников;

2) познакомить учащихся с природными кристаллами, имеющими форму правильного многогранника;

3) рассмотреть физические и химические свойства кристаллов в зависимости от их формы.

Развивающая: 1) развитие познавательной активности;

2) развитие творческих способностей учащихся;

3) развитие мотивации к учению.

Тип урока – школьная лекция

Содержание урока:

I. Формирование новых знаний

1. Многогранники в математике

Назовите простейшие фигуры на плоскости: учащиеся называют все многоугольники, которые изучали в планиметрии.

Многогранники представляют собой простейшие тела в пространстве.

Приведите примеры многогранных форм среди окружающей обстановки.

Учитель формулирует определение многогранника и его элементов, виды многогранников: выпуклые и невыпуклые (определение дают учащиеся по аналогии с выпуклым многоугольником). После обсуждения формулируем свойства многогранной поверхности:

а) каждое ребро должно являться общей стороной двух, и только двух граней, называемых смежными;

б) каждые две грани можно соединить последовательно смежными гранями;

в) углы граней, прилежащие к одной вершине, должны образовывать многогранный угол.

Формула Эйлера: В – Р + Г = 2 (дома попытаться доказать эту формулу)

Типы многогранников: называю и показываю, даю определение. Эти тела еще называют Платоновыми телами.

С помощью интерактивной доски показываю, как строятся правильные многогранники: тетраэдр, гексаэдр, октаэдр, додекаэдр, икосаэдр. Центры граней додекаэдра являются вершинами икосаэдра и наоборот.

2. Типы кристаллических решеток (химия).

Вещества в твердом состоянии имеют кристаллическое строение, для которого характерно определенное расположение частиц в пространстве относительно друг друга.

Если обозначить все частицы в виде точек и соединить их пересекающимися прямыми, то образуется как бы пространственный каркас,

который называют кристаллической решеткой. Каждую точку, условно обозначающую частицу вещества, называют углом кристаллической решетки.

Для меди, золота, алюминия характерна решетка кубическая границентрированная. Для железа, натрия, бария характерна кубическая объемно-центрированная. Форму гексаэдра имеет ионная кристаллическая решетка хлорида натрия.

Форма додекаэдра используется в ювелирном деле. Существует два вида огранки ювелирных камней с использованием формы додекаэдра: розой и полубриллиантовая.

3. Кристаллы (физика)

Кристаллы – твердые вещества, обладающие периодической атомной структурой и при равновесных условиях образования, имеющие естественную форму правильных симметричных многогранников. Существование кристаллов объясняется тем, что равновесие сил притяжения и отталкивания между атомами, соответствующее минимуму потенциальной энергии системы, достигается при условии трехмерной периодичности.

Структура кристаллов исследуется с помощью рентгеноструктурного анализа. Пучок рентгеновского излучения направляется на неподвижный монокристалл. На помещенной за кристаллом фотопластинке после проявления получается совокупность черных пятнышек. Взаимное расположение пятнышек отражает симметрию кристалла. По расстоянию между пятнышками, по их интенсивности удается найти размещение атомов в кристалле и расстояние между ними. По характеру симметрии любой кристаллический многогранник принадлежит к одному из 32 классов. Для кристалла данного класса можно узнать физические свойства. Кубические кристаллы (металлы) изотропны в отношении прохождения света, электро- и теплопроводности, теплового расширения.

Наиболее анизотропны кристаллы графита, алмаза, германия, кремния.

В некоторых кристаллах ионы образуют решетку, располагаясь так, что кристаллы оказываются самопроизвольно поляризованными (например, кристалл турмалина).

II. Совершенствование знаний

1. Класс разделен на пять групп, и каждой дается задание: описать правильный многогранник с точки зрения математики, химии, физики. Изготовить модель своего многогранника.

2. Решение задач на закрепление свойств многогранников

№№ из учебника Л.С. Атанасян

III. **Задание на дом**: 1.Доказать формулу Эйлера;

2. П., №

3. Выбрать тему проекта и в течение двух недель подготовить проект. Темы проектов:

Геометрия кристаллов

Геометрия кисти Великого Леонардо

Загадки пирамид. Платоновы тела

Урок 2. Тема: Геометрический и физический смысл производной

Цель урока:

Образовательная: Выяснить геометрический и физический смысл производной, рассмотреть его с точки зрения математики, физики, химии;

Развивающая: развитие внимания, самостоятельности, ответственности за выполнение работы, за одноклассников; развитие умения применять знания, мотивационной сферы.

Тип урока: урок – деловая игра

Учащимся заранее было дано задание самостоятельно рассмотреть вопрос о геометрическом и физическом смысле производной, подготовить сообщения, презентации, используя дополнительную литературу, материалы Интернет, сведения из физики, химии (учащиеся сами назначают выступающих, дополняют сведения, корректируют выступления).

Содержание урока

Учитель: сегодня мы – участники симпозиума по проблеме «Выяснение геометрического и физического смысла производной». Вспомним определение производной: $f'(x) = \lim\limits_{\Delta x \to 0} \dfrac{\Delta f}{\Delta x}$. Операция нахождения производной называется дифференцированием, а раздел математического анализа – дифференциальным исчислением. Проблема применения производной, поднятая на этом симпозиуме, очень актуальна, т.к. она дает возможность применять элементы дифференциального исчисления для описания и изучения процессов реального мира. Сегодня мы должны найти ответы на вопросы, которые волнуют многих (эти вопросы на интерактивной доске):

1. Когда и кто ввел понятие производной в математике?

2. В чем состоит ее геометрический смысл?

3. Физический смысл производной?

4. В чем смысл производной с точки зрения химии?

5. Практическое значение обсуждаемой

проблемы?

Итак, мы с вами в творческой лаборатории ученых-теоретиков.

Первый ученый -теоретик (ученик):

Он рассказывает об истории введения производной, символики.

Учитель: выслушаем мнение ведущего математика о геометрическом смысле производной.

Ведущий математик (ученик):

Вводит понятие секущей, с помощью интерактивной доски показывает чертеж в динамике, как из секущей получается касательная; вводит понятие касательной. Затем, используя чертеж, доказывает, что $k = tg\alpha = f'(x_0)$. Формулирует геометрический смысл производной.

Заседание творческой лаборатории: (групповая форма работы):

Учащиеся самостоятельно решают № 41.37, 41.38, 41.39, 41.41 на непосредственное применение геометрического смысла производной (три человека у доски выполняют задания). Проверка выполненного задания, обсуждение трудных моментов.

Физик (ученик):

Как известно, если точка М движется по прямой, то ее средняя скорость за промежуток времени $(t_1; t_2)$, равна $v_{ñð} = \frac{S_2 - S_1}{t_2 - t_1}$, где S_1 - координата точки в момент времени t_1, а S_2 - ее координата в момент времени t_2.

Средняя скорость не дает полной информации о движении точки, поэтому мы рассмотрим скорость точки в данный момент времени – мгновенную скорость

$$v_{i\,\tilde{a}i.} = \lim_{\Delta x \to 0} v_{ñð.} = \lim \frac{S_2 - S_1}{t_2 - t_1}$$

По-другому эту формулу записывают так:

$$v_{i\,\tilde{a}i.} = \lim_{\Delta t \to 0} \frac{\Delta S}{\Delta t} = S'(t)$$

$\Delta S = S_2 - S_1$ - приращение координаты точки, $\Delta t = t_2 - t_1$ - приращение времени

Вывод: производная от координаты по времени есть скорость, а производная от скорости есть ускорение, т.е. $v(t) = S'(t)$ или $v'(t) = a(t)$ или $S''(t) = a(t)$. В этом состоит физический смысл производной.

Заседание творческой лаборатории (групповая форма работы):

Учащиеся решают **самостоятельно**

№ 40.13-40.16,

№41.66 на непосредственное применение физического смысла производной.

№41.55 творческая задача.

Обсуждаем решение №41.66, 41.55, учащиеся сами оценивают выступления учащихся.

Ученик-химик показывает опыт с серной кислотой и теосульфатом натрия.

Записывает уравнения реакций. Вместе с учащимися делает вывод о том, что скорость выпадения осадка (скорость реакции) зависит от концентрации вещества. Скорость химической реакции определяется изменением количества вещества за единицу времени. Это может быть выражено двумя способами: либо через массу реагирующих веществ, либо через их концентрацию. Математически это выражается так: $v = \lim_{\Delta t \to 0} \frac{\Delta c}{\Delta t} = c'(t)$. Скорость протекания реакции – это есть производная.

Проверочная самостоятельная работа с последующей взаимопроверкой:

I вариант:

1. Движение точки происходит по закону $S(t) = t^2 - 4t + 2$. В какой момент времени скорость движения равна 6?

2. Две материальные точки движутся прямолинейно по законам:

$$S_1(t) = 2,5t^2 - 6t + 1$$

$$S_2(t) = 0,5t^2 + 2t - 3$$

В какой момент времени их скорости станут равными?

3. Маховик вращается вокруг оси по закону $y(t) = t^4 - 1$. Найдите его угловую скорость в момент времени $t = 1$.

4. Закон изменения температуры тела Т в зависимости от времени задается уравнением $T = 0,2t^2$. Найдите скорость изменения температуры тела в момент времени $t = 5$

5. № 41.44

II Вариант:

1. Движение точки происходит по закону $S(t) = t^2 - 4t + 2$. В какой момент времени скорость движения равна 0?

2. Две материальные точки движутся прямолинейно по законам:

$S_1(t) = t^2 - 6t + 2$

$S_2(t) = 4t + 5$

В какой момент времени скорость первой точки будет в два раза больше скорости второй?

3. Маховик вращается вокруг своей оси по закону $y(t) = t^4 - 1$. Найдите его угловую скорость в момент времени $t = 2$.

4. Изменение силы тока I в зависимости от времени t задано уравнением $I = 2t^2 - 5t$. Найдите скорость изменения силы тока в момент времени t = 10

5. № 41.40

III. Итог урока:

1. Что нового узнали?

В чем состоит физический и геометрический смысл производной?

Где применяется?

2. Учащиеся сами анализируют и оценивают выступления, самостоятельную работу.

IV. Домашнее задание:

1. Составить задачи на применение геометрического и физического смысла производной.

2. Сборник для поступающих в вузы М.И. Сканави № 15.082, 15.089, 15.092, 15.274, 15.275

Доминирующим характером деятельности учащихся на интегрированном уроке являются частично-поисковый и творческий.

Интегрированные уроки позволяют:

– формировать целостное научное мировоззрение об окружающем мире, изучаемых явлениях;

– активизировать познавательную деятельность учащихся, повышать качество усвоения изучаемого материала;

– создавать творческую обстановку в коллективе учащихся, выявлять их способности и особенности, развивать творческие способности всех учащихся;

– повышать интерес учащихся к получению знаний.

Качество обучения будет удовлетворять требованиям современного мира только тогда, когда школьники овладевают учебным материалом на достаточно высоком уровне, смогут применять творчески свои знания на практике в новых условиях.

M. Kostyleva

IT IS ADVISABLE TO USE INTEGRATED TEACHING IN ORDER TO DEVELOP THE STUDENTS CREATIVE ACTIVITIES AT THE LESSONS IN HUMANITARIAN CLASSES

Abstract. It affords: To form integral scientific world outlook on everything that surrounds us the phenomena that we study; to stimulate the students cognitive activities, to improve the quality of mastering the material that they study; to set up a creative situation in the group of students, to show their abilities and peculiarities, to develop creative abilities of all the students; to stimulate the students interest to get knowledge. The quality of teaching will satisfy the requirements of our modern society only when the students standard of knowledge is high enough and they are able to apply their knowledge creatively in practice in new conditions.

Key words: creative abilities, activization of the informative activity, the integrated training.

УДК 373.2 (075.8)

Куницына С.М.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Аннотация. В статье рассмотрен процесс формирования ответственности у студентов педагогических вузов: выявлены характер и уровни ответственности в традиционном учебно-воспитательном процессе педагогического вуза (на примере МГОГИ г. Орехово-Зуево), предложены эффективные формы работы по формированию данного качества личности (упражнения со структурно-логическими схемами, имитационная игра).

Ключевые слова: ответственность, компоненты ответственности, имитационная игра, структурно-логические схемы.

Концепция модернизации российского образования, ориентированная на подготовку

* © Куницына С.М.

квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, свободно владеющего знаниями, умениями в своей профессии и смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию, выбору в условиях его неопределенности, выдвигает на первый план при определении качества подготовки выпускника вуза его способность принимать ответственные решения относительно себя и других.

Приоритетными требованиями работодателя к будущему специалисту являются сформированность у него не только ключевых компетентностей, но и ответственности как способности личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, сопричастность к общему делу.

Особую значимость принимает ответственность учителя, потому как именно в школе закладывается фундамент будущего России.

Процесс формирования ответственности должен начинаться задолго до того, как человек непосредственно приступит к своей профессиональной деятельности. Самые широкие возможности для накопления опыта межличностного взаимодействия, проявления в нем ответственности предоставляет учебно-воспитательная работа в условиях педагогического вуза, к которой в педагогической науке относят организационные и целенаправленные занятия со студентами воспитательного и образовательного характера.

Ответственность - интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора и предвидения его результатов, направленное на формирование и развитие личностного механизма контроля, способности отвечать за свои действия перед самим собой.

Мы рассматриваем ответственность как комплексное качество личности, которое включает в себя когнитивный, мотивационный, деятельностный, эмоциональный и оценочно-корректировочный компоненты. Ни один из перечисленных компонентов ответственности не отражает ответственность в целом, потому как каждый из них характеризует только какую-то отдельную сторону явления, поэтому в практике формирования ответственности у студентов педагогических вузов мы сочли необходимым воздействовать на все компоненты данного качества личности.

Приведем пример опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование ответственности у студентов Московского государственного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Вначале мы диагностировали характер и уровень ответственности студентов в традиционном образовательном процессе вуза.

Первоначально мы уделили внимание выявлению когнитивной характеристике ответственности, представлениям студентов о том, что такое ответственность как нравственная категория, мотивов выполнения учебных и общественных обязанностей, а также самооценки учащихся относительно наличия ответственности.

С целью выяснить, как понимают ответственность студенты, мы попросили их написать сочинение на тему: «Что такое ответственность?» (в написании сочинений принимали участие 180 студентов).

Анализ сочинений показал, что большинство студентов имеют правильное представление об ответственности (72, 7 %). Многие студенты сочли данную проблему важной и интересной. Об этом свидетельствует объем и содержание написанных ими сочинений.

Общее представление студентов об ответственности можно выразить следующим определением: ответственность значит отвечать за что-то или кого-то перед кем-то или чем-то. Например, для 37,2% студентов ответственность значит отвечать за свои действия и поступки перед родителями, друзьями, обществом. Для 31, 8 % ответственность - это единство слова и дела. 17,2% студентов связывают ответственность с ответственным отношением к учебе, работе. 6,3% рассматривают ответственность как заботу о ком-то. Для 3,6% студентов ответственность - это долг, обязанность, необходимость. О том, что ответственность есть свойство, характеризующее социальную типичность личности, написали 1,8% студентов. Еще 1,8% написали о связи нравственности и ответственности. 6,3% студентов понимают ответственность как способность человека осознанно и самостоятельно принимать решения и быть готовым отвечать за последствия этих решений.

Анализ названных студентами признаков ответственности показал, что большинство студентов имеет правильное представление о данном качестве личности.

Далее мы предложили студентам на специальной 4-уровневой шкале отметить у себя наличие ответственности (самооценка).

Для выполнения данного задания студентам была предложена следующая инструкция:

2	3	4	5
Я скорее безответственный человек, чем ответственный .	Я недостаточно ответственный человек .	Я достаточно ответственный человек .	Я очень ответственный человек .

«Пометьте крестиком на шкале точку 2, 3, 4, 5, если Вас характеризует соответствующее утверждение; промежуточную точку, если у Вас бывает по-разному, но ближе к соответствующему утверждению» (Задание выполняли 180 студентов).

- Я очень ответственный человек - 11 студентов (6,1%);

- Я достаточно ответственный человек - 63 студента (35%);

- Я недостаточно ответственный человек - 85 студентов (47,2%);

- Я, скорее, безответственный человек, чем ответственный - 21 студент (11,6%).

Несмотря на субъективность оценки учащихся, для нас явилось важным выявление степени осознания студентов себя как субъекта ответственности.

Далее нами были выявлены мотивы учебных обязанностей и понимания их содержания, что является значимым для формирования ответственности. 53,9 % отметили, что принимают только часть требований преподавателей. Некоторые объяснили причины сложившейся ситуации завышенными требованиями преподавателей: «От нас требуют очень многого по всем дисциплинам». 37,2% опрошенных принимают большинство требований преподавателей в силу их авторитета или понимания необходимости выполнять учебные обязанности. 85% студентов понимают содержание учебных обязанностей как ежедневное присутствие на лекциях и семинарских занятиях, тщательная самостоятельная подготовка, участие в воспитательной деятельности вуза. 15% участвующих в опросе студентов к учебным обязанностям отнесли посещение библиотек, музеев, театров, выставок: «Это развивает», «Полученные знания пригодятся в будущей работе». Хочется отметить, что студенты педагогических вузов имеют достаточные представления об учебных обязанностях, в своих ответах они отмечали очень важные характеристики ответственности - дисциплинированность, организованность, стремление к развитию. Однако представления студентов об ответственности формальны, поскольку не оказывают серьезного влияния на поведение. Это говорит о том, что у студентов не сформирован навык ответственности.

Опросив преподавателей, мы выяснили, что очень часто студенты нарушают требования учебного заведения: опаздывают, пропускают занятия по неуважительной причине, не готовятся к семинарским занятиям и др. Все это говорит о несформированности у большинства студентов внутренних мотивов выполнения учебных обязанностей. Образ поведения студентов, одобряемый преподавателями, не всегда принимается группой, а выполнение учебных обязанностей не перешли в личностную потребность студента.

В соответствии с полученными данными всех студентов мы распределили по следующим уровням:

10,3% - высокий уровень ответственности (готовность выполнять учебные обязанности в соответствии с требованиями преподавателей; проявление активности, самостоятельности; понимание значимости учебной деятельности для личностного и профессионального развития и др.).

43,8 % - средний (стремление к выполнению учебных обязанностей; принятие большинства требований преподавателей; понимание значимости учебной деятельности для будущей профессии и др.).

45,9% – низкий (неприятие требований преподавателей; нежелание выполнять учебные обязанности; отсутствие инициативы, противоречие требований личным интересам и потребностям и др.). Уровни ответственности студентов педагогических вузов мы свели в следующую таблицу (см. с. 50):

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию ответственности мы сочли необходимым более подробно изучить сформированность компонентов ответственности у студентов экспериментальной группы (первый курс факультета иностранных языков – 56 человек).

Таблица 1

Уровень ответственности у студентов педагогических вузов

Уровень ответственности	Результаты обследования (%)	Самооценка студентов (%)
Высокий	10,3	37
Средний	43,8	49
Низкий	45,9	14

Для определения сформированности мотивационного компонента ответственности мы более подробно изучили анкеты и результаты специально разработанного нами опросника, выявляющие степень осознанности студентами учебных обязанностей, мотивы выбора профессии и привлекательные стороны профессии, уровень удовлетворенности профессией.

Высокий уровень развития мотивационного компонента ответственности был характерен для студентов, назвавших наряду с социальными мотивами выбора профессии и личностно значимые. Их характеризовал высокий уровень удовлетворенности профессией (14,8%). Кроме того, эти студенты считают, что необходимо выполнять все требования преподавателей, так как это является обязательным условием для успешного овладения будущей профессией.

Средний уровень развития мотивационного компонента ответственности показали студенты, не до конца осознающие требования преподавателей, но выполняющие их. Выбор профессии они лишь отчасти связывали со своими возможностями и способностями (48,2%).

Низкий уровень развития мотивационного компонента ответственности был отмечен у студентов, формально выполняющих требования преподавателей и считающих, что всегда найдутся причины не выполнить взятое обязательство. Чаще всего это были студенты, выбравшие профессию случайно (37%).

Для определения сформированности когнитивного компонента ответственности мы более подробно изучили сочинения студентов экспериментальной группы. Им было предложено описать свое понимание ответственного человека, перечислить обязанности учителя, раскрыть содержание своей будущей профессиональной деятельности и оценить свои способности к ней. Анализ ответов показал, что студенты в целом правильно понимают сущность своей ответственности как обучающего и будущего учителя, описывают свои обязанности в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента ответственности образовали студенты, которые подробно описали свое понимание сущности ответственности. Они перечисли основные обязанности студента, ответили, что знают о содержании своей будущей профессиональной деятельности и уверены в наличии своих способностей для того, чтобы стать профессионалами (18,5%).

В подгруппу со средним уровнем сформированности когнитивного компонента ответственности вошли студенты, которые раскрывали свое понимание ответственности учителя, но не совсем отчетливо представляли свои новые учебные обязанности в педагогическом вузе и содержание будущей профессиональной деятельности. Они сомневались в наличии у них соответствующих способностей для успешной работы по выбранной специальности, но хотели бы быть профессионалами (57%).

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента ответственности показали студенты, которые не ответили подробно на вопрос об ответственности учителя, не вполне представляли свои новые обязанности, не смогли описать содержание будущей профессиональной деятельности и не знали, имеются ли у них способности для этой профессии (24,5%).

С целью определения сформированности деятельностного компонента ответственности в экспериментальной группе проводился ауторейтинг, в ходе которого студенты оценивали степень развитости умений самоорганизации и целеполагания в жизни и учебной деятельности, поскольку они присутствуют в признаках ответственности личности и составляют «стержень» деятельностного компонента ответственности.

Сформированность умений целеформирования и целереализации считалась высокой при среднем арифметическом 4,1-5 баллов, средней - 3,1-4 балла, низкой - ниже 3,1 балла. Около трети студентов отметили, что они не вполне владеют большинством целеполагающих умений (35,3%). Утверждают, что умеют поставить цель и добиться ее достижения в любом виде деятельности 11,1%. Все остальные студенты (53,6%) отметили, что не умеют ставить цель и искать пути к ее достижению.

Анализ сформированности эмоционального компонента ответственности показал,

что при выполнении учебных обязанностей у студентов наиболее ярко проявляется чувство долга при выполнении требований и чувство стыда перед собой и педагогами за некачественное выполнение задания. Фиксировались проявления положительного (или негативного) отношения к требованиям преподавателей, старосты. Студенты отмечали, что самостоятельное принятие ответственного решения сопровождается у них чувством уверенности в себе, повышает самооценку. «Когда преподаватель дает мне лично какое-нибудь задание, у меня возникает чувство гордости, я всегда стремлюсь выполнить его в срок, так как понимаю, что мне доверяют».

Средняя самооценка развитости эмоционального компонента ответственности у студентов экспериментальной группы составила 3,66 и 3,51 баллов. Интеллектуальные чувства в ответственных учебных действиях (по отношению к удачно выбранному решению учебной задачи, в связи с достижением предполагаемого результата, вдохновения при выполнении ответственного задания) оценены студентами в 3,34 и 3,45 баллов. Выявились студенты, которые не испытывали чувства ответственности перед сокурсниками за качество учебы или выполненное дело, от результата которого зависел дальнейший труд товарищей (например: «Обещал студентам своей группы подготовить определенный вопрос к семинару, но не пришел на него, но меня это не волнует, так как они сами должны готовиться»).

Преобладание среднего уровня сформированности эмоционального компонента ответственности в экспериментальной группе (42,4%) объяснялось, с нашей точки зрения, тем, что на этапе адаптации к жизни в педагогическом вузе студенты-первокурсники не всегда открыто выражают свои чувства в ответ на требования педагогов, оставляют их «при себе». Перспективы повышения уровня эмоционального компонента ответственности мы связываем с развитием отношений доверия и творческого сотрудничества типа «студент-студент», «студент-педагог».

Комплексный анализ уровней сформированности компонентов ответственности представлен в табл. 2.

Таким образом, для студентов экспериментальной группы наиболее характерен средний и низкий уровень сформированности мотивационного компонента ответственности, средний уровень когнитивного компонента, низкий - деятельностного, средний - эмоционального.

Анализируя собранные данные, мы пришли к следующим выводам:

1. У студентов выявлен разный уровень сформированности ответственности: от достаточно высокого до отдельных слабых проявлений такого отношения.

2. Обнаружен разброс в степени владения теми характеристиками ответственного отношения, которые в совокупности определяют этот феномен. В наибольшей степени проявились когнитивные показатели ответственности. Значительная часть студентов имеют представления о том, что такое ответственность.

3. Эмоциональная и поведенческие характеристики ответственности недостаточно сформированы. Выявлена низкая мотивация учения. Необходимость выполнения обязанностей студента как участника учебно-воспитательного процесса многие испытуемые объясняли внешними факторами (чтобы не конфликтовать с преподавателями, родителями, чтобы получить положительную оценку и т.д.).

4. Более высокий уровень развития ответственности показали студенты, проявляющие интерес к выбранной профессии. Между тем недостаточная осведомленность в области выбранной профессии тормозит развитие ответственности.

Это определило направление дальнейших педагогических действий по переводу несформированных компонентов ответственности на более высокий уровень. Данная работа осуществлялась непосредственно в ходе учебно-воспитательного процесса со студентами экспериментальной группы. Основным педагогическим условием в процессе формирования ответственности явилось включение студентов в активную учебно-воспитательную деятель-

Таблица 2

Компоненты ответственности	Экспериментальная группа (фак-т ин.яз.)		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	18,5%	57%	24,5%
Мотивационный	14,8%	48,2%	37%
Деятельностный	11,1%	35,3%	53,6%
Эмоциональный	27,9%	42,4%	29,7%

ность. Приведем пример использования наиболее интересных, на наш взгляд, форм работы со студентами, способствующих формированию ответственности.

1. Работа со структурно-логическими схемами по разделам и темам учебной дисциплины. Известно, что при изучении одной из фундаментальных дисциплин в подготовке будущих учителей - «Введении в педагогическую деятельность и общие основы педагогики» - студенты испытывают ряд трудностей. Умение преодолевать трудности студенты назвали в качестве фактора волевой регуляции ответственного отношения к учебе, не владение которым может привести и к безответственности в будущей профессиональной деятельности. Педагогические понятия из-за их абстрактности многие студенты считают сложными, объем учебного материала - большим, что ведет к формальному выполнению учебных обязанностей, потере интереса, безответственности. Структурно-логические схемы дают возможность студенту работать с системно организованным материалом, улучшают его восприятие и осмысление, организовывают учебную деятельность и повышают ответственность к учебе.

Первоначально каждый студент получал методическую разработку «Структурно-логические схемы» в курсе «Введение в педагогическую деятельность и общие основы педагогики». Применение структурно-логических схем позволяло студенту увидеть логические связи учебного материала, использовать их на практическом занятии как справочный материал и план выступления. Во время промежуточного, рубежного и итогового контроля знаний схемы являлись основой дополнительных вопросов. Задания типа «самостоятельно составить структурно-логическую схему» давались студентам только в последующих семестрах и по их желанию как элемент творческой работы. Применение структурно-логических схем показало, что у студентов экспериментальной группы повысился интерес к процессу учения, поскольку студент больше времени стал использовать на выполнение творческих заданий, что в целом повлияло на ответственное отношение к учебе.

2. Имитационная игра. Эта форма рассматривается в дидактике как аналог профессиональной деятельности, основанный на ролевом поведении участников игры в процессе решения ими смоделированных типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности (А.А. Вербицкий, Д.Н. Кавтарадзе, П.И. Пидкасистый, Н.Б. Сазонтьев, В.В. Сериков, К.Г. Селевко, П. Тульвисте, А.А. Тюков и др.).

Имитационная игра раскрывает личностный потенциал студента как обучающегося: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Студенты становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и «создателями» собственной личности. Они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению.

Трансформация личностных качеств обучающихся происходит на всех уровнях подготовки и проведения имитационной игры. Перед ними ставится цель - вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель рекомендует им попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его специалист. На участника игры также оказывает эффективное воздействие атмосфера группы, группового сотрудничества и поддержки. Он учится преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, совершенствовать качества своей личности: устранять те из них, которые препятствуют эффективному исполнению профессиональных функций, например, замкнутость, несдержанность и др.

В процессе подготовки имитационной игры каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель обязан помочь обучающемуся стать в игре тем, кем он может стать, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в динамике общения. Успех в имитируемой ролевой деятельности вызывает у исполнителей веру в свой силы и возможности, желание вновь пережить игровые ситуации, чтобы найти в себе нечто новое, профессионально важное и личностно значимое.

Таким образом, можно утверждать, что имитационная игра способствует формированию ответственности будущего учителя. Чем она сложней, чем глубже процесс становления профессионализма участников игры, тем богаче потенциал профессионально-личностных возможностей того или иного студента. Увлекательная игра, обучающая принципам рациональной организации труда в педагогической сфере и дающая простор для самовыражения, удовлетворяет студентов, стимулирует их самостоятельность и активность, потребность в при-

Таблица 3

Компоненты ответственности	Экспериментальная группа (фак-т ин.яз.)					
	Констатирующий срез			Контрольный срез		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Когнитивный	18,5%	57%	24,5%	27,7%	59,4%	12,9%
Мотивационный	14,8%	48,2%	37%	18,5%	53,7%	27,8%
Деятельностный	11,1%	35,3%	53,6%	11,1%	39%	49,9%
Эмоциональный	27,9%	42,4%	29,7%	33,3%	53,7%	13%

обретении знаний и навыков, необходимых в практической деятельности будущего учителя.

Приведем пример использования имитационной мини-игры на практическом занятии по «Введению в педагогическую деятельность и общие основы педагогики».

Предварительно на лекции по теме «Структура педагогической деятельности и педагогического мастерства» преподаватель знакомит студентов с основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе (преподавание и воспитательная работа). На практическом занятии в рамках данной темы студентам предлагается представить себя в роли классного руководителя и разрешить проблемные ситуации, возникшие в учебно-воспитательном процессе.

Инструкция. Представьте себя классным руководителем 7 «А». В вашем классе возникают проблемные ситуации, которые вам предстоит решить. Как вы отнесетесь к тому, если:

1) Вы заметили, что ученик подделал оценку и вашу подпись в дневнике.

2) Один и тот же ученик опаздывает на ваш урок, приводя самые разные и нелепые оправдания, например, «Застрял в лифте, захлопнулась дверь и т.п.».

3) Ученик отказывается давать вам дневник.

4) На перемене старшеклассник обидел второклассника.

Вначале совместно выясняется, в чем суть поставленной проблемы, затем студентам предлагается выйти к доске, продемонстрировать сложившуюся ситуацию и найти из нее выход. Остальным студентам предлагается согласиться с мнением или оспорить его. Игра продолжается до тех пор, пока в результате совместного обсуждения всех вариантов решения проблемы не будет принято общее аргументированное решение. Преподаватель подводит итог обсуждения: «В данной ситуации нет единственного решения. Оно зависит от многих факторов». Так достигается цель игры – научиться, прежде чем принимать окончательное решение, думать о его многовариантности и осознавать последствия своего выбора. Такие задания учили будущих учителей самостоятельному принятию ответственного решения, приводили к пониманию того, что быть учителем – значит нести ответственность за принимаемые решения.

Завершающий контрольный срез показал, что у студентов экспериментальных групп повысилась самостоятельность и инициативность, а также возрос уровень сформированности компонентов ответственности.

Результаты контрольного среза, отражающие динамику сформированности компонентов ответственности студентов экспериментальной группы представлены в табл. 3.

Таким образом, результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы по формированию ответственности свидетельствуют о том, что в процессе развития данного качества необходимо включать студентов в активные формы работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бокуть Б.П., Сокорева С.И., Шеметков Л.А., Харламов И.Ф. Вузовское обучение. Проблемы активизации / Под. ред. И.Ф. Харламова. – Минск, 1989.
2. Зверева Н.М. Как активизировать обучение в Вузе. – Горький, 1989.
3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
4. Матросова Л.Н. Деловая игра в подготовке учителя. – М., 1996.

S. Kunitcina

EXPERIENCE OF THE SHAPING TO RESPONSIBLITY BY STUDENT PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL IN SCHOLASTIC - EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In article is considered process of the shaping to responsibility by student pedagogical HIGH SCHOOL: is revealled temper and level of indenture in traditional scholastic- educational process pedagogical HIGH SCHOOL (on example MGRHI g. Orehovo-Zuevo), are offered efficient forms of the work on shaping given quality to personalities (the exercises with structured-logical scheme, simulation play).

Key words: responsiblity, components to responsiblit, game of pedagogical process, structured-logical schemes.

УДК 371

Мещерская Ю.В.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА*

Школа завтрашнего дня должна давать
не только информацию, но и способы работы с нею.
Школьники и студенты должны учиться
отбрасывать старые идеи,
знать, когда и как их заменять.
Короче говоря, они должны научиться
учиться, отучиваться и переучиваться…
Неграмотным человеком завтрашнего дня
будет не тот, кто не умеет читать,
а тот, кто не научился учиться.

А. Тоффлер, Нобелевский лауреат

Аннотация. В данной статье автор раскрывает проблемы нового качества образования. Представлена совокупность показателей, характеризующих эффективность деятельности. Рассматривается управление качеством образования: планирование, обеспечение, управление несоответствиями. Представлен компетентностный подход, обеспечивающий эффективность образования, и ключевые компетенции как условие качества образования.

Ключевые слова: личность как человек социальный, компетентность, качество образования, компетентностный подход, управление качеством образования, межкультурно-компетентная личность, межкультурная компетенция.

Современное образование сегодня претерпевает существенные изменения, и это побуждает «… заново осмыслить, что такое учение, воспитание и что такое обученный и воспитанный человек» [5, 220].

Сегодня очевидно, что задача школы заключается в том, чтобы обеспечить новое качество образования.

Если говорить о качестве образования на уровне школы, то необходимо оценивать весь комплекс вопросов, связанных с образовательным процессом. А самое главное, важно оценивать не только знания ученика, но и ключевые компетенции, которыми владеет выпускник школы.

«Качественное образование, ориентированное на компетенцию человека, позволяет целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы, шире задействовать возможности самой системы образования, обеспечить разноуровневое и разноспособное учение, опираться на склонности и способности учащихся, удовлетворить образовательные потребности обучающихся и дать им возможность выбрать свою траекторию образования и более глубоко изучить учебный материал по избранному направлению. И это, конечно, будет работать на повышение качества и поможет за более короткий срок получить необходимые знания» [1, 9].

Достижение успеха в жизни и включенность человека в решение значимых проблем и задач современного общества отечественной наукой и практикой определяется наличием и уровнем развития ключевых компетентностей личности.

Опираясь на проведенные исследования, Хуторской А. В. определяет следующие группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые компетенции, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования. Он определяет компетенцию «как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществить личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к субъектам реальной действительности» [7, 62]. Следовательно, компетенция не означает только овладение знаниями и умениями. Она является показателем имеющихся знаний личности и практического владения этими знаниями в типичных и нестандартных ситуациях.

Таким образом, понятие компетентности

* © Мещерская Ю.В.

не совпадает с понятиями уровня и качества обученности и должно быть поставлено перед образовательным учреждением как самостоятельная задача.

Компетентности представляют собой интегративное сочетание составляющих «знания + умения + опыт», проявляющихся в способности личности решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности на базе теоретических знаний и практического опыта. Вместе с тем понятие «компетентность» слабо приживается в российской педагогической практике, где обучение традиционно имеет не прикладную, а академическую направленность.

Современная педагогическая практика только начинает определять перечень компетенций, в том числе и межкультурной, одной из самых значимых.

Леонтович О. считает, что «**межкультурная компетенция** – конгломерат, по крайней мере, трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенций. Предполагает наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценить коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи» [3, 351].

Межкультурная компетенция, утверждает Мартыненко С. А., - требование будущего, т.к. «…люди, наделенные межкультурной компетенцией, смогут занять свое место в современном обществе. Они будут способны успешно справляться с неоднозначными сложными рабочими проблемами и взаимодействовать с коллегами и клиентами, относящимися к различным культурам».

Характер образовательной компетенции отражен в структуре межкультурной компетенции, которая представляет собой сложное личностное образование, интегрирующее знания о собственной культуре и культуре других стран, умения и навыки применения своих знаний на практике, а также совокупность личностных качеств, которые помогут реализовать эти знания, умения и навыки, и практический опыт их применения в процессе взаимодействия с другими культурами.

Итак, данные ключевые компетенции необходимо формировать, исходя из целей общего образования и того социального опыта и тех видов деятельности, которые должны быть освоены личностью. При этом важно заметить, что, с одной стороны, можно и нужно определить перечень ключевых компетенций как результат общего образования, а с другой стороны, воспринимать этот перечень ключевых компетенций как научно обоснованную классификацию нельзя, т. к. для каждого сообщества характерен свой набор ключевых компетенций.

Современными учеными сегодня введен и используется термин **«компетентность многообразия»**. Мартыненко С.А. определяет ее как «… процесс обучения, который ведет к способности эффективно реагировать на задачи и возможности, поставленные наличием социокультурного многообразия в определенной социальной системе».

В этом определении компетентность связана с задачами и возможностями, поставленными многообразием.

Проблема компетентности учащихся является межпредметной, в условиях реальной жизни служит основой для дальнейшего обучения, эффективного участия в жизни общества, организации своей личной деятельности.

Таким образом, «содержание общего образования в рамках компетентностного подхода может быть представлено в виде системы компетенций, определенных образовательными целями и задачами, отражающими теоретические и практические запросы общества, а оценкой знаний выпускников общеобразовательных учреждений может служить оценка их компетентности (овладения необходимыми компетенциями)» [1, 18].

Можно сделать вывод, что появление компетентностного подхода – это закономерность развития системы образования, обусловленная поиском путей ее приближения к непрерывно развивающимся потребностям общества, и в то же время повышение качества образования, так как появляется возможность управлять качеством образования и качеством воспитанности каждого ученика.

Реализация компетентностного подхода позволит:

- использовать компетентностный подход как инструмент модернизации российского образования;

- создать целостную модель образовательного процесса в школе, обеспечивающую развитие способностей и компетентностей учащихся;

- ввести проектную деятельность в образовательный процесс;

- освоить современные системы оценивания достижений учащихся;

- создать системы мониторинга достиже-

ний учащихся;

- создать компьютерную систему сбора данных об образовательном движении учащихся;

- сформировать образовательную среду для адаптации учащихся в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании.

«Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает отказ от понимания образования как получения готового знания … На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры…» [5, 221].

Бесспорно, что образование сегодня становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества. Понятно, почему так быстро происходит становление новой методологии исследований в области образования, прежде всего мониторинга качества образования, который является одной из важнейших составляющих структурных преобразований в образовательных системах различных стран мира.

Качество образования представляет совокупность показателей, характеризующих эффективность деятельности образовательного учреждения в целях развития личности ученика и учителя и включает в себя:

- качество целей;

- качество условий (управленческих, кадровых, научно-методических, материально- технических, психологических, санитарно-гигиенических);

- качество образовательного процесса – качество содержания (инвариантный уровень, вариативный уровень, личностный уровень);

- качество образовательных технологий (раскрытие потенциала ученика, содействие в самопознании и самореализации ученика, успешная социализация ученика, владение ключевыми компетенциями);

- качество конечных результатов (стабильность и положительная динамика состояния здоровья обучающихся, образованность ученика на основе его обученности).

Для решения задач повышения качества образования необходимо переосмысление концепций и технологий современной управленческой деятельности и модернизация традиционных подходов. Поэтому закономерно появление понятия управление качеством образования, которое представляет комплексный целенаправленный процесс воздействия на образовательный процесс в целях достижения определенных, заранее спрогнозированных результатов в соответствии с миссией школы в контексте российского образования.

Управление качеством образования предполагает планирование качества (установление требований к качеству), обеспечение качества (выполнение требований к качеству), управление несоответствиями (проведение корректирующих и предупреждающий действий), улучшение качества (повышение эффективности процессов и деятельности).

В обществе, в котором образование становится капиталом и ресурсом, к человеку предъявляются повышенные, даже жесткие требования, т.к. человек должен быть личностью, т.е. носителем социальности. И здесь важная роль отводится воспитанию, где «содержание представлений о воспитанности зависит от типа культуры конкретного общества, его устройства, экономического состояния» [4, 66].

«Эффективность воспитания как глобального и синкретичного процесса зависит от культурно-экономического состояния социального пространства, от чувствительности конкретного человека к воздействиям природной и социальной среды, от осознанности и меры принятия им позиции «воспитанника» природы и общества… воспитание – это процесс целенаправленного создания условий для развития человека…» [4, 67].

«Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и цель каждого человека» [6, 441]. В этом случае акцент делается на деятельность как механизм, который «…позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукт развития» [6, 446].

Е.А. Ямбург видит решение проблемы во взаимодействии культурологической и компетентностной парадигм образования, позволяющих реализовать концепцию «диалог культур», которую исповедовал замечательный педагог начала века С.И. Гессен, а позже блестяще разработал М.М. Бахтин.

Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного

процесса, в управлении им, в деятельности учителей, в способах оценивания образовательных результатов учащихся.

Цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы и описаны в одних параметрах, позволяющих проверить соответствие результата поставленной цели, в том числе и таких важных параметров, как воспитанность и образованность ученика.

Таким образом, овладение учащимися ключевыми компетенциями в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и других сферах – это, по сути, основной результат деятельности образовательного учреждения.

Краевский В. В. утверждает, что такой подход соответствует традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность).

Исходя из этого, «… воспитание межкультурной компетентности, бесспорно, должно стать одной из целей современного образования…» [2, 277].

Овладение ключевыми компетенциями необходимо для формирования **межкультурно-компетентной** личности, которая должна обладать следующими качествами:

- способность увидеть возможность взаимоотношения между разными культурами;

- способность быть посредником, интерпретировать одну культуру в терминах другой;

- критическое и аналитическое понимание собственной и иной культуры;

- осознание собственного взгляда на мир и того факта, что его мышление культурно детерминировано, а не только убежденностью, что его мировоззрение и понимание естественно.

Таким образом, образование сегодня включается в современный социально-культурный процесс, выстраивается прогрессивная образовательная политика, разрабатываются глобальные образовательные программы, что позволит, на наш взгляд, в условиях глобализации способствовать позитивным процессам, созданию условий, оптимальных для развития межкультурно-компетентной личности, способной преодолеть «цивилизованный кризис», усвоить качественное образование. Межкультурная компетенция, на наш взгляд, отражает характер такой образовательной деятельности. Необходимость формирования межкультурной компетенции обусловлена развитием современного общества, которое характеризуется расширением контактов между странами и народами. Межкультурная компетенция – мощный стимул для развития личности, повышения качества образования, формирования коммуникативной культуры. Можно сделать вывод о том, что межкультурная компетенция как результат образования способствует подготовке к эффективной деятельности в условиях, прогнозируемых и выстраиваемых государством, задает основу успешности личности в новых условиях жизни и деятельности, делает человека конкурентоспособным и позволяет оставаться актуальным, активным, конструктивно мыслящим и адекватным типичным ситуациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранников А.В. Компетентностный подход и качество образования. – Московский центр качества образования, 2008.
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2002.
3. Леонтович О. Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. – М.: Гнозис, 2007.
4. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2008.
5. Новиков А.М. Развитие отечественного образования/ Полемические размышления. – М.: Эгвес, 2005.
6. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии// Хрестоматия по педагогической аксиологии: Учеб. пособие. – М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2005.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование, №2, 2003.

I. Mechtcherskaia

QUALITY OF THE EDUCATION ON THE BASIS OF THE COMPETENT APPROACH

Abstract. In the present article the author exposes the problems of a new quality of the education. The aggregate of the indices characterizing the efficiency of the work is presented. The management of the education quality is examined: the planning, the ensuring, the management of disparities. The competence approach permitting the efficiency of the education and the key competences as a condition of the quality of the education are presented.

Key words: personality as a social person, competence, quality of the education, competent approach, education quality management, intercultural and competent personality, intercultural competence.

УДК 371.311.1

Морозова О.Е.

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПОНИЖЕННОЙ МОТИВАЦИЕЙ К ОБУЧЕНИЮ И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА*

Аннотация. Автор предлагает модель обучения младшеклассников с пониженной или искаженной мотивацией, включающую четыре этапа: психолого-педагогическая диагностика и анализ причин снижения или искажения мотивации; планирование коррекционной деятельности; собственно деятельность по педагогической коррекции мотивации; анализ результатов. В ходе педагогического эксперимента данная модель была наполнена практическим содержанием и показала свою эффективность.

Ключевые слова: мотивация; обучение; начальная школа; группоориентированный подход; педагогический эксперимент.

В психологической и педагогической литературе достаточно рано была осознана необходимость специальной деятельности по мотивированию учащихся. Под мотивированием сегодня понимается процесс побуждения к деятельности, в котором «потребность выступает как внутренний, а цель — как внешний аспект мотивации»[1]. Процесс мотивирования учения складывается из двух направлений: 1) «расконсервирование» мотивационного потенциала самого учения, его содержания, процесса познания и т.п.; 2) раскрытие мотивационного потенциала личности, включающейся в учебную деятельность[2].

Проведенный анализ литературы позволил автору разработать *модель обучения младшеклассников с пониженной или искаженной (т.е. основанной на внешних стимулах) мотивацией*. Как таковая данная модель включает четыре основных этапа: психолого-педагогическая диагностика и анализ причин снижения или искажения мотивации; планирование (проектирование) коррекционной деятельности; собственно деятельность по педагогической коррекции мотивации; анализ результатов.

На первом этапе была поставлена задача выявить круг детей со сниженной (или даже отрицательной) мотивацией к учению либо с мотивацией, базирующейся на преимущественно внешних (по отношению к собственно учебной деятельности) факторах (например, родительском давлении). Затем необходим тщательный анализ причин снижения или искажения мотивации, который должен носить комплексный характер и затрагивать как общие условия учебной деятельности детей (особенности конкретной школы, класса и т.п.), так и индивидуальные особенности формирования мотивации учебной деятельности у отдельных учащихся. Одним из ожидаемых результатов на этом этапе, с нашей точки зрения, является *типологизация учащихся*, т.е. выделение групп учеников со сходными типами мотивации. Именно такая типологизация может стать (и стала в дальнейшем) инструментом эффективной коррекционной работы.

Остановимся на данном моменте ввиду его особого значения и новизны более подробно. Личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию апеллирует к личности ребенка, его личному опыту, индивидуальным особенностям и склонностям. Чисто теоретически он представляется безусловно правильным, однако на практике его крайне трудно (если вообще возможно) реализовать, особенно в массовой школе и в повседневной учебной деятельности. Не случайно исследователи, разрабатывающие данный подход, идут в своем анализе от целей и задач образовательного и воспитательного процесса, а не от особенностей конкретных учащихся, причем иногда вопреки собственным теоретическим декларациям. Естественным выходом из этой непростой ситуации может стать типологизация учащихся, т.е. выделение определенных групп учащихся по сходным признакам и выработка специфических приемов работы с отдельными группами. Следует отметить, что понятие «группа» нами понимается лишь как инструмент анализа и коррекции, но ни в коем случае не как педагогическая реальность, т.е. эта группа никак не отделяется от других учащихся в практике преподавания. Разумеется, типологизация вовсе не отменяет индивидуализации, но существенно дополняет и расширяет ее, а главное, дает в руки учителя практический инструмент для работы с учащимися. Такой подход, основанный на групповой дифференциации, мы предлагаем назвать *группоориентированным*.

На втором этапе ставилась задача плани-

* © Морозова О.Е.

рования деятельности по повышению учебной мотивации. В соответствии с принятым нами подходом необходимо было, во-первых, рассмотреть данную проблему на двух уровнях: *групповой*, т.е. выработка общих педагогических рекомендаций по работе с учащимися с различными типами мотивации; *личностный*, т.е. индивидуальная работа по повышению или исправлению мотивации к учебной деятельности (причем – это необходимо подчеркнуть – такая работа строилась на основе выявленной принадлежности учащегося к той или иной группе). Во-вторых, планирование осуществлялось по двум направлениям коррекционной деятельности: содержание учебной и внеучебной работы (изменение его применительно к учащимся в целом, группам учеников с различными типами мотивации и индивидуальностям); и коррекция межличностных отношений (в различных системах этих отношений: учитель – класс, учитель – ученик, ученик – класс и т.д.).

Таким образом, на этапе планирования учитель, участвовавший в эксперименте, решал четыре задачи: 1) выработать групповые педагогические рекомендации; 2) на их основе разработать индивидуальные рекомендации (по крайней мере, относительно наиболее проблемных учащихся); 3) скорректировать содержание учебной и внеучебной работы; 4) коррекция межличностных отношений. Причем все эти задачи разрабатывались с максимально возможным уровнем конкретизации и детализации.

На третьем этапе реализовывалась собственно деятельность по повышению и коррекции учебной мотивации младшеклассников. Она включает выполнение групповых рекомендаций; проведение индивидуальной работы; изменение содержания; коррекцию межличностных отношений, — т.е. данная деятельность осуществлялась в соответствии с разработанным планом.

На четвертом этапе (анализ и коррекция результатов, рефлексия) подводились итоги работы, выявлялись проблемы, разрабатывались организационно-педагогические меры, призванные повысить результативность данной деятельности в дальнейшем.

Данная модель была реализована автором в ходе педагогического эксперимента и в практике преподавания. Опытно-экспериментальную базу исследования, проводившегося в 2007 – перв. пол. 2009 гг., составили средняя общеобразовательная школа № 1305 и средняя общеобразовательная школа № 1284 (с углубленным изучением английского языка) г. Москвы. Различными видами эксперимента были охвачены 306 школьников (учащихся I-IV классов) и 16 учителей.

Для **исследования типа доминирующей мотивации** у младших школьников были выбраны методика исследования мотивации М.Р. Гинзбург[3] (давно используемая в практике педагогических исследований[4], но модифицированная автором), методика «Составь свое расписание» и специальная анкета из пяти вопросов. В результате диагностической работы и обработки результатов были выявлены четыре основных типа мотивационного отношения младшеклассников к учебе.

1 тип. Характерны внутренняя познавательная мотивация и положительно эмоционально окрашенное отношение к учебе. Это дети, обладающие хорошо выраженной, развитой познавательной потребностью. Они, как правило, успешны в учебе, их привлекает все новое, они любят и хотят учиться. Побудительной силой к учебе служит собственный, не навязанный извне интерес. Обычно такие дети знают больше сверстников, задают много дополнительных вопросов, с интересом слушают учителя, «включены» в работу. Сфера их интересов может выходить и за пределы учебных предметов, распространяясь на более широкую область внешкольных, научных дисциплин. Они пытливы и любознательны, хотят много знать и «жадные» до любой информации. На уроках эти дети нередко являются «правой» рукой и помощниками учителя.

2 тип. Внешняя по отношению к учебе мотивация и положительно окрашенное эмоциональное отношение к учебе. Для таких детей учеба важна не сама по себе, а как средство поддержания высокого социального статуса. Им нужно общественное признание, и учебу они избирают средством достижения такого признания. Дети, обладающие таким типом мотивации, «гонятся» за высокими отметками, причем им не слишком важно, заслуженные они или нет – «дармовой» пятерке они могут радоваться так же, как и заработанной. У таких детей могут быть интересы вне школы, но к школьным предметам они относятся «прохладно». Тем не менее эти дети учатся старательно, поскольку в младшей школе статус среди одноклассников и значимых взрослых во многом определяется хорошей успеваемостью, и у такого ребенка больше шансов на высокую оценку своей личности среди окружения. Получая плохую отметку, дети переживают из-за того, что другие ученики

Таблица 1

Распределение детей по типам мотивации по классам (в %)

Типы мотивации	1 кл.		2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	№1305	спец.	№1305	спец.	№1305	спец.	№1305	спец.
I	46,7	28,2	22,6	14,8	10,3	12,1	12,2	12,3
II	23,3	35,3	19,4	30,8	20,7	32,1	22,2	28,8
III	16,7	27,7	22,6	33,9	27,6	34,1	26,8	36,7
IV	13,3	8,8	32,3	20,5	41,4	21,7	38,8	22,2
Всего	100	100	100	100	100	100	100	100

увидели их «позор». Эта группа детей не доставляет больших хлопот педагогам, поскольку достаточно мотивирована на учебу, однако низкая степень развития познавательной потребности делает учебу таких детей обременительной для них и не всегда эффективной, что вызывает сомнения в плане прогноза в дальнейшем. Можно считать, что мотивация таких детей нуждается в дополнительной коррекции.

3 тип. Внутренняя мотивация и отрицательное эмоциональное отношение к учебе. Дети, обладающие таким типом мотивации, не испытывают интереса к школьным предметам, и учатся исключительно из чувства долга и ответственности. Часто это тревожные дети, понимающие слово «надо» и отчасти усвоившие мысль о том, что хорошая учеба необходима для будущего. Учение дается им известным напряжением сил, так как никаких стимулов учиться, кроме ответственности, у них нет. У таких детей могут быть увлечения вне школы (как правило, не связанные со школьными дисциплинами – спорт, изобразительная деятельность либо какие-то достаточно экзотические интересы). Поскольку чувство долга для ребенка – довольно ненадежная и внутренне весьма тяжелая, обременительная мотивация, такие дети могут быть недостаточно старательными, однако легко «исправляются», если их пристыдить. Педагогам и родителям часто кажется, что с ребенком все в порядке, поскольку он исполнителен, а в случае «лени» и невыполнения своих обязанностей испытывает чувство раскаяния. Обычно порицание и низкая отметка являются действенным «стимулом» для таких детей. Однако именно они и недопустимы, поскольку еще больше снижают мотивацию и делают учебу тяжелым и не приносящим удовлетворения трудом. Детей, относящихся к этому типу, уже можно считать учащимися, мотивация к учебе которых существенно снижена.

4 тип. Внешняя мотивация и отрицательно эмоционально окрашенное отношение к учебе. Дети, имеющие мотивацию такого типа, демонстрируют классическую картину сниженной мотивации: учиться они не хотят, учатся «из-под палки», выполнять задания их приходится заставлять, чему они нехотя подчиняются. На уроках они неактивны, успеваемость низкая, часты открытые протесты. Часто это дети с сопутствующими проблемами (логопедические трудности, низкие учебные способности, минимальные мозговые дисфункции, высокая утомляемость, гиперактивность и другие нарушения). Внешкольные интересы ограничиваются компьютерными играми, прогулками и бесцельным времяпрепровождением. При отсутствии коррекции состояние таких детей рано или поздно приходит к стойкой дезадаптации в школе, а впоследствии – к необучаемости и даже асоциальности.

Итоговое распределение детей по типам и его динамика представлены в табл. 1.

Динамика выявленных типов показала падение учебно-познавательной мотивации к 3 классу (с последующей стабилизацией на низком уровне) и рост числа детей со сниженной (почти исключительно внешней) мотивацией, которых приходится заставлять учиться. Существенное влияние на мотивацию оказывает в современных условиях тип учебного заведения: в исследованном случае в спецшколе наблюдается очевидно меньше детей «с противоположных полюсов» (с активной учебно-познавательной или, наоборот, преимущественно внешней мотивацией), преобладают разнообразные социальные мотивы.

В соответствии с предложенной нами моделью образования учащихся начальной школы с пониженной мотивацией к обучению после диагностики было осуществлено **планирование коррекционной работы**: разработаны общие педагогические рекомендации по работе с учащимися с различными типами мотивации; эти рекомендации индивидуализированы на основе разработанной автором «Личной мотивационной карточки учащегося»; на основе деятельностного (продуктивного) подхода перестроены содержание и методика преподавания учебных предметов; использовались авторские

мотивационные приемы; учитывались мотивационные различия между учащимися, выявленные на стадии констатирующего эксперимента.

Рассмотрим наиболее важные аспекты данной деятельности более подробно, прежде всего остановимся на общих педагогических рекомендациях по работе с учащимися с различными типами мотивации[5].

IV тип: дети не любят школу и боятся ее из-за того, что им постоянно транслируется мысль: «Ты плохой». Как следствие, они обесценивают саму школу, а впоследствии и сам процесс познания. Необходимо создать атмосферу безопасного познания, обстановку психологического комфорта и полного принятия. Ни в коем случае не наказывать детей за неуспех, стараться избегать выставления низких отметок (но и высокие ставить только за реально проделанную работу). Давать простые задания и создавать ситуацию гарантированного успеха, хвалить за малое. Обеспечить отсутствие оценочных высказываний: «неправильно», «я не понимаю, что здесь непонятного», «будь внимателен», «разве так можно?», «сколько раз тебе повторять», «не хочешь подумать». Ободряюще-внушающие высказывания: «Ты сможешь!», «Ты способный, ты справишься!» Провести работу с родителями (данная стратегия обязательно должна реализовываться и дома). Позволять ребенку самому выбирать уровень трудности задания. Найти сферу успешности, не связанную с учебой. Цель: ребенок должен перестать бояться школы, школа не должна понижать самооценку (и без того невысокую).

III тип: мотивация формируется через организацию групповой сплоченности. Поскольку учебная деятельность – коллективная, совместная, учеба ребенка является общественной по своему содержанию. Ребенок с мотивацией данного типа боится не оправдать ожиданий взрослых, при этом он мало развит социально, он не очень беспокоится, как другие дети воспримут его успех-неуспех. Однако групповая сплоченность влияет на характер учебной мотивации, и для ее оптимизации ребенок должен стать более социализированным, стать частью коллектива. Он должен быть более заинтересован именно в групповой работе, в принятии другими детьми.

Необходимы ободряющие, стимулирующие высказывания: «Ребята заметят, как ты старался», «Ребятам интересно, они тебя внимательно слушают». Подчеркивать положительные стороны ребенка перед всем классом. Задавать задания, где он может раскрыть свои сильные стороны (приготовить доклад, рассказать всему классу о своем увлечении, продемонстрировать умения…). Обеспечивать участие в коллективных формах учебной деятельности (совместные, групповые задания). Поощрять взаимопомощь (объяснить сложный материал отстающему).

II тип: необходимо актуализировать потребность в развитии и самосовершенствовании. Детей следует привлекать к решению разных проблем, совместной творческой работе, творческой деятельности – с классом, с учителем. Предлагать нестандартные задания, головоломки, решать олимпиадные задания, ТРИЗ. Показать, что учебные предметы интересны сами по себе, «открыть» их для детей (т.е. объяснить, что важны не только оценка, престиж, но и содержание учебной деятельности). Нужно актуализировать у детей познавательную потребность, поэтому все занятия, возбуждающие интерес (в том числе не связанные непосредственно с программным материалом) очень полезны. Целесообразно разделить детей на группы в соответствии с их познавательной направленностью (например, дети, тяготеющие к гуманитарным дисциплинам, языкам, математике и физике, биологии, музыке и т.д.) и предлагать каждой из групп отдельные задания сообразно их склонностям.

Средством индивидуализации рекомендаций в ходе эксперимента выступала, как уже упоминалось, личная мотивационная карточка учащегося, бланк которой представлен ниже.

Карточка очень проста в использовании[6]

Бланк Личной мотивационной карточки учащегося

Фамилия, имя			
Пол			
Класс			
Тип мотивации			
	Особенности	Коррекция	Результаты
Учебная деятельность			
Внеучебная деятельность			
Семья и семейные отношения			
Отношения со сверстниками			

и содержит минимально необходимое число граф, призванных выявить личностные и социальные особенности детей (не укладывающиеся в рамки мотивационной типологии), индивидуализировать коррекционную работу (в соответствии с представленными выше указаниями) и зафиксировать полученные результаты.

При перестройке содержания и методики преподавания учебных предметов был сделан основной акцент на переходе от репродуктивного (традиционного) к деятельностному (продуктивному) подходу, при котором новое знание усваивается в процессе решения учебных задач (проблем), выполняющих необходимую мотивирующую роль. При этом не предусматривался переход к нетрадиционным содержательным линиям, т.е. учителя и ученики работали по старым учебникам, но по-новому. В качестве главной (ключевой) рассматривалась компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных. Это достигалось иной структурой урока, которая включала:

– вводно-мотивационную часть: определение темы, выделение преподавателем в совместной с учащимися деятельности *исходного противоречия* (с опорой на вводный документ, вводные изображения, ранее полученные знания и т.д.); формулирование учебной задачи и определение ее места в системе учебных задач;

– собственно учебную деятельность: самостоятельный поэтапный поиск учащимися ответа на поставленную учебную задачу с опорой на информацию, содержащуюся в учебнике; создание модели решения исходного противоречия;

– контроль и коррекцию полученного результата: после самостоятельных попыток решения учащимися учебной задачи начинался обмен мнениями, выделенные в процессе обсуждения тезисы корректировались, формулировались и фиксировались в рабочей тетради.

Мотивация учащихся выстраивалась на стремлении непосредственно заинтересовать школьников изучаемой темой. Важное мотивационное значение имело озвучивание или совместное формулирование ожидаемых результатов, установление правил работы, определение ролей, сообщение о системе оценивания, выдача инструкций. В отличие от традиционных целей и задач урока ожидаемые результаты, сформулированные педагогами под руководством автора данной работы, ставились максимально конкретно, они обращались к учащимся и формулировались от их лица, затрагивали не только знаниевые компоненты, но также области умений, ценностей, отношений.

Конкретными мотивационными приемами, разработанными перед началом занятий и затем примененными на практике в ходе эксперимента, были следующие: рассмотрение жизненных ситуаций; обсуждение событий, имевших широкий общественный резонанс; работа с изображениями; работа с материальными объектами и документами; использование произведений художественной литературы (не только на чтении, но и на других уроках); использование ролевых игр; использование афоризмов; использование нестандартных ситуаций.

В ходе уроков учитывались мотивационные различия между учащимися, выявленные на стадии констатирующего эксперимента. Так, на начальном этапе урока актуализировались мотивы предыдущих достижений, что особенно важно для учащихся с IV типом мотивации; подчеркивался групповой характер предстоящей работы — это важно при работе с учащимися с III типом мотивации; усиливались мотивы удивления, любознательности (учащиеся со II типом мотивации). *На этапе подкрепления и усиления возникшей мотивации* мы ориентировались на познавательные и социальные мотивы, вызывая интерес к различным способам решения задач и их сопоставления, а также к разным способам сотрудничества с другим человеком. На завершающем этапе урока ученикам со II и III типами мотивации показывали их слабые места, чтобы сформировать у них представление о своих возможностях.

Разные школьные предметы предоставляли различные возможности для проведения работы по повышению и исправлению мотивации. Автором данного исследования были сформулированы рекомендации по преподаванию пропедевтического курса истории в 3-4 классах (затем реализованные в ходе эксперимента в практике преподавания)[7].

Результаты проведенного исследования были подвергнуты масштабной экспериментальной проверке. Детям вновь были предложены модифицированная методика М.Р. Гинзбург, методика «Составь свое расписание» и анкета, после чего проведено перераспределение по мотивационным типам. Итоговый результат представлен в табл. 2.

Таблица демонстрирует устойчивое превышение числа учащихся с I типом мотивации в экспериментальных классах и числа учащихся

Таблица 2

Распределение детей по типам мотивации по классам (в %) по результатам формирующего эксперимента

Типы мотивации	1 кл.		2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.
I	46,2	43,4	28,0	24,9	22,2	16,3	24,1	15,1
II	23,4	22,4	23,3	21,0	24,2	22,7	26,3	23,2
III	17,2	17,3	21,5	23,8	25,8	26,5	26,2	25,9
IV	13,2	16,9	28,2	30,2	28,8	35,5	23,4	35,8
Всего	100	100	100	100	100	100	100	100

с IV типом мотивации в контрольных классах, причем это различие от класса к классу становится все более заметным. В контрольных классах результат в целом также оказался лучше, чем по результатам прошлого исследования, что, возможно, свидетельствует о «Хотторнском эффекте», когда эксперимент ненамеренно затрагивает не только экспериментальную, но и контрольную группы.

Исследование также показало необходимость решительных мер по повышению психологической грамотности учителя. Нуждаются в отработке механизмы взаимодействия учителя со школьным психологом и администрацией школы, успешное функционирование которых и позволяет создать необходимые организационно-педагогические условия для обеспечения деятельности по повышению мотивации к учебе.

В целом авторская модель педагогической деятельности по повышению мотивации к учебе учащихся начальных классов была в ходе эксперимента наполнена конкретным, практическим содержанием, что дало учителю не только целевые установки, но и средства для достижения поставленных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кулешова О.Н. Формирование мотивов учения младших школьников. – Ярославль: ИПК ПРРО, 2000.
2. Морозова О.Е. Личностно ориентированный подход при изучении истории в начальной школе // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8.
3. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001.
4. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1991.
5. Шевандрин Н.И. Психосемантическая парадигма в гуманистически ориентированном образовании // Педагогика. – 1992. – № 9-10.

ПРИМЕЧАНИЯ:

1 Шевандрин Н.И. Психосемантическая парадигма в гуманистически ориентированном образовании // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 155.

2 Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1991. – С. 35.

3 Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – С. 442-444. Методика была разработана в 1988 г.

4 См. например: Кулешова О.Н. Формирование мотивов учения младших школьников. – Ярославль: ИПК ПРРО, 2000.

5 Поскольку эти рекомендации имели практический характер, мы постарались изложить их простым и ясным языком, с минимальным использованием специальной научной терминологии.

6 В том числе и потому, что карточки использовались только в электронном виде (на компьютере преподавателя в списке класса были сделаны гиперссылки к ним от фамилий учащихся).

7 Подробнее об этом см.: Морозова О.Е. Личностно ориентированный подход при изучении истории в начальной школе // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8.

O. Morozova

MODEL OF PUPIL'S EDUCATION WITH FALL MOTIVE OF INSTRUCTION AND ITS EXPERIMENTAL EXAMINATION

Abstract. Author offers the model of instruction of little pupils with fall motive or distortion motive include for stages: psychology-pedagogical investigations and analysis of reasons of fall or distortion motive; plans of correction activity; own activity of pedagogical correction of motive; analysis of results. This model was full of practice contents and showed its efficacy during pedagogical experiment.

Key words: motive, instruction, infant school, group approach, pedagogical experiment.

УДК 37.016:574

Павлова С.А., Раткевич Е.Ю.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА*

Аннотация. Работа посвящена поиску новых способов обучения химии, ориентированных на формирование и развитие экологических компетенций, на готовность учащихся активно использовать полученные знания в практической деятельности по охране окружающей природной среды.

Ключевые слова: компетентностный подход, экологическая компетентность, экологическое образование, экологоориентированное обучение, экология, воспитание.

Ситуация, которая сложилась в сфере экологического образования, является предметом исследования в педагогике последних лет. Стратегическое развитие школьного экологического образования рассматривает два пути – экологизация общеобразовательных предметов и внедрение в Госстандарт самостоятельного курса «Экология». Оба эти пути могли бы просто дополнять друг друга, но в сложившейся ситуации, когда курс «Экология» исключен из школьного Госстандарта, экологизация предметов оказывается единственной возможностью формирования и развития у учащихся экологических компетенций, экологического стиля мышления, современного представления о месте экологии в единой картине мира. Педагогические исследования и практика показывают, что школьники, изучая химию, не умеют применять полученные знания для решения экологических задач, не ориентируются в современных экологических проблемах. Поэтому необходимы новые способы обучения, ориентированные на экологизацию химической подготовки учащихся. В результате такого подхода школьники должны

Таблица 1

Экологические проблемы на уроках неорганической химии

Класс	**Тема**	**Экологическая проблема**
8	*«Первоначальные химические понятия»*	Вещества-загрязнители и их источники. Методы и способы очистки веществ от примесей
	«Периодический закон и перио дическая система химических элементов Д.И. Менделеева»	Биогенные элементы, их положение в периодической системе, содержание в живых организмах, степень проявления токсичности
	«Кислород. Оксиды. Горение»	Продукты неполного сгорания веществ как загрязнители окружающей среды. Роль зеленых растений в поддержании чистоты атмосферного воздуха. Пожары
	«Вода. Растворы. Основания»	Вода в жизни растений, животных и человека. Загрязнение гидросферы как результат хозяйственной деятельности человека
9	«Подгруппа кислорода»	Кислород в жизни растений и живых организмов. Озоновые дыры. Сера, сероводород и оксиды серы как загрязнители природной среды; кислотные дожди
	«Подгруппа азота»	Аммиак и его влияние на окружающую природную среду и здоровье человека; ок сиды азота в атмосфере больших городов; фотохимический смог
	«Подгруппа углерода»	Сорбция как один из методов улавливания отравляющих веществ. Отравляющее действие угарного газа; CO_2 и парниковый эффект, причины его возникновения и возможные последствия
	«Общие свойства металлов»	Экология и вторичная переработка металлов. Тяжёлые металлы как токсиканты и загрязнители; демеркуризация ртути

* © Павлова С.А., Раткевич Е.Ю.

не только владеть набором экологических компетенций, но и активно использовать их в своей практической деятельности по охране окружающей природной среды. Для целенаправленного формирования экологической компетентности учащихся выстраивается вектор: теоретические знания по химии → экологически ориентированное применение теоретических знаний → экологическая информация (теория и практика) → интеграция химических и экологических знаний → природоохранная деятельность на базе полученных знаний по химии и экологии.

Экологическое образование учащихся должно осуществляться как в процессе обучения на уроках химии с акцентом на экологию, так и продолжаться во внеурочное время. Например, в курсе неорганической химии некоторые темы без каких-либо временны**х** затрат можно наполнить сведениями, ориентированными на формирование экологических компетенций (табл. 1).

Для реализации поставленных задач используются:

- *учебные занятия* – различные виды уроков (комбинированные уроки, урок-путешествие, урок-конференция, урок-деловая игра, урок-лекция, урок-семинар, урок-исследование, зачёт);

- *организация учебной деятельности* – фронтальная, индивидуальная, коллективная работа (в парах, группах);

- *приёмы обучения* – перцептивные (словесные, наглядные), гностические (проблемно-поисковые, исследовательские), методы письменного контроля, методы и приёмы формирования интереса к учению.

Правильно подобранные учебные занятия, методы обучения и организация учебной деятельности способствуют формированию экологической компетентности учащихся. Включение в уроки химии экологоориентированных расчетных задач и лабораторных опытов не только способствует формированию экологической компетентности, но, в свою очередь, развивает у учеников интерес и к сам**о**й химии, показывает реальные возможности её практического применения в охране окружающей природной среды. Формирование экологических компетенций при изучении химии наиболее эффективно реализуется путём обучения:

- участию в дискуссии (умение слушать, правильно выражать свои мысли, вносить свой вклад в общее дело);

- согласованным действиям в ролевых играх (навык творческого участия разыгрывания проблемной ситуации);

- принятию групповых решений.

В практической химико-экологической деятельности используются разнообразные приемы, инициирующие и интенсифицирующие рефлексию учащихся. Для развития мотивации ученику предоставляется *право выбора* формы работы на уроке, например, отвечать у доски или выполнять письменное задание на своём рабочем месте; решить трудную или лёгкую задачу с экологическим содержанием; подготовить доклад или сделать сообщение, прочитав дополнительную литературу. Например, при изучении темы «Углерод и его соединения» вводится понятие «парниковый эффект», сообщается о причинах его возникновения, о роли углекислого газа, о его возможном влиянии на значительное потепление климата. При рассмотрении влияния углерода и его соединений на организм человека обращается внимание на отравляющее действие угарного газа, а при изучении сорбции подчёркивается, что это один из способов улавливания отравляющих веществ.

Экологизация школьного химического эксперимента делает восприятие теоретического материала более активным, эмоциональным, способствует формированию у учащихся интереса и к химии, и к экологии, воспитывает грамотное, сознательное отношение к окружающей природной среде. В качестве примера рассмотрим демонстрационный опыт из темы «Химия неметаллов»: ложечку с горящей серой вносят в пустую колбу, быстро вынимают, добавляют 10-15 мл. дистиллированной воды и перемешивают содержимое. Проверяют pH - среда кислая. Жидкость из колбы добавляют в колбу, в которую помещена кожура яблока - через некоторое время кожура обесцвечивается. Несколько миллилитров жидкости из колбы приливают в пробирки с кусочками мрамора и магния - наблюдается выделение пузырьков газа и разрушение минералов. Делаем вывод о формировании кислотных дождей в атмосфере и их влиянии на живые организмы и памятники архитектуры [1].

Экологические игры - это способ формирования и развития экологических компетенций, стимулирующих высокий уровень мотивации к изучению и химии, и экологии, а также к возможности реализации этих знаний в природоохранной деятельности. Такие задания можно использовать на уроках с целью закрепления и систематизации знаний учащихся, например, игра «Крестики и нолики» (табл. 2).

Выигрышный вариант - это вещества, об-

Таблица 2

Химико-экологическая игра

Оксид углерода (IV)	Оксид углерода (II)	Водород
Оксид серы (IV)	Сероводород	Оксиды азота
Водяной пар	Благородные газы	Озон

разующиеся в результате хозяйственной деятельности человека и вызывающие загрязнение воздуха[2].

Развитие экологической компетентности особенно эффективно в процессе работы над исследовательскими проектами – происходит становление личности, а полученные экологические знания формируют убеждения, приобретающие устойчивый характер. Кроме того, выступая на занятиях с результатами своих исследований, ученики получают навыки грамотной, аргументированной дискуссии, учатся отстаивать свою точку зрения. Итогом научно-практической работы становятся выводы и предложения учащихся по решению тех экологических проблем, которые они подтвердили или впервые выявили в ходе своего исследования. Это способствует становлению и укреплению активной жизненной позиции в вопросах рационального природопользования, формированию экологического мировоззрения [3].

Проектная деятельность школьников инициирует мотивацию к учебе, развивает самостоятельность, прививает навыки работы с различными источниками информации и ее анализом, перспективна с точки зрения профессиональной ориентации. По сравнению со сверстниками, школьники-исследователи лучше воспринимают учебный материал по химии, оказываются более подготовленными к продолжению образования, выглядят более зрелыми и уверенными в себе, лучше адаптируются в социуме [4].

Научно-практическая работа приобретает для ученика и «личностный смысл», когда, участвуя с докладами на научных конференциях («Шаг в будущее», «Юность, наука, культура», и др.), школьники получают признание на региональном, российском или международном уровне, а полученные результаты учитываются при поступлении их в вузы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Суровцева Р.П., Савицкий С.Н., Иванова Р.Г. Задания по химии для самостоятельной работы учащихся. – М.: Просвещение, 1981.
2. Валынова Л.Г., Сейдолиева Л.К., Кузнецова Н.П., Мейснер Е.В. Химия. Предметная неделя в школе. – М.: Изд-во Учитель, 2005.
3. Петрищева Г.С. Экологическая деятельность как основа формирования экологической культуры. Байский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина, Россия.
http://www.rusnauka.com/ONG/Ecologia/5_petrischeva%20g.s..doc.htm
4. Беликова М.Ю. Структурирование процесса обучения химии как средство формирования учебно-познавательной и креативной компетентности учащихся. – Издательский дом «Первое сентября» http://festival.1september.ru/

S. Pavlova, E. Ratkevich

ENVIRONMENTAL ACTIVITIES AT STUDYING OF CHEMISTRY WITHIN THE COMPETENCE APPROACH

Abstract. The work is devoted to research of new ways of chemistry teaching. The ways are oriented on forming and development of ecological competences so that pupils could actively use the recieved knowledge in practical activities of environment protection.

Key words: competence approach, ecological competence, ecological education, ecologically focused training, ecology, education.

УДК 37.013

Резакова Ф.В.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ*

Аннотация. В статье рассматриваются основы проектирования системы взаимодействия между педагогами и родителями учащихся, исследуются характеристики проектировочной деятельности субъектов образовательного процесса, анализируются этапы проектирования системы работы школы и семьей.

Ключевые слова: проектирование, взаимодействие, семья, школа.

Проектировочная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать [2]. Требования оптимального процесса проектирования предполагают реализацию совместной деятельности ученика и субъектов, представляющих культуру – педагогов, родителей. Потребность в педагогическом проектировании возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы [1]. При этом всякий раз возникает проблема разработки проекта.

Выделенные этапы совместной проектировочной деятельности субъектов взаимодействия имеют следующие характеристики.

1. Целеполагание, которое осуществляется на основе взаимного самоопределения педагогов и родителей относительно их затруднений в процессе сотрудничества.

2. Выделение в существующей ситуации проектирования совокупности предпосылок, необходимых для преодоления затруднений, и их систематизация.

3. Формирование основных предположений, гипотез о возможных путях и способах достижения субъектами проектирования поставленной цели.

4. Выбор на основе согласования между субъектами проектирования наиболее перспективных гипотез о средствах обеспечения, предполагающий определение содержание образования и способов его освоения (практика взаимодействия).

5. Выявление путем выделения каждым субъектом наиболее значимых для него показателей оптимального движения к поставленной цели, т.е. индивидуализированных критериев эффективности деятельности субъектов.

6. Выработка организационно-технической схемы достижения поставленной цели через выделение этапов ее достижения и определения их очередности.

7. Осуществление рефлексии процесса реализации этапа, предполагающая оценку его результативности, анализ, коррекцию средств и, при необходимости, цели, т.е. перепроектирование с последующей реализацией.

Диалогичность между субъектами взаимодействия реализуется в рамках каждого из приведенных выше этапов пошагово, представляя собой следующую последовательность:

1 шаг. Фиксация участниками проблемы, которая должна быть разрешена на данном этапе совместной деятельности.

2 шаг. Выделение специфических, взаимосвязанных с данной проблемой интересов и их понимание каждым из участвующих в совместной деятельности субъектов.

3 шаг. Определение на основе согласования взаимовыгодных вариантов решения проблемы.

4 шаг. Выработка объективных критериев решения проблемы.

Рассмотрение проектировочной деятельности с этих позиций дает возможность в содержательном аспекте перейти непосредственно к самому проекту. Остановимся на характеристике этих шагов, представленных в нашем исследовании в виде блоков:

1 блок (проблемно-поисковый). Анализ современной воспитательной ситуации в образовательных учреждениях и выделение проблемы, которая должна будет решена в процессе проектировочной деятельности.

Выдвигая цель проектирования – педагогическое взаимодействие школы и родителей в воспитании детей, в педагогической науке этот вопрос часто ставится как актуальный, но сводится к выяснению социального заказа родителей на образовательные услуги школы. Наши исследования затруднений родителей в воспи-

* © Резакова Ф.В.

тании детей, проведенные в 2006-2009 годах в школах г.Москвы и Подмосковья среди родителей учащихся средних и старших классов (в опросе принимали участие более 400 родителей), выявили следующую картину: родители испытывают сложности во взаимоотношениях с детьми, затрудняются в оказании им индивидуальной помощи в обучении, не компетентны в возрастных изменениях и проявлениях проблемного поведения своих детей. Отсюда основная цель предполагаемого моделирования – разработать и апробировать проект педагогического взаимодействия педагогов и родителей как системы. Цель предполагаемого проекта – организация эффективного взаимодействия и укрепление воспитательного потенциала семьи.

2 блок (содержательный). Программа реализации взаимодействия педагогов, классных руководителей, педагогов-психологов, социальных педагогов в индивидуальной работе с семьей включает в себя четыре пункта: содержание деятельности классного руководителя; основные направления и содержание взаимодействия педагогов и классного руководителя в воспитании детей и работе с семьей; содержание деятельности педагога-психолога по индивидуальной работе с семьей; содержание работы социального педагога образовательного учреждения.

3-й блок (процессуальный.) Он предполагает определение на основе согласования взаимовыгодных вариантов решения проблемы работы с семьей в рамках образовательного учреждения.

4-й блок (результативно-критериальный). Он предполагает выработку объективных критериев реализации проекта. Основным критерием реализации данного проекта выступает социальная зрелость школьников как интегративная характеристика и результат воспитательной деятельности всех субъектов образовательного процесса, в том числе и семьи. Кроме того, объективными критериями успешной реализации проекта выступают характеристики качественного взаимодействия образовательного учреждения и родителей, в том числе реализация идеи тесного взаимодействия детей, родителей и педагогов через образовательную, досуговую, развивающую деятельность при научно-методическом и аналитико-диагностическом сопровождении проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бедерханова В.В. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Материалы методологического семинара памяти профессора В.С. Ильина. – Выпуск № 5. – Волгоград, 2001. – С. 95-100.
2. Данилъчук В.И. Гуманитарная парадигма в проектировании педагогического образования. // Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. – Ростов н/Д, 1998.

F. Rezakova

DESIGNING OF SYSTEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY

Abstract. In article bases of designing of system of interaction between teachers and parents of pupils are considered, characteristics of designing activity of subjects of educational process are investigated, design stages of system of work of school and a family are analyzed.

Key words: designing, interaction, a family, school.

УДК 371.3

Садовская И.Л.

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ МИФАХ: МИФ ОБ АКТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В теоретическом пространстве дидактики до сих пор не существует единой теории методов обучения. Ее созданию препятствуют мифы и заблуждения, маскирующие собой реальную действительность. В данной статье проанализирован миф об активных методах обучения, который отвлекает усилия педагогов от решения действительных проблем преподавания.

Ключевые слова: дидактика, методы обучения, дидактические мифы.

* © Садовская И.Л.

За рождением, становлением, процветанием и постепенным умиранием дидактического мифа, постулирующего существование в дидактике методов активного обучения (активных методов обучения), использование которых гарантирует достижение целей образования в кратчайшие сроки и с максимальной эффективностью, – мы с вами наблюдаем с большей или меньшей степенью участия и заинтересованности последние 10–20 лет.

Вот примеры описаний этой квазиреальности:

– О.Н. Пономарева [6, 122] описывает методы активного обучения как «совокупность способов организации и управления учебной деятельностью. Активные методы обучения привнесли в массовую школу отношения сотрудничества учителя и учащихся… Эти методы обучения позволяют включить практически каждого участника в образовательный процесс, «держать» высокий темп обучения при концентрации внимания и сохранении работоспособности в течение всего урока».

– А.К. Мынбаева и З.М. Садвакасова [4, 68] активными методами обучения называют «методы обучения, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом».

– С.Д. Смирнов [8, 198–199] под активными методами обучения понимает «те методы, которые реализуют установку на б***о***льшую активность субъекта в учебном процессе. В противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль». Правда, надо отдать С.Д. Смирнову должное – он же предупреждает, что «название этих методов не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует». И через предложение он же утверждает, что степень активности ученика «гораздо выше при использовании активных методов». Так есть ли они, активные методы, если название некорректно и условно?! Загадка…

Анализируя разного рода описания активных методов обучения (или методов активного обучения), мы пришли к выводу, что имеем дело с «нечаянными софизмами». Софизмами – потому что рассуждения только кажутся правильными, а нечаянными – потому что мы далеки от мысли, что педагоги, рассуждающие об активных методах обучения, целенаправленно и осознанно вводят всех в заблуждение. Скорее всего, в данном случае просто слишком велико искушение выдать желаемое за действительное. На самом же деле словосочетание «методы активного обучения», так же, как и «активные методы», не имеет смысла.

Категория активности может относиться к действующему субъекту, так как у него есть деятельность, которая может быть более или менее активной. Но ни метод обучения, ни процесс обучения не могут быть сведены даже к совместной деятельности учителя и ученика, так как и в методе, и в процессе обучения есть много всего и помимо деятельностей.

Категория активности предполагает наличие своей противоположности – пассивности, например, в медицине есть термины «активный воспалительный процесс» и «вялотекущий воспалительный процесс». При этом есть четкая граница с заданными параметрами (свидетельство рентгенограммы, температура, состояние крови, качество дыхания и т.д.), при переходе через которую вялотекущий процесс превращается в свою активную противоположность. Элементарная логика, так же, как и логика диалектическая, подсказывают, что если есть активные методы и активное обучение, то должны существовать и пассивные.

Можно предположить, что пассивное обучение – это обучение во сне или под гипнозом. В рамках этого примера не важно, что такое обучение в нашем образовании не практикуется, важен принцип. Поскольку в процесс обучения включены два субъекта – учитель и ученик, то остается открытым вопрос о том, кто именно в этом случае может стать пассивным, оказавшись под гипнотическим воздействием – обучающий или обучающийся. Можно даже представить себе гипотетическую ситуацию, в рамках которой ученик гипнотизирует учителя с целью добыть имеющиеся у него, но тщательно скрываемые им знания. В этом случае учитель выступает в роли пассивного источника информации, а ученик оказывается обладателем активного метода ее получения. Но, согласно утверждению А.В. Брушлинского [1, 518], даже у спящего или загипнотизированного человека психическая активность осуществляется «весьма энергично на уровне именно бессознательного… Вот почему гипнопедия наталкивается на определенные трудности». Правда, психическая активность на уровне бессознательного – это не совсем учебная деятельность, но и приведенная цитата еще не доказательство нереальности пассивных методов обучения, а только повод задуматься.

В логике есть закон контрапозиции, который позволяет с помощью отрицания менять

местами основание и следствие условного высказывания: если первое влечет второе, то отрицание первого отрицает второе [3, 92]. Одной из причин неудовлетворительности результатов обучения назвали пассивность ученика при традиционном способе преподавания. И придумали активные методы обучения, в которых ученик исключительно активен. Если мы докажем, что пассивных методов обучения нет, то, согласно закону контрапозиции, исчезнет и основание для существования активных методов обучения. Но здесь мало снова привести слова С.Д. Смирнова [8, 198–199] о том, что «пассивных методов обучения в принципе не существует», а также напомнить о том, что гипнопедия в отечественном образовании не практикуется. Нужны конкретные факты.

Активные методы обучения возникли потому, что общество перестали удовлетворять результаты обучения. Часть педагогического сообщества вследствие заблуждения в обобщении главным стрелочником назначила методы обучения: учитель метод реализует (рассказывает материал), ученик материал слушает, но не усваивает, отсюда вывод: метод плохой, старый, консервативный, так работать нельзя, будем создавать новый метод. Хотя справедливо будет отметить, что «под раздачу» попали и цели (вместо хороших исполнителей государству стали нужны разносторонне развитые личности, и появилась гуманистическая парадигма образования), и содержание (ЗУНы сменились компетентностями), и формы (также появились активные формы обучения [4, 68]).

Вернемся к примеру с активностью воспалительного процесса. В медицине есть четкие критерии, по которым разграничиваются активные и вялотекущие процессы. Вообще всегда, когда речь идет не о деятельности, а об активности процесса, есть четкие критерии, по которым об этой активности судят [5, 37]:

– об активности источника радиации – по числу распадов радиоактивных ядер в единицу времени, измеряется в беккерелях;

– о поверхностной активности – по количеству адсорбированного вещества на единицу поверхности;

– об оптической активности – по направлению поляризации (право-, лево-) и углу вращения плоскости поляризации света [2, 159].

В педагогике в отношении процесса обучения или метода обучения таких критериев нет. Вот когда эти критерии появятся, и активность можно будет измерить количественно (как температуру), и оценить качественно (чтобы показать, как реализуется диалектический скачок из количества в качество), тогда в педагогической действительности и возникнут активные и пассивные методы. И то только в том случае, если удастся однозначно связать эту активность или пассивность именно с методами или процессом, а не с деятельностью участвующих в них субъектов. А пока в дидактике если активность есть, пусть даже и маленькая, то она есть. И не пассивность является противоположностью активности, а отсутствие активности.

Согласно словарям, пассивность определяется как равнодушие, вялость, инертность, безынициативность, безразличние [5, 674], а пассивный [7, 374] – как бездеятельный, безразличный, безучастный. Едва ли возможно себе представить равнодушный или инертный учебный процесс, либо безучастный метод обучения. Для иллюстрации предлагаем две ситуации, в которых два учителя устно излагают одну и ту же учебную информацию. Первый делает это так, что своим энтузиазмом захватывает слушателей, и они все прекрасно усваивают. Второй – сообщает информацию монотонно и нудно, в результате часть учащихся либо просто не слушает, либо еще и занимается своими делами. В этом примере вялым, равнодушным и инертным оказывается учитель, а бездеятельным или безразличным – ученик. А характеристики «активность» и «пассивность» принадлежат не процессу или методу, а людям, которые их организуют и в них участвуют.

Метод обучения – это не только деятельности учителя и ученика, направленные на организацию усвоения и усвоение материала, но и способ работы с учебной информацией. Для того чтобы информация была усвоена, она должна быть определенным образом представлена, зафиксирована, передана и воспринята без потерь. С тех пор как обособилось семейство гоминид (Hominidae) и люди стали обучать себе подобных, методы обучения в их объективном аспекте практически не изменились. Испокон веков учитель требовал: «Смотри, что показываю! Слушай, что говорю! Делай, как я!», ученики видели, слушали, делали, и в результате, в большей или меньшей степени, научались тому, что от них требовалось.

Так, исторически и объективно, сложились четыре типа методов обучения: те, в которых информация передавалась устно и воспринималась на слух, – аудиальные методы обучения; те, в которых информация была представлена визуально и воспринималась с помощью зрения, – визуальные методы обучения; те, в которых

информация фиксировалась и воспринималась посредством мышечных усилий, – кинестетические методы обучения; и те, в которых информация шла по нескольким сенсорным каналам одновременно, – полимодальные (смешанные) методы обучения. Данная ситуация в каком-то смысле фатальна – пока у человека не появятся новые органы чувств, с помощью которых он мог бы воспринимать, обрабатывать, хранить и сообщать информацию, до тех пор не возникнет новых методов обучения в объективном плане.

Учитель говорит – ученик слушает, и тот, и другой – активны, они действуют. А если ученик не слушает, если он «выпал» из процесса, то это означает только то, что для ученика в данный момент времени не существует ни процесса обучения, ни метода – ни активного, ни пассивного, никакого метода не существует.

Учитель показывает, ученик смотрит/видит. А если не смотрит и не видит, он «выпал» из процесса. Учитель, конечно, учит, но ученик-то не учится, в действительности ученика в этом случае нет ни процесса, ни метода, поскольку нет учебной деятельности.

Учитель действует, ученик действия повторяет. Если повторяет неправильно, процесс обучения неэффективен, активность есть, но, например, недостаточная, однако она есть и в этом случае, что справедливо и для других методов. А если ученик действия даже не пытается повторить (занят другим), он «выпал» из процесса, обучения не происходит, а значит, для ученика нет ни процесса, ни метода обучения.

Как видим, если процесс обучения осуществляется, ученик активен в большей или меньшей степени, любой метод, который при этом учитель и ученик реализуют в конкретной деятельности, работает, он есть. Если ученик не активен даже и в малейшей степени, процесс обучения не совершается, метода нет. Справедливо и обратное – если процесс обучения реализуется, ученик учится, ученик активен, метод есть.

Таким образом, мы (педагогическая общественность) оказываемся в забавной ситуации. Термины «активные методы обучения» и «методы активного обучения» не могут использоваться, так как логически несостоятельны и некорректны, однако предметная область (методы активного социально-психологического обучения) в ГОС ВПО по педагогическим специальностям есть, дисциплина в высших учебных заведениях ведется, диссертации, учебники и монографии пишутся, конференции проводятся, следовательно, какая-то объективная реальность за мифическими активными методами и методами активного обучения все-таки прячется. Остается выяснить, о какой из категорий дидактики на самом деле идет речь.

Реальность, маскируемая мифом об активных методах обучения

В каждой сказке есть только доля сказки, остальное – намек на реальную действительность. Что же касается активных методов обучения, то речь должна идти не о «методе обучения» как таковом, а только о приемах активизации учебной деятельности в составе метода. Метод может быть любым, но в его структуре обязательно должны присутствовать приемы, обеспечивающие «включение» ученика в процесс, приемы, направленные на повышение его заинтересованности в процессе и т.п.

А методы действительно могут быть разные, и даже те, к которым все привыкли настолько, что называют традиционными. Для того чтобы довести до учеников учебную информацию, совсем необязательно организовывать работу в парах сменного состава, можно просто интересно ее пересказать, украсив рассказ чем-нибудь вроде иллюстрации, фрагмента видеофильма, или пригласив живого участника событий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 2006.– С. 518.
2. Грин Н. Биология: В 3 т. / Н. Грин, У. Стаут, Д. Тейлор; под ред. Р. Сопера. – М.: Мир, 1996. – Т. 1. – С. 159.
3. Ивин А.А. Логика и теория аргументации: элементарный курс: учеб.пособие / А.А. Ивин. – М.: Гардарики, 2007. – С. 92.
4. Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: учебное пособие / А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. – Алматы: б.и., 2007. – С. 68.
5. Новый словарь иностранных слов. – Мн.: Современный литератор, 2006. – С. 37.
6. Пономарева О.Н. Методическая система обучения экологии в средней школе: дис… д-ра пед. наук /О.Н.Пономарева. – Пенза, 2000. – С. 122.
7. Словарь иностранных слов /19-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – С. 374.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – С. 198-199.

I. Sadovskaya

TO THE PROBLEM OF DIDACTIC MYTHS: THE MYTH ABOUT METHODS ACTIVE TEACHING

Abstract. There is the no only theory of teaching methods in theoretical didactics. Myths

and delusions disguising the reality prevent its creation. The analysis of the myth about active teaching method which diverts from the solving of urgent teaching problems is given in this article.

Key words: didactics, teaching methods, didactic myths.

УДК 377.1.001.76

Сидоров О.И., Кашник О.И., Силкин Р.С., Суздальцева Т.И.

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АТОМНОГО ЭНЕРГОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА*

Аннотация. В статье сформулированы особенности развития корпоративного профессионального образования в условиях российского атомного энергопромышленного комплекса (РАЭПК). Авторами проведен теоретический и эмпирический анализ развития непрерывного профессионального образования в атомной отрасли.

Ключевые слова: корпоративное профессиональное образование, российский атомный энергопромышленный комплекс (РАЭПК), развитие образования.

Реализация государственного проекта «Ядерные технологии» и Федеральной целевой программы (ФЦП) «Ядерные энерготехнологии нового поколения на период 2010-2015 годов и на перспективу до 2020 года» призваны реализовать конкурентные преимущества страны в секторе ядерной энергетики и расширить позиции России на мировом уровне. Основополагающими условиями для решения данных задач является развитие фундаментальной и прикладной науки и системы профессиональной подготовки в госкорпорации «Росатом». Данные процессы взаимообусловлены российскими и международными тенденциями трансформации всех базовых социальных институтов в обществе.

Преобразование отраслевых министерств в федеральные агентства и сети хозяйствующих субъектов (акционерных обществ различного типа, корпораций, холдингов, концернов) имело различные последствия для системы профессионального образования в целом и отраслевого профессионального образования в частности. Прежде всего, разрушились единое образовательное пространство, устойчивые системные связи между государством, ведомствами, предприятиями и учебными заведениями. Перевод большого количества ведомственных образовательных учреждений в федеральное, региональное и муниципальное управление отрицательно сказалось на качестве подготовки специалистов.

В ведомственных организациях и российских корпорациях примерно с 2002 года идет процесс реанимирования образовательных структур на предприятиях и создание корпоративных образовательных комплексов (корпоративных институтов). Основная причина данных решений – неудовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников образовательных учреждений, большие затраты на «доводку» молодых специалистов до необходимого уровня компетентности в условиях конкуренции наукоемких технологий.

Обращение к опыту министерства атомной энергии, а в настоящий момент – Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом», по вопросам трансформации отраслевого профессионального образования и инновационной деятельности отраслевых вузов особо актуально в рамках нашей темы и определено рядом обстоятельств. Во-первых, ролью данной отрасли в экономике, ядерно-промышленном комплексе России и социальной сфере российского государства. Исторически сложилось, что именно в данной отрасли были сконцентрированы в значительной степени интеллектуальные и технологические ресурсы страны. Во-вторых, особым вниманием российского государства и международных организаций (МАГАТЭ, ЮНЕСКО и др.) к подготовке специалистов для отрасли и управлению ядерным образованием. В-третьих, привлечением больших гуманитарных инвестиций к подготовке специалистов атомных станций после Чернобыльской

* © Сидоров О.И., Кашник О.И., Силкин Р.С., Суздальцева Т.И.

катастрофы. В-четвертых, социальной ролью данного ведомства. Следует отметить, что производственные объекты (предприятия) Министерства атомной энергии создавались в полном автономном комплексе с обязательной социальной инфраструктурой (а это целые города, районы, микрорайоны). Закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО) и сегодня выполняют важную социальную роль. В-пятых, в отрасли атомной энергии в советский период была в концентрированном виде представлена вся система российского профессионального образования, во всех ее подсистемах, уровнях, элементах, моделях управления, обладающая автономностью, универсальностью и интегрированностью в экономическое, образовательное и социальное пространства. По всем качественным показателям это были лучшие образовательные, научные, научно-производственные комплексы, отличающиеся концентрацией педагогических и интеллектуальных ресурсов, передовыми технологиями и научными школами.

Федеральной целевой программой «Развитие атомного энергопромышленного комплекса России на 2007–2010 годы и на перспективу до 2015 года», принятой правительством России в октябре 2006 года, поставлена цель ускоренного развития атомной энергетики для обеспечения геополитических интересов страны и энергетической безопасности Российской Федерации за счет ввода в эксплуатацию новых типовых серийных энергоблоков атомных электростанций, продвижение продукции (работ, услуг) российских организаций ядерного топливного цикла на мировые рынки и переход к строительству и эксплуатации атомных электростанций за пределами территории Российской Федерации. Численность персонала, занятого в российском атомном энергопромышленном комплексе (далее – РАЭПК) на начало 2006 г. составляла около 160 тыс. человек.

Развитие РАЭПК, предопределяет рост требований, предъявляемых к персоналу. Эти требования имеют определенную специфику по сравнению с другими наукоемкими отраслями. В первую очередь это связано с одной из важнейших характеристик деятельности комплекса – обеспечение ядерной безопасности. Опыт аварий, в частности, таких крупных, как на Чернобыльской АЭС и АЭС «Три Майл Айленд» актуализировал проблемы, связанные с человеческим фактором. Проблемам безопасности атомных станций посвящены работы российских ученых и специалистов В.Н. Абрамовой, В.И. Борисенко, А.М. Бахметьева, Л.Н. Воронина, Б.Г. Гордона, Р.Е. Засорина, В.И. Пампуро, О.Б.Самойлова, Г.Б. Усынина и ряда других. В своих исследованиях ученые подчеркивают роль персонала в причинах возникновения аварийных ситуаций на атомных объектах и говорят о высокой ответственности системы профессионального образования (подготовки, переподготовки, повышения квалификации и поддержания квалификации персонала) для российского атомного энергопромышленного комплекса.

В настоящее время в отрасли создана система непрерывного профессионального образования, включающая все уровни подготовки. Выстроена модель профессионального образовательного пространства и система управления в современных условиях. Подготовку, переподготовку кадров и выпуск специалистов для отрасли осуществляют следующие учебные заведения: профтехучилища (подготовка рабочих); техникумы, колледжи (подготовка технических работников); отраслевые вузы, институты повышения квалификации. Управление системой отраслевого образования осуществляют соответствующие департаменты в Госкорпорации «Росатом», ведомственное УМО, советы руководителей учебных заведений и институтов повышения квалификации.

Дополнительное профессиональное образование в сфере атомного энергопромышленного комплекса на сегодняшний день осуществляется на базе следующих образовательных учреждений: Региональном образовательном центре Росатом г. Санкт-Петербург, Центральном институте повышения квалификации г. Обнинск, Московском институте повышения квалификации, Сибирском институте повышения квалификации (Росатом) г. Новосибирск, а так же в условиях корпоративного профессионального образования на базе производственных предприятий и объединений.

По мнению А.Н. Жиганова, Б.М. Кербеля, С.А. Карпова, важным направлением развития профессионального образования в атомной отрасли может стать создание университетских образовательных комплексов, одним из которых является Национальный исследовательский ядерный университет «Московский инженерно-физический институт» (НИЯУ «МИФИ») [5, 95–100].

В отрасли осуществлена нормативно-правовая проработка документов, регламентирующих образовательную деятельность. Для повышения качества подготовки специалистов в

отрасли разработаны и приняты необходимые стандарты, положения, нормы, включая систему стандартов «Менеджмента качества». Так, Министерством по атомной энергии РФ в 2003 году введен в действие ОСТ 95 10581-2003 «Система менеджмента качества организаций, в состав которых входят радиационно-опасные и ядерно-опасные производства и объекты. Управление персоналом. Профессиональное обучение персонала». Принят настоящий стандарт и разработан в целях уточнения требований ГОСТ Р ИСО 9001-2001 и рекомендаций ГОСТ Р ИСО-9004-2001 к человеческим ресурсам в части обеспечения их компетентности, осведомленности и подготовки, с учетом специальных требований к подготовке и квалификации персонала радиационно опасных и ядерно опасных производств и объектов, предъявляемых действующими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами. Разработаны и находятся в разработке комплекс документов и методических указаний по профессиональному обучению, которые устанавливают правила и рекомендации по реализации соответствующих требований настоящего ОСТ.

В рамках научно-педагогического сотрудничества АНО «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом) и Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС) кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология» в течение 2002-2009 гг. были проведены семинары для предприятий Минатома по вопросам профессионального обучения в организациях и подготовке специалистов по обучению, осуществлены исследования, разработаны и апробированы образовательные программы и методические материалы. На базе АНО «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом) при активном участии авторов данной статьи были проведены отраслевые семинары «Актуальные проблемы и пути совершенствования работы по подготовке кадров на предприятиях и организациях в современных условиях» (2003-2008 гг.), всероссийская (2007 г.) и международная (2008г., 2009 г.) научно-практические конференции [4, 5]. В рамках реализации проекта «Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования» был решен ряд теоретико-прикладных вопросов.

Значительные теоретико-эмпирические исследования, с оценками состояния и проблемами подготовки и профессионального обучения персонала в атомной энергетике, представлены в работах В.Н. Абрамовой, В.М. Аксенова, С.П. Аксиненко, С.П. Бердюгина, А.Ф. Дьякова, Н.И. Ищенко, А.М. Карякина, В.С. Каекина, В.Н. Нуждина, В.Н. Озеркова, В.Г. Работаева, Ю.П. Руднева, В.С. Щебнева, Ю.П. Щербака, Ю.Н. Селезнева и др.

На основе анализа литературы и опираясь на работы Силкиной Н.В., авторами статьи рассмотрено и уточнено содержание понятий «отраслевое образование», «корпоративное профессиональное образование», «корпоративное профессиональное обучение [2]. Так, корпоративное профессиональное образование рассматривается нами как целенаправленный, управляемый процесс развития личности, способной к эффективной профессиональной деятельности в данной корпоративной среде, с целью соответствия установленным корпоративным или государственным профессиональным требованиям и стандартам. Спецификой корпоративного профессионального обучения выступает постоянное приращение работниками знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, получаемых как в процессе обучения на предприятии, так и в учреждениях дополнительного профессионального образования, осуществляемого исходя из конкретных производственных потребностей с использованием корпоративных ресурсов (финансовых, организационных, технических, административных).

На теоретическом уровне авторами данной статьи уточнены содержание понятия «качество корпоративного профессионального образования», в рамках которого выделены два взаимосвязанных и взаимодополняющих понятия качество процесса и качество результата, применительно к системе подготовки кадров РАЭПК. Также определены принципы построения модели управления качеством подготовки специалиста в условиях дополнительного профессионального образования для системы атомного энергопромышленного комплекса. За основу оценки качества результата обучения взята модель Ю.Н. Селезнева управления качеством образования, учитывающая особенности системы повышения квалификации персонала РАЭПК [7].

В ходе отраслевых семинаров, проведенных на базе АНО Сибирский институт повышения квалификации (Росатом), с участием представителей министерства, руководителей образовательных учреждений, организаторов профессионального обучения на предприятиях и специалистов по обучению в системе отраслевого образования определено:

– состояние профессионального образования и производственного обучения на различных исторических этапах развития отрасли, полученные эмпирические материалы представлены в различных публикациях авторов [1, с. 8].

– несмотря на хорошо разработанную нормативно–правовую базу по подготовке персонала, создание образовательных комплексов подготовки персонала, причины аварий на атомных станциях и в целом на предприятиях РАЭПК, по-прежнему во многом связаны с особенностями системы, а именно:

– способность изменять свою структуру, сохраняя целостность, и формировать варианты поведения;

– способность противостоять энтропийным (разрушающим систему) тенденциям;

– способность адаптироваться к изменяющимся условиям;

– наличие собственных корпоративных систем обучения;

– уникальность и непредсказуемость поведения системы в конкретных условиях.

Как свидетельствуют эмпирические данные исследований ОНИЦ «Прогноз», а также полученные нами в ходе фокус-групп с работниками РАЭПК, с особенностью человеческого фактора связано:

– нарушение технологии и технологических регламентов, недостаточная профессиональная подготовка и технологическая дисциплина отдельных специалистов и операторов;

– недостаточность технологических и неэффективность организационных мер по обеспечению безопасного ведения технологических процессов;

– слабый контроль за соблюдением технологических норм и требований со стороны специалистов и руководства технологических служб комбинатов, заводов и контролирующих служб Росатома;

– продолжающиеся инциденты на объектах атомной энергетики и промышленности (ОАЭП) происходят из-за грубых нарушений технологии и технологических регламентов, недостаточной профессиональной подготовки и низкой технологической дисциплины отдельных специалистов и операторов.

Коренными причинами неправильных действий персонала, по данным ОНИЦ «Прогноз», в 2007 году явились: личностно-мотивационные (34%), организационные факторы (24%), эргономические факторы (23%), профессиональная компетентность (11%), функциональное состояние работника (11%).

По данным социологических исследований Кашник О.И. (2000-2009 гг.), к внешним факторам, влияющим на функционирование и безопасность российских предприятий, в т.ч. госкорпорации «Росатом», выступают: чрезвычайная экономическая поляризация общества; возрастающая безработица; постоянные организационно-структурные преобразования (дробления) предприятий и размытость границ их ответственности; потеря социальной уверенности работников и отсутствие их личной безопасности; недоступность эффективной медицинской помощи в связи с ее дороговизной; проявление в острой форме конфликтов техника–технологии–человек–организация–безопасность–управление; изменение мотивационно-ценностной структуры организации (индивидуальной, групповой, организационной); снижение уровня групповой сплоченности и повышения отчужденности сотрудников; изменение коммуникационных процессов, с одной стороны, расширение коммуникационных сетей организации, с другой, низкий уровень информированности сотрудников о деятельности организации; снижение уровня доверия к руководителям всех уровней управления.

Таким образом, на основе многолетнего исследования институциональных процессов в сфере отраслевого профессионального образования в атомной энергетике и промышленности, полагаем, что: а) система профессионального образования в отрасли обладает достаточно серьезным ресурсом устойчивого развития; б) осуществляется научное осмысление и теоретическая проработка стратегических и тактических вопросов развития отраслевого образования, концептуально проработаны системные элементы и взаимосвязи между ними; в) корректируются и наращиваются нормативно-правовая, организационно–материальная, методическая базы; г) совершенствуются экономические и финансовые механизмы управления образовательным комплексом в отрасли; д) консолидируются образовательные активы и развиваются образовательные коммуникации и инфраструктура, которые интегрируются в региональное, российское и международное образовательные пространства. В связи с этим можно утверждать, что развитие системы профессионального образования в отрасли атомной энергии позволит не только сохранить накопленные ресурсы, но и заложить новые принципы и подходы к развитию образования в отрасли и России в целом, создать инвестиционную привлекательность, а также выйти на уровень международной аккре-

дитации и сертификации качества корпоративного профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кашник О.И. Эмпирический анализ процессов в системе профессионального обучения на предприятиях атомной энергии [Текст] / О.И. Кашник // Теория и практика профессионального образования: сборник научных трудов. – Вып. 1.; под ред. А.Д. Копытова, Н. В. Силкиной. – Томск–Новосибирск, 2006. – С. 124-130.
2. Силкина Н.В. Корпоративная профессиональная подготовка кадров: от теории к практике. Практико-ориентированная монография [Текст] // Н. В. Силкина, В. А. Федоров, Л. П. Пачикова, Р. С. Силкин. – Екатеринбург: РГПУ, 2007. – 210 с.
3. МАГАТЭ и три ключевых направления – технология, безопасность, верификация. Из выступления генерального директора МАГАТЭ М. Эль-Барадея на 45-й сессии генеральной конференции МАГАТЭ, 17.09.2001г. [Текст] // Ядерное общество. – 2001. – №6. – С. 3-7.
4. Модернизация и развитие системы дополнительного образования Сборник научных трудов. Выпуск 1. По материалам I Всероссийской Интернет-конференции апрель-март 2007 [Текст] / Под ред. Н.В. Силкиной, О.И. Сидорова. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2007. – 228 с.
5. Модернизация и развитие системы дополнительного образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 16-19 июня 2008 г. [Текст] / Под ред. О. И.Сидорова, Н. В. Силкиной. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2008. – 462 с.
6. Силкин Р.С. Подготовка персонала в условиях непрерывного профессионального образования: корпоративный аспект: Практико-ориентированная монография [Текст] / Р. С. Силкин, О. И. Сидоров, Т. И. Суздальцева. – Томск: Изд–во «В-Спектр», 2007. – 152 с.
7. Селезнев Ю.Н. Системный подход к повышению квалификации персонала атомного энергопромышленного комплекса России [Текст] / Ю. Н. Селезнев. – Обнинск: ФГОУ «ГЦИПК», 2007. – 280 с.
8. Совершенствование кадровой и социальной политики, формирование эффективного кадрового потенциала в организациях атомной энергетики и промышленности / Материалы отраслевого совещания организаций Министерства РФ по атомной энергии. – Обнинск: изд-во ГОУ ГЦИПК, 2004. – С. 112-114.
9. Труды психологической службы в атомной энергетике и промышленности. Т.1., 2, 3. [Текст] / Под ред. В. Н. Абрамовой – Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2002, 2007.

O. Sidorov, O. Kashnik, R. Silkin, T. Suzdaltseva

THE TEORETIKO-EMPIRICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENTS OF NUCLEAR ENERGOINDUSTRIAL COMPLEX CORPORATE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM

Abstract. In article features of development of corporate vocational training in the conditions of the Russian nuclear power industrial complex (РАЭПК) are formulated. Authors have made the theoretical and empirical analysis of development of continuous vocational training in nuclear branch.

Key words: corporate vocational training, the Russian nuclear power industrial complex, development of education.

УДК-374

Смагина Н.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД*

Аннотация. В статье раскрыты методологические принципы и подходы, на которых базируется дополнительное образование. В основе формирования системы дополнительного образования детей лежит принцип дополнительности и синергетический подход как новое междисциплинарное направление, синтезирующее компоненты синергетического знания, инициирующего глубокие изменения в методологических основаниях современной науки.

Ключевые слова: дополнительное образования детей, синергетический подход, принцип дополнительности, компоненты синергетического знания, гибкость и вариативность образования.

Дополнительное образование детей в настоящее время является важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано и требует посто-

* © Смагина Н.Н.

янного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе обучение, воспитание и развитие личности обучающегося, что нашло отражение в Национальной доктрине образования, Федеральной программе развития образования, Концепции модернизации дополнительного образования Российской Федерации.

Новые перспективы и тенденции развития образования, основанные на важнейших принципах методологии современного научного мышления, находят свое отражение и в системе дополнительного образования. Философское осмысление проблем дополнительного образования играет важную роль в становлении личности каждого обучающегося, в определении цели, задач, программы развития учреждения дополнительного образования. Поэтому важно обосновать методологические принципы и подходы, на которых базируется дополнительное образование.

Основополагающим принципом системы дополнительного образования является принцип дополнительности, методологический принцип, сформулированный Н. Бором, имеющий всеобщее значение, потому что существует много областей человеческой деятельности, где один и тот же факт можно рассматривать в различных, но взаимодополняющих аспектах. Это наиболее важно для формирования системы дополнительного образования детей, когда учитываются междисциплинарные связи, основанные на совместной работе представителей различных научных дисциплин. В связи с вышеизложенным, мы полагаем, что использование синергетики в качестве нового междисциплинарного направления, описывающего механизмы самоорганизации, наиболее целесообразно. При этом необходимо избегать механического переноса понятийного аппарата синергетики в педагогику, а, согласуя и взаимодополняя с другими подходами, выстраивать оптимальную концепцию. Данный подход, несомненно, обладает определённым эвристическим потенциалом, но в тоже время имеет ограничения. Поэтому возникает необходимость изучить возможности реализации синергетического подхода как объективные тенденции развития предмета исследования.

Синергетика, возникшая на стыке различных научных школ, исследует универсальные закономерности сложноорганизованных систем. Благодаря широкому междисциплинарному синтезу, усилению методологических компонентов синергетического знания становятся возможными соединение различных способов постижения мира, диалог науки и искусства, творческое переосмысление известных образов, символов, ценностей культуры. Нелинейный стиль мышления, предложенный синергетикой, предполагает целостное и многомерное восприятие изменчивого, нестабильного и сложного мира, готовность к многовариативности его развития, к появлению непредсказуемого и вместе с тем «запрограммированного» нового знания. Становление нового знания характеризуется не только выходом за пределы ранее познанного, но и тем, что оно включается в систему уже сформировавшегося знания и при этом соответствующим образом трансформируется. Если же оно существенно контрастирует с когнитивной составляющей существующих познавательных установок, то вновь полученное знание может быть не воспринято как данное. Механизм социально-психологической инерции может выступать существенным тормозом в становлении новой теории.

Система дополнительного образования детей, ориентирующаяся в основном на дошкольников, школьников младшего и среднего школьного возраста, обладающих некоей суммой знаний в определенной области науки, не может отвечать современным требованиям. Главное в процессе обучения состоит не столько в том, чтобы дать им какую-то сумму знаний, сколько в том, чтобы вооружить их умением самостоятельно усваивать новые знания, непрерывно совершенствоваться, творчески подходить к решению новых проблем, стимулировать собственные, может быть еще не в полной мере проявленные возможности. Отсюда вытекает основная задача современного образования — способствовать овладению методологией формирования системы знаний. Обучающиеся должны быть не объектом, воспринимающими готовые знания, а своего рода исследователями в постижении основ научных знаний. Отметим, что при выборе методов образования в учреждениях дополнительного образования детей в контексте социализации делаются акценты на изучении действительности, применении знаний к решению личных проблем человека; выполнении заданий в переносе знаний в новые, нетипичные ситуации. Мы полагаем, что именно учреждения дополнительного образования являются подобного рода лабораториями, в которых воспитанники самостоятельно

критически мыслят, обладая при этом активными знаниями и умениями их практически реализовать.

Несомненно, что одним из каналов вхождения синергетических представлений в образование вообще и в систему дополнительного образования детей, является практика ее предметного преподавания. Причем важно преподавание синергетики не самой по себе, что противоречило бы ее установкам на междисциплинарность, открытость, личностность, диалогичность и коммуникативность, а в контексте принципов соответствия, эволюции наблюдаемости, дополнительности и т.д. Анализируя специальную литературу, мы пришли к выводу, что методологические принципы синергетики, учитывающие многомерность, неустойчивость, альтернативность системы обучения, могут послужить новыми ориентирами в создании прогностических моделей развития социоприродных систем, а также индивидуальности человека как сложной «открытой» системы, моделей, способных прогнозировать выход из бифуркационных ситуаций.

В настоящем исследовании мы исходим из положения о том, что рассмотрение синергетического подхода, на котором базируется система дополнительного образования детей, позволяет определить ценности, осмыслить миссию, обозначить приоритеты в разработке содержания, организации практической деятельности системы дополнительного образования. Немаловажное внимание необходимо уделять психологическому структурированию групп в учреждениях дополнительного образования. Оно основывается на стратификационно-психологических признаках, то есть учитываются не только особенности личности (темперамент и характер, познавательные и коммуникативные качества), но и особенности социальных групп: возраст, здоровье, материальное благосостояние, образование, уровень культуры. Педагогу-синергетику следует бережно относиться к внутренней структуре личности обучающегося, способствовать его саморазвитию, самореализации, духовному росту. Проведенное исследование подтвердило, что с каждым годом неуклонно возрастает роль учреждений дополнительного образования в обеспечении занятости обучающихся, организации их социально значимого досуга, профилактике правонарушений, наркомании и других асоциальных проявлений. В системе дополнительного образования создана та самая атмосфера комфортности и уюта - «ситуация успеха», по Л.С. Выготскому, - партнерские отношения между педагогом и обучающимися, которые, несомненно, способствуют гуманизации отношений, воспитанию и гражданскому становлению ребенка.

Необходимо отметить, что современное учреждение дополнительного образования характеризуется наличием в нем сформированной воспитательной системы. Установлено, что основными компонентами воспитательной системы в учреждении дополнительного образования являются: ценностно-ориентационный, включающий идеи, принципы, цели и ценности работы с обучающимися; функционально-деятельностный, который включает в себя функции, направления и содержательные виды деятельности; пространственно-временной – образовательно-оздоровительное пространство и разграниченная деятельность по времени; индивидуально-групповой (педагогический и управленческий персонал и контингент детей в своем многообразии); диагностико-аналитический, включающий в себя аналитические и диагностические средства по обучению, воспитанию, оздоровлению и творческому развитию обучающихся; рефлексию занятий, этапов реализации программы, всей деятельности в целом на уровне коллектива обучаемых и обучающихся.

Синергетический подход ставит педагога в условия нелинейного осмысления процесса воспитания, признания открытости воспитательной системы, организующего значения случайностей (флуктуаций). Характерная особенность синергетического подхода к воспитанию - признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. Это проявление человеческой психики описал еще К. Д. Ушинский: «...в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление - одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю» историю человека, чтобы начать новую, под новым знаменем» [Ушинский К.Д., 1990, 155].

В муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Центр детского творчества» г. Мичуринска Тамбовской области для обучающихся открыто 113 детских творческих объединений, где они могут найти дело по душе и шагнуть с этим во

взрослую жизнь. Так, воспитанники учатся в школе раннего развития «Филиппок»; изучают историю детского движения и родного города; получают основы знаний по экономике; приобретают навыки лидера и организатора творческих дел в детской общественной организации «Родник», новой единой городской детской общественной организации «Юные мичуринцы» и загородном профильном лагере «Круглинские рассветы»; рисуют, поют, танцуют, участвуют в концертах, праздниках, фестивалях; вяжут, шьют, моделируют одежду, делают из бисера украшения; конструируют самолеты; приобщаются к здоровому образу жизни, занимаются спортом; знакомятся с основами военной службы и военного дела, готовятся к защите Отечества в рядах Российских Вооруженных Сил; получают помощь дети с ограниченными физическими возможностями и подростки с девиантным поведением; занимаются в спортивно-технических объединениях: «Картинг», «Мотокросс», «Стрелковый спорт», «Парашютный спорт», «Велосипедный спорт»; «Юные помощники МЧС», «Мотопарапланерный спорт», «Авиамодельный спорт», «Киберспорт».

В данном учреждении дополнительного образования детей накоплены оригинальные образовательные технологии выявления и развития различных видов одаренности детей, например: общая интеллектуальная; конкретно-предметная или конструктивно-продуктивная; художественная; организаторская, одаренность к лидерству. Гибкость и вариативность содержания образования обеспечена при выполнении следующих дидактических условий: основой деятельности обучающихся является междисциплинарность (связь науки и искусства); наполнение содержания отражает развитие обучающегося, изменение уровня и направленности его интересов, достижений и способностей; выбор форм и методов деятельности отражает уровень развития отношений в объединении обучающихся и обучающих; осознанный выбор ориентиров на пути достижения смысла жизни осуществляется в русле культурных традиций человеческой цивилизации. При моделировании региональной системы дополнительного образования детей необходимо учитывать весь имеющийся дидактический и методический потенциал.

Таким образом, дополнительное образование более гибко и способно к реализации идей вариативного образования, созданию развивающей среды, формированию диалогических, субъект-субъектных отношений между обучающими и обучающимися, созданию ситуации выбора и успеха для каждого обучающегося. Поисковый режим образования может быть в полной мере реализован именно в дополнительном образовании, призванном обеспечить личностный рост обучающегося, жизненное самоопределение, раскрытие творческого потенциала, совершенствование результатов образования.

Итак, синергетика может служить основой для междисциплинарного синтеза знания, инициирующего глубокие изменения в методологических основаниях современной науки, в философском взгляде на мир, в самом стиле научного мышления. Именно для синергетического подхода в образовании характерна опора на методы поиска нового знания, открытия новых истин, которые имеют эвристический характер и опираются на интуицию, воображение и творчество. Принцип дополнительности предполагает подход к развитию личности ребенка как к совокупности взаимодополняющих процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. М., 1990. С.155.

N. Smagina

FORMING OF THE SYSTEM OF CHILDREN´S ADDITIONAL EDUCATION: THE SYNERGETIC APPROACH

Abstract In given article methodological principles and approaches on which the children´s additional education is based are proved. Forming of the system of children´s additional education is based on a principle of complementarity. The synergetic approach can form a basis for interdisciplinary synthesis of the knowledge initiating radical changes in the methodological bases of a modern science.

Key words: children´s additional education, synergetic approach, principle of complementarity, components of synergetic knowledge, flexibility and variability of education.

УДК 371

Стрыгина М.Н.

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация. В данной статье автор рассматривает теоретические основы и историю проблемы проектирования технологии педагогической поддержки школьников в современных условиях, которую характеризует как стратегию и тактику образования двадцать первого века. Проблема рассматривается на основе сложности понимания системной природы проектной деятельности в образовательной среде. Ставится вопрос об умении субъекта образовательного процесса анализировать ныне существующие проектные технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, педагогическая поддержка, психологическая поддержка, проблемы проектирования технологий.

Приоритетными направлениями перспективного этапа развития образования является гуманистическая педагогика, направленная не только на развитие личности, но и раскрытие её потенциалов, становления самостоятельности. Необходимым этапом педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие педагога и ученика. Образование, обогащающееся новыми процессуальными умениями, подчинено задаче развития способностей учащихся [3; 6]. Учебный и воспитательный процессы школы проектируется с опорой на современные инновационные технологии. Их реализация предполагает введение в практику школы альтернативных систем обучения и проектирование инновационных педагогических технологий.

Одной из таких значимых технологий на сегодняшний день является технология педагогической поддержки школьников. Педагогическая поддержка необходима учащимся, потому что жизнь в обществе требует от человека умения признавать и учитывать потребности и права других. Формирование толерантного отношения к образу жизни окружающих людей, умения взаимодействовать в социуме — приходить к согласию, соучастию, кооперированию становятся базовыми коммуникативными умениями. Все эти способности не даются человеку от рождения, а развивать их самому нелегко. Деятельность педагога должна быть ориентирована на решение задач, связанных с теми или иными трудностями в жизни учеников, на развитие и становление индивидуальности каждого ребенка, а также разработку способов адаптации личности к жизни в современном обществе [1].

Сегодня многие педагоги рассматривают педагогическую поддержку как стратегию и тактику образования двадцать первого века. Идея педагогической поддержки не нова, она просматривалась в работах И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и других известных педагогов, а впоследствии эту тему стали развивать О.С. Газман, Н.Б. Крылова, А.Б. Добрович, В.В. Сериков и др. В современных научных исследованиях тема педагогической поддержки развивается в диссертационных работах И.Н. Акопова, С.М. Брыкина, И.И. Коростелевой, О.С. Мануйловой, П.Л. Тимофеева и др. Авторами исследуются различные аспекты педагогической поддержки, в основном, трудновоспитуемых детей, делаются попытки спроектировать эту деятельность. Проектный тип культуры начинает доминировать, становится одним из центральных культурных механизмов преобразования действительности. При этом явственно прослеживается универсальность и синтетический характер этой деятельности. В ней обнаруживается соединение технократического и гуманитарного, научно-исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал.

Провозглашение проектной культуры в качестве основы новой образовательной парадигмы XXI века актуально сегодня. Каждому педагогу надо уметь пользоваться проектной деятельностью. Актуальностью проектной деятельности является включение в поиск не только административных структур, но и рядовых исполнителей, связанных с ощущением способности к преобразованию действительности; даёт возможности получить педагогический результат. Проблему здесь составляет сложность понимания системной природы проектной деятельности в образовательной среде.

Теория системного подхода в науке – до-

* © Стрыгина М.Н.

статочно хорошо развитое направление в работах Архангельского С.И., И.В. Блауберга, Беспалько В.П., Кузьмина В.Н., Садовского, В.П. Симонова, Э.Г. Юдина и др. Однако в педагогических научных исследованиях он не находит должного признания применительно к процессам проектирования образовательных технологий. Поэтому важным для нашего исследования представляется утверждение о том, что эффективность проектирования любой технологии в учебно-воспитательном процессе школы напрямую зависит от системного подхода к организации этого процесса. Данное утверждение доказывает необходимость формулирования исследований в контексте системного подхода к проектированию технологии педагогической поддержки школьников в процессе обучения.

Целью исследования должно являться использование системного подхода к проектированию технологии педагогической поддержки школьников в учебно-воспитательном процессе, где предмет исследования – системный подход к проектированию технологии педагогической поддержки школьников в учебно-воспитательном процессе. Гипотеза исследования должна рассматривать процесс проектирования технологии педагогической поддержки школьников, если он основывается на системном подходе, а именно когда проектная деятельность будет пониматься всеми субъектами образовательного процесса как система поэтапного планирования учебно-воспитательной работы и включения в работу всех участников образовательного пространства [5]. Позиция равноправного партнерства имеет важное значение.

Решение поставленных задач ставит вопрос к умению анализировать ныне существующие проектные технологии. Основываясь на системном характере организации учебно-воспитательного процесса, надо разработать проект и методические технологии педагогической поддержки школьников. Методологией этих исследований занимались Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчака, Л.Н. Толстого, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С. Л. Соловейчик и др.; Ш. А. Амонашвили, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, А.А. Галицких, И. Д. Демакова, В. А. Караковский, С.Д. Поляков, А.. Н. Тубельский, М. П. Черемных, М. П. Щетинин и др. А теория системного подхода в образовательном процессе отражена у авторов: К.Анохин, С.И.Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С.Блум, Б.С. Гершунский, В.С. Ильин, М.В. Кларин, А.П.Ковалев, Ф.Ф. Королев, И. Марев, В.П.Симонов, В.А. Сластенин, В.А.Якунин и др.

Нужен анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме изучения процесса педагогической поддержки школьников, по вопросам теории и практики организации проектной деятельности в условиях школы и сравнение существующих технологий педагогической поддержки как обобщение существующих приемов и методов проектирования технологии педагогической поддержки школьников при систематизация условий, повышающих эффективность проектной деятельности. Технологии педагогической поддержки школьников в реальном учебно-воспитательном процессе являются экспериментом по проектированию технологии педагогической поддержки школьников на основе системного подхода. Необходимость исследования, где выявляются факторы и условия, влияющие на процесс проектирования технологии, определяются системообразующие факторы, влияющие на протекание этого процесса, особенно надо отслеживать в образовательном процессе. Проведение формирующего эксперимента рассчитано на определенный период, в ходе которого должна быть реализована технология педагогической поддержки школьников на основе системного подхода. Исследование влияния системного характера проектирования на качество межличностной коммуникации субъектов образовательного процесса. Оценочная характеристика также проверяет рабочую гипотезу [4]. Апробация результатов исследования должна осуществляться на научно-практических конференциях по данной теме.

Работа школьника-учителя-родителя в учебно-воспитательном процессе основывается на системном подходе, что позволяет диагностировать, спланировать, организовать, скорректировать и проанализировать работу каждого звена школы, характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Важным является вопрос использования программы системного подхода в проектировании технологии педагогической поддержки школьников, условий эффективности, качества системной деятельности. НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ включает в себя понятие педагогической поддержки как научной категории в науке и практике. Утверждение в отечественном образовании ориентации на личность ребенка, и одновременно в связи с тяжелой социальной ситуацией в стране дала о себе

знать проблема совершенствования системы воспитания и социализации детей, требующая переосмысления педагогических приоритетов в этом вопросе [9].

Педагогическая поддержка сегодня является одним из условий совершенствования учебно-воспитательного процесса школы. Условие это весьма значимо,т.к. педагогическая поддержка – это модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, пронизывающая структуры образования сверху донизу. По мнению О. С. Газмана, педагогический смысл этого понятия заключается в том, что поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие "самости", самостоятельности человека». Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство [6].

Под педагогической поддержкой мы понимаем деятельность профессионалов, представителей образовательного учреждения, направленную на оказание профилактической и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем: физическое и психическое здоровье, успешное продвижение в обучении, эффективная коммуникация, самоопределение. Идея поддержки ребенка в том или ином виде и присутствовала во многих системах образования. Приоритет гуманистических ценностей разработан в работах Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерхановой, О.С. Газмана, А.А. Галицких, И.Д. Демаковой, В.А. Караковского, С.Д. Полякова, А.. Н. Тубельского, М.П. Черемных, М.П. Щетинина и др.

В исторических корнях педагогической поддержки прослеживаются две основные оппозиции в отношениях «учитель – ученик». Уже с античной педагогики приобретением становятся доверительные отношения между учеником и учителем. Можно привести метод Сократа – непринужденного разговора учителя с учеником, проблемного общения. В такой позиции педагог помогал ученику ощутить себя способным к рождению собственного знания, которое и станет для него единственно верным. Ян Коменский (1592-1670) считал, что главной задачей учителя является не столько обучение ученика, сколько помощь ему в его совершенствовании [8].

Примечательно, что слово «поддержка»он употреблял по отношению к «глупым» ученикам. Учителям он предлагал относиться к таким детям доброжелательно. Но его представления можно назвать односторонними в связи с тем, что он отводил ученику пассивную роль в его взаимодействии с учителем и в решении проблем ученика. Д. Локк раскрывает противоречия воспитания, которые выражаются в превосходстве учителя над детьми, а с другой стороны в «заботе» как естественной основе отношений взрослых и детей: поддержка, помощь и защита. Он считал, что воспитание более значимо, нежели обучение. Нужно удерживать ребенка от дурных поступков, а во всем остальном предоставить ему полную свободу. Жан-Жак Руссо (1712-1778), утверждал, что для ребенка надо подбирать свои методы обучения и воспитания. По его мнению, учитель должен создавать условия для развития ученика, которые помогали бы реализовываться. Таким образом, воспитатель отвечает не за успех ребенка, а за создание ситуаций для успеха. Благодаря идеям Руссо в культуре гуманной педагогики появилось понимание самоценности детства.

В России идеи поддержки, провозглашенные Руссо и Песталоцци, также приживались с большим трудом. Лишь с XIX века в России стало расти число сторонников гуманистических идей и поддержки. Значительный вклад в развитие идеи поддержки в России внес К.Д. Ушинский (1824-1871), он обосновал актуальный для России «антропологический подход в воспитании, защищая детство от идеологии грубого вмешательства в жизнь ребенка». Идеи П.Д. Юркевича (1826-1874) важны, т.к. в них содержатся зачатки теоретических обобщений о поддержке ребенка, он подчеркивал, что процесс воспитания и обучения основывается на свободной воле ученика, а помощь оказывается лишь в том случае, если ребенок действительно в ней нуждается. Л. Н. Толстой был первым педагогом, попытавшимся реализовать принцип опоры на саморазвитие и самоопределение детей в свободном воспитании. Толстой утверждал, что ребенок – личность многогранная и ему требуется помощь в гармоническом развитии всех его творческих граней, а роль учителя состоит в том, чтобы лишь стимулировать в ребенке изначально заложенное в нем стремление к саморазвитию.

Идеи С. А. Рачинского, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, А. У. Зеленко, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко начинают прорабатываться на основе педагогической поддержки ребенка. Воспитание строится на живом примере жизнедеятельнос-

ти педагога, отвергаются правила и формализм. Корчак, используя договор и сотрудничество, помогает воспитанникам наметить план действий и осознать свои возможности. В процессе образования у каждого ребенка формируется свой собственный образ «Я», с которым он соотносит образы «Я» других людей. Целью учебно-воспитательного процесса, таким образом, становится побуждение ученика к саморазвитию. Ребенок выступает уже не в роли объекта, а в роли активного деятеля - субъекта, как автора своей жизни. Самостоятельность, самоопределение становятся ведущими ценностями развивающегося человека. А.Ш. Амонашвил создал систему, основывающуюся на заботе, со-переживании как категориях, составляющих педагогическую поддержку, проводя четкую границу между гуманной и принуждающей педагогикой. До 1990-х гг. в практике отечественного образования она не могла быть реализована в связи с неприятием ее учителями. Основной причиной для этого послужило доминирование концепции принуждения и воздействия над гуманной педагогикой.

Ценностный аспект воспитания стал главными в период интенсивного самоопределения в педагогике. Во главе угла школы поставлен ребенок с его возрастными потребностями и проблемами [2; 5]. Школа сегодня предлагает разноуровневые программы работы и дифференцированное образование. В такой школе уважается личное достоинство каждого ученика, его запросы, интересы и цели, создаются благоприятные условия для его самореализации и развития. Школа заботится о том, чтобы в учебно-внеучебной деятельности проявлялись и развивались способности и потребности детей. «Педагогическая поддержка - процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем. Газманом было дано смысловое ядро, благодаря которому можно удерживать «актуальное состояние» целостности ребенка, это — поле его проблем, с некой моделью жизненной ситуации ребенка. По его мнению, педагогическая поддержка нужна ему тогда, когда он попадает в ситуацию конфликта. В практике школ она стала применяться как способ превентивной педагогики. Инновационное значение педагогической поддержки принципиально в другом: педагогическая поддержка представляет собой систему методов действительно свободного и гуманного образования, всецело ориентированного на развитие и саморазвитие индивидуальности, на самоопределение и самореализацию ребенка.

В школе формально существовали формы индивидуальной работы, которые сегодня иногда называют педагогической поддержкой, но на самом деле это лишь ее имитация, т.к. они сводятся к использованию в учебном процессе и во внеклассной воспитательной работе с детьми индивидуально ориентированных методов работы. Но раздать детям задания (карточки), дифференцированные по сложности и виду деятельности), провести разговор с психологом — это еще не педагогическая поддержка, а ее поверхностный и изначально необходимый слой. Проблема звучит так: для развития личности необходимы как социализация, так и индивидуализация. Школа длительное время не ставила задачу педагогической поддержки ученика, т.к. она не хотела обеспечить развитие его самости. Поэтому педагогическая поддержка культуросообразна детству, отрочеству и юности — основным возрастным периодам, в которых интенсивно развивается индивидуальность.

Педагогическая поддержка характеризуется как метод и форма воспитания, технология образования, позиция педагога. Педагогическая поддержка, наряду с фундаментальными видами деятельности по социализации ребенка – обучением и воспитанием – является самоценной, самостоятельной и профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития ребенка [11]. Для обучения и воспитания важно, чтобы ребенок научился владеть культурой, а для педагогической поддержки важно, чтобы он научился владеть собой, учился становиться хозяином своей жизни.

Педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а усиливает их эффективность, так как служит основой для развития самовоспитания и мотивированного учения. Педагог в позиции поддержки всегда находится рядом с ребенком, а не впереди его, поэтому очень важно, чтобы сотрудничество с ребенком по поводу возникшей проблемы было бы профессионально организовано. При этом педагогу необходимо владеть навыками выбора технологии поддержки. Технологии педагогической поддержки представляют собой варианты целенаправленных методов деятельности, объединенные единым замыслом и отражающие возможную динамику развития субъектного опыта ребенка [10].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во

Казанского ун-та, 1988. – 237 с.
2. Выготский Л.С.Собрание сочинений: в 6-ти томах.- – М.: Педагогика,1983. – Т. 3. – 368 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 86 с.
4. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию. – СПб., 1995.
5. Осиновский М., Степанов Н. Способность к принятию себя и другого // Директор школы. – 1998. – № 1.
6. Симонов В.П. Качество образования: что в основе? Как его определить?// Стандарты и качество,1994. – № 2.
7. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся. Учебно-справочное пособие. – М.: МПА,1999.
8. Симонов В.П., Черненко Е.г. Парадоксы трехбалльной шкалы,или Как заработать «два» // Начальная школа, 2001. – № 1. – С. 91-101.
9. Симонов В.П. Основные критерии и показатели эффективности и качества обучения./ В.П. Симонов. Педагогическая диагностика в школе и вузе. Учебное пособие. – М., 2008. – С. 110-149.
10. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности, учебное пособие. 2-е изд., исправленное и дополненное.(Серия: Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании.- Книга первая). – М., 2005. –187 с.
11. Сластенин В.А., Колесникова И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. – М.: Изд-во Академия, 2006.

M. Strugina

BASSES OF DOSING EDUCATIONAL TECHNOLOGY SUPPORT OF SCHOOLBOYS

Abstract. In this article the author examines theoretical bases and history of the problem of the design of the technology of the pedagogical support of schoolboys under the contemporary conditions, which characterize as strategy and tactics of formation twenty first century. Problem is examined on the basis of the complexity of understanding system nature of design activity in the educational medium. Is raised the question about the skill of the subject of educational process to analyze the now existing design technologies.

Key words: pedagogical technology pedagogical support, , psychology support, problem of the design of the technology.

УДК 378.1

Удотова О.А.

САМООЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ*

Аннотация. В статье рассмотрена процедура самооценки деятельности вуза: как процесс всесторонней рефлексивной оценки организационно-педагогической деятельности коллектива с точки зрения его способности гарантировать соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям ГОС и эффективность использования ресурсов; как инструмент повышения качества образовательного процесса и стимул к совершенствованию всех сфер деятельности вуза.

Ключевые слова: самооценка, качество, оценка, модель, образовательная деятельность, управление.

Центральное место в совершенствовании управления российским образованием занимает реформирование. Основной же проблемой реформирования образования является повышение ответственности образовательных учреждений в области определения стратегии и политики собственного развития, установления критериев успеха и путей достижения желаемого результата. Рассматривая качество как комплексное понятие, мы, вслед за Б.Г. Яновским, будем понимать «интегрированную совокупность функционально обусловленных свойств объекта, процесса или явления» [1, 100]. При этом отметим, что обеспечение такой совокупности заданных свойств не должно осуществляться стихийно и является управляемым процессом.

Несмотря на то, что стандарт определяет самооценку как «тщательное оценивание, итогом которого является мнение или суждение о результативности и эффективности организации и уровне зрелости системы менеджмента качества» [2, 45], мы согласны с замечанием ряда авторов, что «до сих пор нет единого мнения в трактовке сущности самооценки, механизма реализации, а также реакции организации на ее результаты» [3, 62]. Так, например, рассматривая осуществление процесса внутреннего монито-

* © Удотова О.А.

ринга учебного заведения, некоторые авторы считают целесообразным начинать диагностику с оценки качества индивидуальной академической деятельности, считая качество деятельности научно-педагогических работников одним их важнейших педагогических направлений кадровой политики образовательного учреждения [4, 42]. Другим направлением в современной теории управления образовательными системами для своевременного принятия управленческих решений по коррекции образовательного процесса С.Ю. Платонова, например, называет введение педагогического мониторинга на основе применения новых информационных и коммуникационных технологий [5, 28]. О.А. Граничина при комплексной оценке качества в целях диагностирования учебного процесса предлагает использовать наряду с традиционными (востребованность выпускников, квалификация педагогических работников и т.д.) следующие обобщенные количественные показатели: инновационная деятельность преподавателей и студентов, совмещение студентами старших курсов учебы и работы по направлению будущей деятельности [6, 57].

Мы же считаем, что все имеющиеся подходы к самооценке деятельности учебного заведения (или отдельного его подразделения) в зависимости от поставленных целей или выделяемых приоритетов имеют право на существование. Однако в этой связи необходимо подчеркнуть, что только полная и объективная информация о факторах, оказывающих влияние на качество процессов и результатов образовательной деятельности, способна придать определенную мотивацию для дальнейшего развития всех сфер деятельности учебного заведения.

Безусловно, оценка качества образовательной деятельности вуза и управление качеством учебного процесса является специфическим видом общеуправленческой деятельности. Известны различные концептуальные модели стратегического управления вузом. Наиболее распространена классическая модель, основанная на непрерывном анализе внутренних резервов и слабых сторон, внешних угроз и возможностей, на выработке политики вуза в области качества и общей программы его развития. Однако общей чертой любых концепций университетского стратегического управления являются непрерывность, цикличность, многократность повторения выполнения основных этапов.

Ключевыми факторами, оказывающими влияние на качество образования в вузе, как показывает наш опыт, являются [7]: система управления вузом; внутривузовская система управления образовательным процессом; материально-техническое и информационно-методическое обеспечение образовательного процесса; маркетинговые исследования учета потребностей рынка в выпускаемых специалистах.

В целях контроля условий реализации образовательного процесса в вузе и качества подготовки специалистов с 2003 г. была начата работа по подготовке Магнитогорского государственного университета (МаГУ) к комплексной оценке деятельности вуза. Комплексной оценке предшествовала длительная работа, включающая процедуру самообследования (внутреннего аудита).

Подготовка всех учебных, научных и вспомогательных подразделений университета к комплексной оценке его деятельности проводилась в два этапа. На первом этапе – предварительном (2003 – 2004 уч.г.) – в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов разрабатывалась нормативная база (корректировались основные образовательные программы). Проводилась предварительная диагностика каждого подразделения по единым параметрам: оценивались основные направления работы, анализировались и обозначались перспективы развития кадрового потенциала, учебно-воспитательной, информационно-методической, научно-исследовательской работы, учебно-лабораторной базы. Разработанные нами таблицы предварительных результатов самообследования, предложенные экспертам для оптимизации их работы по оценке деятельности учебных подразделений, содержали сведения, отражающие нормативные показатели по каждому направлению проверки. Кроме того, в таблицах были предусмотрены графы, позволяющие экспертам отразить положительные стороны, замечания и сформулировать общие выводы и предложения по результатам обследования [7, 105-112].

Вторым – основным этапом (2004 – 2005 г.г.) стало самообследование (самооценка деятельности) подразделений университета, которое проводилось с использованием различных форм и методов, составляющих базовые элементы системы мониторинга качества образования в вузе:

• изучение нормативной и рабочей документации деканатов, кафедр, научной и учебной части, заочного отделения, вспомогатель-

ных служб и подразделений;

• анализ материалов самообследования учебных, научных и вспомогательных структур университета;

• тестирование студентов по АПИМам (аттестационным педагогическим измерительным материалам) и проведение диагностических работ;

• посещение учебных занятий;

• собеседование со студентами, преподавателями, сотрудниками;

• анкетирование преподавателей, сотрудников (анкета «Эффективность производственных совещаний») и студентов (анкеты: «Эффективность проведенных занятий», «Постановка воспитательной работы», «МаГУ глазами студента») и т.д.

Непосредственное наше участие в процедуре самообследования МаГУ в качестве руководителя экспертной группы позволило сформулировать основные условия эффективности функционирования концептуальной модели управления качеством образовательного процесса в вузе, которые мы сгруппировали по следующим семи направлениям [7, 72-73].

Первое. Управление вузом на основе разработанной и утвержденной «Политики вуза в области качества» в соответствии с собственными целями и задачами.

Второе. Реализация образовательного процесса с введением инновационных форм и методов. Разработка механизма согласования нововведений с нормативными актами, регламентирующими содержание образовательной деятельности в образовательном учреждении.

Третье. Повышение качественных показателей кадрового состава учебных подразделений. Внутренняя мотивация коллектива образовательного учреждения в повышении качества образовательной деятельности.

Четвертое. Разработка и реализация системного мониторинга качества образования в вузе (поэтапный контроль качества и глубины знаний студентов). Создание эффективного механизма изучения динамики качества образования студентов в вузе, выявления причин изменения качества образования в рамках отдельной специальности и вуза в целом в рассматриваемый период, оперативного реагирования субъектов образовательного процесса на полученные результаты.

Пятое. Управление процессом обучения на основе метода научного моделирования. Применение рефлексивного управления учебной деятельностью студентов. Обеспечение реализации потребностно-мотивационных, индивидуально-личностных характеристик и особенностей студентов.

Шестое. Самообследование подразделений вуза как перманентный, цикличный, итерационный и интеграционный процесс самоорганизации и внутреннего развития учреждения образования. Наличие в образовательном учреждении программы сбора и анализа информации для самообследования как элемента научно-исследовательской работы.

Седьмое. Разработка оптимального комплекса мероприятий по совершенствованию внутривузовской системы управления образовательным процессом, направленных на повышение качества образования с учетом конкретных условий вуза.

На основе анализа некоторых подходов к оценке качества образования студентов вуза нами разработана «Структурная модель комплексной оценки деятельности высшего учебного заведения» со следующей детализацией процессов:

• «Структурная модель государственной аттестации (аккредитации) ВУЗа»;

• «Структурная модель процедуры государственного лицензирования деятельности ВУЗа»;

• «Структурная модель общественного признания (аттестации) деятельности ВУЗа»;

• «Структурная модель оценки эффективности управления ВУЗом»;

• «Структурная модель оценки качества образовательных процессов ВУЗа»;

• «Структурная модель оценки качества образованности выпускника ВУЗа».

Структурная модель комплексной оценки деятельности высшего учебного заведения включает внешнюю и внутреннюю экспертизы деятельности ВУЗа. При этом внешняя экспертиза является обязательной процедурой при аттестации и лицензировании образовательных учреждений и образовательных программ. Понятие «внешняя экспертиза» закреплено Законом «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13.01.96 № 12-ФЗ (ст. 33). Однако, вслед за Т.Н. Кузнецовой, мы считаем, что во внешнюю экспертизу следует ввести такое понятие, как «общественная аттестация» [8, 95]. Несмотря на то, что законодательно общественная аттестация ВУЗов не закреплена, позиционирование образовательного учреждения в сфере образовательных услуг и признание его деятельности профессиональными сообществами формируют его имидж в обществе и

имеют решающее значение для конкурентоспособности выпускников на рынке труда. При этом процедура общественной аттестации как система независимой оценки качества высшего образования может использоваться не только для внешней экспертизы как объективное информирование заинтересованных сторон о качестве образования в отдельном вузе (и в сравнении с вузами аналогичного профиля), но и служить инструментом внутреннего управления деятельностью вуза.

В модель общественной аттестации деятельности вуза мы включаем:

• общую характеристику вузовской системы образования;

• качество образования в вузе;

• востребованность специалиста на рынке труда;

• послевузовскую аттестацию молодого специалиста по критериям работодателя.

Внутреннюю экспертизу мы подразделяем на три модуля: оценка качества (эффективности) управления вузом; оценка качества образовательных процессов; оценка качества образованности выпускника.

Оценка качества управления вузом состоит из следующих процедур:

• оценка качества целей, задач и стратегии деятельности образовательного учреждения;

• оценка качества организационных структур вуза;

• оценка качества управленческого персонала;

• оценка качества управленческих технологий и ресурсов;

• оценка эффективности систем мониторинга качества.

При оценке качества образовательных процессов следует проанализировать:

• образовательные программы, учебную и методическую литературу на предмет соответствия ГОС ВПО, а также источники обновления содержания ВПО;

• уровень потенциала абитуриентов (как показывает практика, во многом определяется качеством школьного образования и мотивацией к получению высшего образования);

• применяемые в учебном процессе образовательные технологии;

• качественный уровень профессорско-преподавательского состава;

• качество и достаточность ресурсного обеспечения (информационного, учебно-методического, материально-технического);

• качество оценочных технологий с точки зрения объективности, вариативности, диагностируемости испытательных заданий различных типов и уровней сложности в зависимости от целей испытания и индивидуальных возможностей обучаемых.

Качество высшего профессионального образования как результат нами интерпретируется через качество образованности выпускника вуза, понимаемое как соответствие уровня профессиональной подготовки (профессиональные компетенции) и уровня социализации (социальные компетенции) выпускника требованиям, предъявляемым к современному человеку. В свою очередь, профессиональные компетенции выпускника характеризуется глубиной сформированности фундаментальных, междисциплинарных и полидисциплинарных знаний, а также уровнем общекультурной и профессиональной подготовки. Под социальными компетенциями мы понимаем общепризнанную и зафиксированную документально систему требований, предъявляемых к качеству высшего образования, соответствующих потребностям общества и личности. При этом уровень социализации выпускника мы предлагаем оценивать через степень сформированности в нем таких свойств личности, как: способность обеспечивать баланс личных, коллективных и общенациональных интересов, искусство строить систему отношений с людьми, опираясь на позитивное начало в каждом человеке, способность адаптироваться к меняющимся социально-экономическим, организационным и управленческим условиям.

Обобщая информационную нагрузку данной статьи, отметим, что, в настоящее время, во-первых, среди многочисленных проблем качества высшего образования ключевой остается проблема оценки реального качества высшего образования, через решение которой возможно моделирование и совершенствование механизмов организации и управления образования в вузе. Во-вторых, одним из перспективных направлений инновационной деятельности в российской высшей школе является создание системного мониторинга качества высшего образования, охватывающего все уровни управления: федеральный, региональный, вузовский.

В отличие от внешней экспертизы – аттестации образовательного учреждения, которая проводится Государственной аттестационной службой каждые пять лет, внутренняя экспертиза – процедура самообследования – это непрерывный процесс всесторонней рефлексивной

оценки организационно-педагогической деятельности коллектива с точки зрения его способности гарантировать соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям ГОС и эффективность использования ресурсов.

По результатам самооценки деятельности подразделений МаГУ были определены следующие приоритетные направления развития вуза в целом:

• в учебно-воспитательной работе (реализация социального заказа по подготовке кадров на региональном и федеральном уровнях, открытие новых востребованных специальностей и специализаций, создание учебных планов нового поколения, совершенствование учебно-методического обеспечения, развитие и внедрение в учебный процесс инновационных технологий, расширение сферы воспитательной деятельности, разработка системы мониторинга качества образования);

• в научно-творческой деятельности (выполнение перспективной программы «Кадровая политика вуза до 2008 года», становление научных школ, интенсификация работы над кандидатскими и докторскими диссертациями, расширение сферы инновационной деятельности, открытие специализированных советов по защите, расширение творческих связей с образовательными учреждениями, с ведущими учебными и научными центрами России и Зарубежья, проведение научных конференций, конкурсов, выставок);

• в материально-техническом оснащении (адаптация вуза к изменяющимся социально-экономическим условиям и внедрение эффективных способов хозяйствования, обновление полиграфической базы, открытие новых научных, научно-методических и учебно-методических лабораторий, учебно-творческих мастерских, совершенствование компьютерной базы для организации учебно-научного процесса).

В настоящее время МаГУ, по сути, является университетским комплексом инновационного типа, включающим в себя: собственно университет, институт педагогики, лицей, факультет повышения и переподготовки кадров, Южно-Уральский региональный центр интернет-образования, Южно-Уральское региональное отделение Отраслевого фонда электронных ресурсов науки и образования ИИО РАО. Кроме того, на базе университета создан Южно-Уральский центр мониторинга системы образования, функционируют три диссертационных совета по защите докторских диссертаций по большому спектру гуманитарных наук.

Таким образом, можно утверждать, что применение самооценки подразделений университета является не только важнейшим инструментом повышения качества образовательного процесса, но и стимулом к совершенствованию всех сфер жизнедеятельности вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Яновский Б.Г. Менеджмент качества против управления качеством / Б.Г. Яновский // Высшее образование сегодня. – 2009, № 2. – С. 100.
2. ГОСТ Р ИСО 9004-2001. Система менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности. – М. : ИПК Изд-во стандартов, 2001. – 63 с.
3. Гуськова Н.Д. Применение самооценки в деятельности вуза / Н.Д. Гуськова, В.В. Митрохин, Т.А. Салимова, Ю.Р. Еналеева // Стандарты и качество, 2006. – № 4. – С. 62-66.
4. Драндусова Н.В. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании / Н.В. Драндусова, Е.А. Князев // Университетское управление, 1999. – № 1 (8). – С. 41- 44.
5. Платонова С.Ю. Мониторинг в обеспечении эффективного управления системой профессионального образования / С.Ю. Платонова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. – С. 28-29.
6. Граничина О.А. Изучение значимости показателей качества образовательного процесса, используемых при определении рейтингов высших учебных заведений / О.А. Граничина // Высшее образование сегодня, 2007. – № 1. – С. 57–61.
7. Удотова, О.А. Теоретические основания управления качеством образовательного процесса в вузе : научно-методическое пособие / О.А. Удотова. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 112 с.
8. Кузнецова, Т.Н. Методологические основы управления качеством высшего образования : дис. … канд. экон. наук / Т.Н. Кузнецова; Чувашск. гос. ун-т. – Чебоксары, 2000. – 158 с.

O. Udotova

SELF-ESTIMATION HIGH SCHOOL ACTIVITY: FROM THE OPERATIONAL EXPERIENCE

Abstract. In article considers procedure of a self-estimation of activity of high school: process of an all-round reflective estimation of organizational-pedagogical activity of collective from the point of view of its ability to guarantee conformity of the maintenance, level and quality of preparation of graduates to requirements ГОС and efficiency of use of resources; as the tool of improvement of quality of educational process and stimulus to perfection of all fields of activity of high school.

Key words: self-estimation, quality, estimation, model, educational activity, management.

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), человечного (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, с.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 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, способы 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. Шимина, 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 динамическая 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 субъек-

* © Черных Т.В.

та, 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, с.115], в понимании и действовании, в умении сопереживать, сочувствовать «Другому», в ценностном отношении к целостного 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 действительность 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, с. 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 осуществля-

ются 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 гордости и чувства стыда, которые заставляют ребёнка сообразовывать 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 неблаговидного 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 эмоциногенную среду «Я – Природа». Эмоциогенная 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 ниже перечисленные условия.

К педагогическим условиям, необходимым для развития этических переживаний ребёнка мы отнесли следующие: наличие эмоциогенной 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. Показатели: 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 неравнодушного 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. Г.А.; 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, 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 развития 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 их 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 создаёт 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 ребёнка 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,с. 115]. К Красоте (эстетическая потребность – гармония с окружающим миром), к Истине (познавательная потребность - успех), и Добру (этическая потребность - альтруизм, соучастие, радость общения) начинается восхождение ребёнка с выработкой у него своей самоценности 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 ребёнка во всех без исключения эмоциогенных субсферах, составляющих среду «Я – Другие». Чем ближе к ребёнку взрослый, тем интенсивнее действует механизм «эмоционального заражения».

Гипотезой нашего исследования является положение, что использование предлагаемой нами методики приведёт 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 таблице 1 мы можем отвергнуть H_0 в пользу её альтернативы на уровнях значимости α равных 0,0 , 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 из-

Таблица 1

Проверка однородности показателей развития в экспериментальной и контрольной группах, полученными 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

Таблица 2

Проверка однородности показателей развития в экспериментальной и контрольной группах, полученными 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

начально 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 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.

«Взращивая» 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 «МОДЭК», 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 – 205с. – (Серия «Общество и личность»).
10. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. - М.: Издательство "Этвес", 2003.
11. Павлов Ю.В. Статистическая обработка дидактического эксперимента. – Труды НИИ проблем высшей школы Министерства высшего и среднего специального образования. – М.: Изд-во "Знание", 1977. – Вып.2.
12. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального образования, преподавателей, психологов. /А.Д. Грибанова, В.К. Калиненко, 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 (74.00)

Шелякина С.В.

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ «ШКОЛА САМОВЫРАЖЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К УСЛОВИЯМ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Аннотация. В данной статье изложена Концепция воспитательной системы средней общеобразовательной школы № 71 города Липецка, цель которой ориентирована на воспитание творчески развитой, социально ориентированной личности со сформированными навыками самообразования, самовоспитания и саморазвития. Раскрываются задачи, функции, принципы и педагогические условия, необходимые для успешной реализации данной концепции.

Ключевые слова: воспитание, саморазвитие, интеграция, художественно-творческая деятельность.

В настоящее время резко возросло внимание к проблемам воспитания и социализации школьников. Реализация Закона РФ «Об образовании» и «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», предполагают ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на гармоничное развитие его личности, его познавательных и творческих способностей.

Личность развивает себя сама, задача же школы – сделать это самотворчество прогрессивным, раскрыть перед школьником широкое поле возможных достижений, которое часто не открывается самим учащимся в силу ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний о самом себе, окружающем мире и т.п. Необходимо создать такие условия в образовательной среде, которые бы способствовали активному творческому и практическому освоению школьником общечеловеческой культуры. Творческое развитие, саморазвитие может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной педагогики. Развитию творческих способностей, повышению уровня овладения творческой деятельностью, творческому саморазвитию, как и другим видам деятельности, можно и нужно учить школьников.

Еще в середине XIX века А. Дистервег высказал новаторскую для своего времени идею о том, что человек может достигнуть развития только в деятельности. Так как творческая деятельность является одним из видов деятельности.

А из характеристик деятельности, предложенных В.В. Богословским [6], Н.Ф. Бучило и А.Н. Чумаковым [1], В.В. Давыдовым [2], Т.Г. Егоровым [3], Р.С. Немовым [5], К.К. Платоновым [7; 10] и другими, можно сделать вывод, что как в общесемантических, так и философских, психологических и педагогических определениях деятельности можно выделить следующие общие черты: 1) деятельность – это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру; 2) она направлена на достижение поставленной цели.

Анализируя постановку вопроса о худо-

* © Шелякина С.В.

жественно-творческой деятельности младших школьников, её возникновении и развитии, можно выделить разные направления в их решении. В одном случае источник художественно-творческой деятельности видится во внутренних самозарождающихся силах ребенка, т.е. творческие способности рассматриваются как возникшие спонтанно, а следовательно, они неуправляемы, педагогически направленное формирование их невозможно.

Сторонники другого направления считали источником развития детского творчества окружающую жизнь, искусство. В связи с этим для развития детского художественного творчества необходимо создание соответствующих условий, обучение приемам творческой работы. И есть отдельные дети, способные на интересные творческие проявления, порой удивляющие и педагогов, и родителей, на что указывают Г.В. Лабунская, В.А. Левин, Б.М. Теплов, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и другие. Однако, как отмечает Т.С. Комарова, рассчитывать на случай, на одиночные проявления творческих потенций не следует [4, 100].

В связи с этим возникает сложная педагогическая проблема - найти такие пути и методы развития творчества, которые позволили бы решить важную задачу - воспитание творческой, саморазвивающейся личности.

С этой целью была разработана Концепция воспитательной системы «Школа самовыражения и социальной адаптации личности к условиям окружающего мира». Реализуется данная концепция в муниципальном общеобразовательном учреждении общей образовательной школе № 71 города Липецка, которая с сентября 2006 года является городской экспериментальной площадкой по теме: «Интеграция основного и дополнительного образования как средство развития и социальной адаптации обучающихся» и работает в режиме полного дня.

Мы рассматриваем взаимодействие учреждений дополнительного образования (УДО) и общеобразовательной школы как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями. Учитывая характеристики общего и дополнительного образования, соотнеся их с целями образования, мы пришли к выводу, что источники общего и дополнительного образования обладают специфическими возможностями повышения уровня образованности и воспитанности учащихся.

Цель воспитания ориентирована на формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соответствии с жизнью других людей.

Наш воспитанник, живущий в современном мире и готовый к самореализации в социальной сфере, это:

• личность, творчески развитая, социально ориентированная, со сформированными навыками самообразования, самовоспитания, саморазвития, способная к самореализации;

• член детского, подросткового, молодежного сообщества, владеющий культурой межличностных отношений, построенных не на паритете силы, а на паритете интересов, не на конфронтации и насилии, а на цивилизованных формах человеческого общения;

• ученик, воспитанник школы, знакомый с историей своей школы, со спецификой ее образовательной системы, развивающий ее традиции, активно участвующий в определении перспектив ее развития, владеющий культурой умственного труда;

• наш горожанин, с любовью относящийся к городу, в котором он живет, знающий и поддерживающий его исторические и культурные традиции, прилагающий силы к его развитию и процветанию.

Воспитательная система школы выполняет следующие **функции:**

•развивающую, направленную на стимулирование продолжительных изменений в личности ребенка и педагога, поддержку процессов самовыражения способностей детей и взрослых, обеспечение развития педагогического и ученического коллективов;

•интегрирующую, содействующую соединению в одно целое ранее разрозненных и несогласованных воспитательных воздействий;

•регулирующую, связанную с упорядочением педагогических процессов и их влияния на формирование личности ребенка, ученического и педагогического коллективов;

•защитную, направленную на повышение уровня социальной защищенности учащихся и педагогов, нейтрализацию влияния негативных факторов окружающей среды на личность ребенка и процесс его развития;

•компенсирующую, предполагающую создание в школе условий для компенсации недостаточного участия семьи и социума в обеспечении жизнедеятельности ребенка, раскрытии и развитии его склонностей и способностей;

•корректирующую, заключающуюся в осуществлении педагогически целесообразной коррекции и общения школьника с целью уменьшения силы негативного влияния на фор-

мирование его личности.

Реализация цели и перечисленных функций воспитательной системы осуществляется через следующие **педагогические условия:**

1. Обеспечение готовности личности учащегося и педагога к самовыражению. Реализация данного условия осуществляется благодаря осуществлению интеграции учебной и внеучебной деятельности с опорой на интересы и возможности учащихся; актуализацию потребности в самореализации и самоутверждении школьников; направленности содержания воспитательной работы на самопознание, самовыражение, способности быть субъектом своей жизни и жизнедеятельности в школе.

2. Формирование в школьном сообществе среды, содействующей самовыражению личности учащихся и педагогов. Данное условие осуществляется благодаря поддержанию благоприятного и интеллектуального, нравственного и эмоционально-психологического климата в школе. Создается чувство комфортности и защищенности учащихся и педагогов. Это достигается благодаря созданию реальной свободы выбора в основных сферах жизнедеятельности ребенка и взрослого, созданию пространства для проявления учащимися и педагогами своих способностей.

Деятельность, общение и отношения строятся на следующих **принципах:**

1. Принцип самоактуализации основан на том, что в каждом ребенке существует потребность актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление учащихся к проявлению своих природных и социально приобретенных способностей.

2. Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальной личности учащегося и педагога, уникальности общешкольного и классных коллективов — это главная задача и магистральное направление развития школьного сообщества. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию.

3. Принцип субъектности направлен на то, чтобы помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе и школе. Учитель должен способствовать формированию и обогащению субъективного опыта ученика. Межсубъективный характер взаимодействия должен быть доминирующим в школьном сообществе.

4. Принцип выбора характеризуется тем, что без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъективности ребенка. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе.

5. Принцип творчества и успеха позволяет развивать индивидуальные способности учащегося и учитывать уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я».

6. Принцип доверия и поддержки состоит в том, чтобы обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно ориентированными технологиями обучения и воспитания учащихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерному контролю.

Создание образовательной среды осуществляется по трем **направлениями:**

1. Структура образования по ступеням.

2. Научное общество учащихся дает возможность каждому школьнику раскрыть свой творческий потенциал, приобрести навыки научно-исследовательской работы, расширить свои знания по общеобразовательным предметам, реализовать оригинальные идеи, научиться различным формам презентации проектно-исследовательских работ.

3. Дополнительное образование учащихся призвано индивидуализировать образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства. Участие в различных видах деятельности дополнительного образования способствует самореализации личности, стимулирует ее к творчеству. Своеобразие дополнительного образования состоит в том, что оно создает органическое сочетание видов досуга (отдых, развлечения, праздник, творчество) с различными формами образовательной деятельности, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей. Развивая дополнительное образование, школа взаимодействует с

организациями и учреждениями иных предметных и творческих сфер.

Сложившиеся традиции школы позволяют нам обладать важнейшим качеством – способностью содействовать целенаправленному развитию личности ребенка – создавать необходимые условия для успешного протекания процессов воспитания.

Внеурочная воспитательная деятельность учащихся тесно связана с учебным процессом: проходят предметные декады, олимпиады, конкурсы, конкурсы газет, викторины, ролевые игры, в которых наряду с одаренностью по предмету проявляются различные творческие способности школьников.

Управление воспитательной системой осуществляется через:

1) педагогическое управление;

2) ученическое самоуправление;

3) родительское соуправление.

Анализ воспитательного процесса в школе говорит об успешности применения следующих технологий:

- ✓ личностно ориентированного взаимодействия субъектов школьной жизни (К.Д. Ушинский, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, К. Роджерс и др.);
- ✓ саморазвития личности во внеурочной деятельности (по технологии Г.К. Селевко);
- ✓ дифференцированного взаимодействия (Н.П. Гузик, Е.В. Полат и др.);
- ✓ организации коллективно-творческих дел (по методике И.П. Иванова)
- ✓ организации досуга (по методике С.А. Шмакова).

По итогам Областного конкурса воспитательных систем (сентябрь 2008 г.) Концепция воспитательной деятельности нашей школы заняла III место.

Таким образом, воспитательная система играет существенную роль в развитии личности не только школьников, но и педагогов, чему, прежде всего, способствуют постоянно создаваемые ситуации творчества, мобилизующие личностные ресурсы учителей. Результатом воспитательной деятельности школы является воспитание человека, готового к постоянному изменению, развитию человеческой культуры, способного на основе усвоения современной культуры продолжить эстафету поколений.

Воспитание творческой личности будет протекать более эффективно, если образование будет ориентировано на раскрепощение деформирующих личность запретов, где есть возможность проявить свою субъективность в любом виде творческой деятельности, при этом опираясь на свой личностный опыт, свое миропонимание и мироощущение в атмосфере уважения, доброжелательности, партнерства и сотрудничества, то есть быть личностно ориентированным, где воспитывающий взрослый создает совершенно особую развивающую среду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бучило Н.Ф., Чумаков А.Н. Философия. – М., 1998.
2. Давыдов В.В. Деятельность. – М., 1993.
3. Егоров Т.Г. Психология. – М., 1958.
4. Комарова Т.С. Изобразительное творчество в детском саду. – М., 1984.
5. Немов Р.С. Психология. – М., 1994.
6. Общая психология./ Под ред. В.В. Богословского/ – М., 1981.
7. Платонов К.К. О системе психологии. – М., 1972.

S. Shelyakina

THE CONCEPT OF EDUCATIONAL SYSTEM «SCHOOL OF SELF-EXPRESSION AND SOCIAL ADAPTATION OF THE PERSON TO CONDITIONS OF WORLD AROUND»

Abstract. In given clause it is stated to the Concept of educational system of an average comprehensive school № 71 cities of Lipetsk which purpose is focused on education of creatively developed, socially-focused person with the generated skills of self-education, self-education and self-development. Problems, functions, principles and the pedagogical conditions necessary for successful realization of the given concept reveal.

Key words: education, self-development, integration, is art-creative activity.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.161.1 (07)

Алексеева О.В.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКЕ ГРАММАТИКИ ПРИ ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА*

Аннотация. При реализации функционального принципа изучения единиц языка лингвостилистический анализ текста играет обучающую роль, так как знакомит учащихся с текстовыми функциями глаголов и других частей речи. В основе данного анализа лежит выделение словесных рядов, которые образуют композицию текста. Цель анализа – обнаружение знаков авторской позиции, что поможет школьникам выйти на понимание основной мысли текста.

Ключевые слова: функциональный принцип методики, текстообразующая роль языковой единицы, изобразительно-выразительная роль языковой единицы, лингвостилистический анализ текста.

Современный урок русского языка ориентирован на повышение коммуникативной компетенции учащихся. В методической науке *коммуникативная компетенция* понимается как осведомленность школьников в особенностях функционирования родного языка, осведомленность в правилах построения текста и отборе языковых средств. К области коммуникативной компетенции относится и вопрос употребления единиц языка в речи.

Функциональный подход востребован сегодня школой, так как позволяет соединить в учебном процессе линии изучения языка и речи: на уроках грамматики учащиеся знакомятся с глаголами (прилагательными, существительными) и особенностями их функционирования в речи, поэтому целями занятия становится формирование не только учебно-языковых умений (опознавательных, классификационных и аналитических), но и речевых (обосновывать авторскую позицию в употреблении языковых единиц и сознательно употреблять грамматические формы для реализации авторского замысла).

Суть функционального принципа в методике преподавания русского языка разъяснена проф. М.Т. Барановым: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [1, 136]. Школьники должны знать, что каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, в том числе и такими, которые позволяют ей сыграть свою особую роль в создании связного высказывания на содержательном или строевом уровне. Отметим, что текст при функциональном подходе рассматривается шире, чем дидактический материал, – мы говорим об образовательном текстовом пространстве урока, имея в виду, что текст даёт образцы речи и тем самым учит школьников искусству владения словом.

На урок русского языка в методике функционального подхода приходит новое содержание: учащиеся знакомятся с ролью языковых единиц в строении текста (текстообразующая функция) и в выражении авторской позиции (выразительно-изобразительная функция) на примере текста, грамматическая показательность которого достаточна для решения обозначенной задачи.

Под текстообразующей функцией единиц языка понимается их способность участвовать в создании текста, способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, общего замысла [2, 125]. Так, например, в тексте 1: «Герасим **поглядел** на несчастную собачонку, **подхватил** ее одной рукой, **сунул** ее к себе за пазуху и **пустился** большими шагами домой. Он **вошел** в свою каморку, **уложил** спасенного щенка на кровати, **прикрыл** его своим армяком, **сбегал** ... за чашечкой молока. Осторожно откинув армяк и разостлав солому, **поставил** он молоко на кровать» (по И.С. Тургеневу), выделенные глаголы прошедшего времени

* © Алексеева О.В.

совершенного вида образуют сюжетную цепочку развития действия – выполняют текстообразующую функцию.

Понятие «изобразительно-выразительная функция» грамматических форм определяется на основе установленной Л.П. Федоренко закономерности усвоения родной речи при условии понимания наряду с сообщающей (информационной) функцией грамматических единиц их *выразительных* (стилистических) функций. Так, при работе с текстом 2 «Жильцы старого дома» (по К. Паустовскому): «Однажды черный кот Степан сидел, как всегда, на крыльце и, не торопясь, умывался. Он лизал растопыренную пятерню, потом, зажмурившись, тер изо всей силы лапой у себя за ухом. Внезапно Степан почувствовал чей-то пристальный взгляд. Он оглянулся и замер. Глаза Степана побелели от злости. Маленький рыжий пес стоял рядом. Одно ухо у него завернулось. Дрожа от любопытства, пес потянулся мокрым носом к Степану.

– Ах, вот как!

Степан изловчился и хлоп Фунтика по вывернутому уху.

Война была объявлена», – учащиеся, подчеркивая глаголы, выполняющие текстообразующую функцию (*почувствовал* – завязка действия; *оглянулся, замер, побелели, потянулся* – развитие действия; *изловчился, хлоп* – кульминация), затруднились в определении принадлежности слова *хлоп* к части речи. Через сравнение глагольных форм в предложениях «Степан изловчился и *ударил* Фунтика по вывернутому уху» и «Степан изловчился и *хлоп* Фунтика по вывернутому уху» по значению (значение одинаковое – действие, только форма *хлоп* подчеркивает стремительность, неожиданность действия), по функции (одинаковая – сказуемое) школьники приходят к осознанию грамматических признаков слова *хлоп* – глагол прошедшего времени совершенного вида и различию выделенных форм: ударил – нейтральная в стилистическом плане форма, хлоп – экспрессивная форма. На примере данного текста учащиеся знакомятся с **выразительной** (передающей экспрессию) функцией глагольных форм и **изобразительной**: глаголы прошедшего времени несовершенного вида *сидел*, *умывался*, *лизал*, *тёр* в экспозиции текста «рисуют» образ кота Степана. *Переносное* употребление грамматических форм считаем исходным моментом реализации *изобразительно-выразительной функции*.

Путь реализации функционального принципа изучения грамматики – это путь «от текста к тексту»: от ознакомления школьников с функцией грамматических форм в тексте – через осознание признаков грамматических категорий – к продуцированию текста. Языковой анализ как способ обучения языку является стержнем предлагаемой методики.

Как же квалифицировать анализ текста в методике функционального подхода? Это новый вид анализа, рождённый на стыке функциональной грамматики (А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, М.А. Шелякин и др.) и стилистики текста (В.В. Виноградов, А.И. Горшков, В.В. Одинцов, Г.Я. Солганик и др.). Объектом наблюдения выступают языковые явления – грамматические формы, представленные в их взаимоотношениях внутри данного текста. Содержанием данного анализа будет рассмотрение функций грамматических форм в тексте и изучение принципов выбора и способов организации языковых единиц в единое смысловое и композиционное целое (текст).

В основе данного анализа лежат положения, выдвинутые В.В. Виноградовым:

1. Образ автора – категория, которая объединяет и организует текст. Это «та цементирующая сила, которая связывает все стилевые средства в цельную словесно-художественную систему» [3, 92].

2. Понимание композиции художественного текста «как системы динамического развёртывания *словесных рядов* в сложном словесно-художественном единстве» [3, 143]. В качестве слагаемых *словесного ряда* могут выступать слова, словосочетания, различные синтаксические модели, тропы и фигуры.

В стилистике текста на рубеже XX-XXI веков понятие *словесного ряда* получило дальнейшее развитие. По замечанию А.И. Горшкова, словесные ряды в композиции художественного произведения находятся в сложном взаимодействии – кроме «параллельного развёртывания и сталкивания, возможно их чередование, взаимопроникновение, преобразование одного в другой» [4, 159].

Данные теоретические положения определяют специфику содержания школьной модели анализа текста в методике функционального подхода к изучению единиц языка:

1) доминантная позиция «образа автора»,

2) выделение словесных рядов, организующих предметно-логическую и эмоционально-экспрессивную стороны плана содержания.

В методике обучения на функциональной основе апробирован *анализ в единстве содержания и формы* (термин предложен М.Т. Бара-

новым). Название анализа обосновано текстообразующей способностью языковой единицы проявляться, во-первых, при оформлении содержания текста, а во-вторых, в процессе его композиционного (структурного) оформления.

В основе данного анализа лежит психологическая установка об уровнях понимания текста, среди которых выделяется первый, самый поверхностный уровень – уровень освоения темы, сюжета повествования, и более глубокий уровень – уровень постижения основного смысла высказывания, его главной, ведущей мысли, «вне зависимости от того, сформулирована она ... или дана в подтексте» (И.А. Зимняя).

Анализ в единстве содержания и формы ориентирован на постижение основного смысла высказывания. Основная мысль, то есть то, что хотел сказать автор, имеет «опознавательные знаки» на уровне лексики, грамматики, композиции. Выявить их и осознать *роль языковых средств* в реализации *авторского замысла* считаем главным в ходе анализа.

Обозначим черты сходства и отличия *анализа в единстве содержания и формы* от анализов текста, имеющих практику в сегодняшней школе на уроке русского языка.

Просматривается близость целевой установки анализа в единстве содержания и формы к *лингвистическому* анализу Н.М. Шанского, по определению которого, важнейшая цель лингвистического анализа – «выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых фактов в их значении и употреблении, причем лишь постольку, поскольку они связаны с пониманием литературного произведения» [5, 6].

Рассмотрение грамматических форм в тексте «крупным планом» в нашем опыте отражает позицию лингвистического анализа в части определения лингвистической сущности ключевых слов разбираемого текста как художественного целого с тем или иным конкретным содержанием.

Анализ в единстве содержания и формы имеет общие черты и с языковым разбором текста, автором которого является Н.А. Пленкин, в задаче соотносить «выбор речевых средств с идейно-художественными задачами высказывания» [6, 6].

Вместе с тем следует признать, что языковой разбор, направленный на выявление индивидуального стиля автора, замкнут рамками данного конкретного текста и не вскрывает речевой системности текста, «не помогает овладеть правилами, общими для построения ряда текстов того же типового значения и стиля» [7, 11].

Нам созвучна идея В.И. Капинос об анализе, который имеет не только развивающее воздействие, но и обучающую силу – создание условий для переноса знаний и умений. Методика *понятийно-направленного анализа* текста, или речеведческого, суть которого – анализ текста сквозь призму того или иного речеведческого понятия, близка анализу в единстве содержания и формы, ибо в центре его оказывается типологическая структура текста, определяющая употребление глагольных форм. Однако в методике В.И. Капинос [7] стилистический анализ имеет функциональную направленность, а в нашем опыте – это стилистический анализ в аспекте стилистики текста.

Итак, анализ *в единстве содержания и формы*, по сущности своей лингвистический, имеет отличительную черту – *стилистический* характер в аспекте стилистики текста. Анализ *в единстве содержания и формы* проводится по следующему плану:

1) Определение темы текста. Беседа по содержанию.

2) Речеведческий анализ текста – составление типологической схемы строения текста. Определение текстообразующих функций глагольных форм. Выявление *словесных рядов* предметно-логической стороны содержания.

3) Основная мысль текста: позиция автора и «опознавательные знаки» его присутствия на уровне композиции, *грамматики* текста, лексики. Определение изобразительно-выразительных функций глагольных форм. Моделирование *словесных рядов*, отражающих эмоционально-экспрессивную сторону плана содержания.

Рассмотрим пример анализа текста 3, в котором словесные ряды образуют *грамматические формы* – глаголы настоящего времени и прошедшего времени и *лексические языковые единицы*, которые образуют семантические поля образов «дуб» и «ветер». В ходе анализа используются разные приёмы, в том числе приём *выделения текстовой функции* анализируемой языковой единицы, приём «*слово-образ*».

Дуб и ветер

Красивый и могучий дуб рос на высокой горе. Ни у кого не было сил покорить его.

Однажды налетел на него ветер, дунул с одной стороны, с другой, старался пригнуть к земле. А дуб стоит и смеется каждым своим листиком. Кто-то подсказал ветру, что погубить дуб может молния. Побежал ветер звать

на помощь молнию.

Раскололось небо, грянул гром, блеснула саблями молния. Загорелась вершина дуба, но пошел дождь и залил огонь. А дуб все растет, шелестит листочками.

Спросил тогда ветер у дуба:

- В чем твой секрет? Почему я не могу погубить тебя?

- Я корнями за родную землю держусь. В этом моя сила, - ответил дуб.

(По Л. Жарикову)

Анализ текста

Текст «Дуб и ветер» является повествованием художественного стиля. Анализ строения текста и особенностей употребления глагольных форм проводим, заполняя таблицу (см. ниже).

В тексте «Дуб и ветер» в ходе анализа мы выделили словесные ряды глаголов на основе общего признака – текстообразующей роли: первый ряд составили глаголы прошедшего времени совершенного вида (организуют повествование), второй ряд включил глаголы настоящего времени несовершенного вида (фрагменты описания дуба, кульминация повествования – в диалоге). Переносное употребление глаголов настоящего времени мы рассматриваем как знак авторской позиции, помогающей нам, читателям, увидеть главное в тексте. Это экспрессивные формы (сравним: стоит и смеётся – стоял и смеялся), значит, глаголы настоящего времени выполняют выразительно-изобразительную функцию.

Авторскую позицию отражает и прием противопоставления образов текста, поэтому выделяем словесные семантические ряды «образа дуба» и «образа ветра».

Дуб	**Ветер**
красивый и могучий	налетел
стоит и смеётся	дунул
растёт, шелестит	старался пригнуть
листочками	побежал звать
	молнию
	грянул гром
	блеснула молния

Фрагмент беседы с учащимися:

– Как автор относится к героям сказки?

– Автор противопоставляет героев: дубом он любуется – «*красивый и могучий*», а ветер у него похож на врага-захватчика – «*налетел*», *«дунул», «старался пригнуть».*

– Мне кажется, что автор гордится дубом, который не подчинился ветру и выстоял в испытаниях.

– Как автор показывает стойкость дуба в испытаниях? Найдите глаголы и задумайтесь, нет ли особенностей употребления глагольных форм – знаков авторского мнения и оценки?

– В рассказе о событиях прошлого преобладают глаголы прошедшего времени. На их фоне выделяются глаголы настоящего времени: натиск ветра – дуб *стоит и смеется,* еще натиск ветра с громом и молнией – дуб *стоит, шелестит* листочками.

– Глаголы настоящего времени употреблены в диалоге с целью актуализации этого эпизода истории, которая произошла давно-давно: «*не могу погубить*» – «*держусь*».

– С какой целью употребляет автор глаголы настоящего времени?

– С помощью глаголов настоящего времени автор создает образ непобедимого дуба.

– Глаголы настоящего времени выражают

Тип речи	Схема строения текста	Особенности употребления глагольных форм	
		прош.вр.	наст.вр.
Повествование	Завязка – Рос могучий дуб	рос не было сил	
	1 шаг в развитии действия – Первый натиск ветра-разбойника	налетел дунул старался пригнуть	стоит смеётся
	2 шаг в развитии действия – За помощью к молнии	подсказал побежал	
	3 шаг в развитии действия – Вторая попытка победить дуб	грянул блеснули загорелась пошёл залил	растёт шелестит
	Кульминация – Разговор о секрете непобедимости дуба	спросил ответил	не могу победить держусь

идею вечности жизни, если «держаться корнями за родную землю».

Словесные ряды, выражающие предметно-логическую информацию, выполняют в тексте функцию сообщения, а эмоционально-экспрессивные ряды – функцию воздействия. В нашем тексте эти ряды не изолированы друг от друга и функции их пересекаются и совмещаются.

Лингвостилистический анализ текста в методике функционального подхода используется с разными целями: на этапе изучения нового материала он «открывает» особенности употребления языковых единиц – их текстообразующие и изобразительно-выразительные функции в тексте (см. примеры текстов 1 и 2), на этапе закрепления проводится анализ текста с целью определения группы изученных явлений в оформлении связного высказывания (см. текст 3). На уроке обучающего изложения анализ текста используется как метод подготовки учащихся к изложению, при написании которого учащиеся практикуются в выборе грамматических форм для передачи авторского замысла. Лингвостилистический анализ мы рассматриваем и как основу проектной деятельности учащихся при создании собственного текста, в котором учащиеся сознательно придут к выбору грамматических форм для достижения цели эффективного общения.

Подведём итоги. Стилистический анализ текста в школьной практике является миниатюрной моделью научного стилистического анализа, основы которого заложены в трудах В.В. Виноградова, В.В. Одинцова, А.И. Горшкова, Г.Я. Солганика.

В основе данного анализа лежит образ автора, поэтому главный вопрос при работе с текстом – определение «знаков» авторского присутствия в тексте. Это путь к пониманию основной мысли текста, авторского замысла.

Анализ языковой композиции текста состоит в выделении словесных рядов, которые отражают предметно-логическую и эмоционально-экспрессивную стороны плана содержания.

Функциональный подход к единицам языка позволяет вычленить словесные ряды реализации текстообразующих и выразительно-изобразительных функций грамматических форм.

Практика стилистического анализа текста организует положительную динамику речевого развития учащихся в плане изменения способности воспринимать художественный текст, оценивая целесообразность использования языковых средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Методика преподавания русского языка в школе [Текст] : Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
2. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе [Текст] : Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. –176 с.
3. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Акад. Наук СССР, 1963. – 255 с.
4. Горшков А.И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика [Текст] : учеб. для пед университетов и гуманитарных вузов / А.И. Горшков. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 367 с.
5. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста [Текст]: Учебное пособие для студентов / Н.М. Шанский. – Л.: Просвещение, 1990. – 415 с.
6. Плёнкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста [Текст] / Н.А. Плёнкин. – М.: Просвещение, 1978. – 190 с.
7. Изложения: тексты с лингвистическим анализом: 5-9 кл [Текст]: Кн. для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – 2-е издание. – М.: Линка-Пресс, 1994. – 192 с.

O. Alekseeva

LINGVO-STYLISTIC ANALYSIS OF THE TEXT ON GRAMMATICAL LEVEL IN FUNCTIONAL APPROACH TO THE STUDY OF THE LANGUAGE ITEMS

Abstract. In realization of functional approach to the study of language items lingvo-stylistic analysis of the text has the educational role, because it introduces the text functions of the verbs, nouns, adjectives, etc. to the pupils. The base of this analysis is in marking the word rows and grammar structures, which form the text structure. The point of the analysis is in finding the signs of the author's position, which will help the pupils realize the main idea of the text and form their thoughts and ideas with language facilities more effectively in future.

Key words: functional approach to studying the methodology, text building function of the language item, emotional-expressional function of the language item, lingvo-stylistic analysis of the text.

УДК 37.036

Картузова Л.Г.

ПРЕДОЩУЩЕНИЕ КАТАСТРОФЫ. КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ-КОМПОЗИЦИЯ В БОЛШЕВСКИЙ ДОМ-МУЗЕЙ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ*

Аннотация. Статья позволяет учителю расширить возможности преподавания литературы. Автор предлагает проведение нового вида экскурсии - экскурсии-композиции. Использование нетрадиционной формы, основанной на краеведческом материале, открывает реальные пути преодоления трудностей, связанных с преподаванием литературы.

В живой, увлекательной форме ведётся повествование участниками экскурсии-композиции о сложном и трагическом периоде в жизни М. И. Цветаевой в Болшево.

Предложенный вид урока углубляет представление о поэте, обогащает знаниями о жизни и творчестве, пробуждает у школьников интерес, даёт возможность глубже понять нелёгкую судьбу М. И. Цветаевой, ощутить её незаурядный литературный талант.

Ключевые слова: краеведение, экскурсия, воспоминания, тематика, ведущий, рассказчик, чтец.

Одной из главных задач преподавания литературы сегодня является возвращение ей исконного гуманистического смысла, нравственных общечеловеческих основ. Одновременно учитель должен знать, как воспринимают сегодняшние школьники литературные произведения, что для них значит личность того или иного писателя, как ученик относится к выраженным в тех или иных произведениях нравственным поступкам, чувствам, мыслям; с чем ребята согласны и с чем нет.

Чтобы деятельность учителя и учащихся была эффективной и плодотворной, развивался познавательный интерес, формировались положительные мотивы учения, формы урока должны быть нестандартными. Способствуют этому уроки и внеклассные мероприятия, приобщающие учеников к культурным традициям своего края. Они также позволяют заложить эмоционально-нравственную основу, формировать любовь к Родине, расширяют возможность преподавания литературы в тесной связи основного курса литературы как учебного предмета с использованием краеведения на уроках и во внеклассной работе.

Свои культурные традиции и памятные места имеет каждая местность. Богат ими и Мытищинский край: материалы о пребывании А.И. Крылова, И.И. Дмитриева, Г.Р. Державина, Н.М. Карамзина, Д.В. Давыдова, А.П. Чехова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, К.А. Коровина, Н.П. Чехова, В.Г. Перова, В.И. Сурикова. А.А. Блока, В.Я. Брюсова, В.В. Маяковского, Д.Б. Кедрина и т. д. добротно разработан краеведами и хорошо известен любителям литературы, в том числе учителям-словесникам. Но ещё требует изучения связь с краем А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.Н. Островского…. Однако именно известные и мало известные сведения краеведческого характера – основа работы по литературному краеведению. И здесь нельзя не согласиться с мнением доктора исторических наук А. В. Даринского: «Встреча с местностью и обстановкой, где жили и творили писатели и живописцы, музыканты и актёры, знакомство с подлинными документами и их личными вещами, посещение тех мест, где художниками владели запечатлённые в их творениях мысли и чувства, где их глазам открывались картины поэтического восприятия окружающего мира, производят яркое, неизгладимое впечатление. Волнующий эффект присутствия в этих исторических местах вызывает неповторимое ощущение личной причастности к культурной традиции края» [5, 83].

Говоря о Мытищах и Мытищинском районе сегодня, нужно помнить, что его прошлое берёт своё начало от Тайнинской волости, сформировавшейся из основанных славянами селений в XII – XIII веках. Административно-территориальные границы района (волости) постоянно изменялись на протяжении многих десятилетий, поэтому уместнее будет говорить о «земле мытищинской». «Более широкий регион, нежели современный Мытищинский район» предлагает к рассмотрению и автор первой книги по истории края, рекомендованной администрацией города для использования на уроках краеведения, Ю.А. Князев [6, 14].

В книге Ю.А. Князева как нельзя лучше представлено далёкое прошлое мытищинской земли. В ней приводятся схемы и подробные пояснения к ним: схемы археологических памятников Мытищинского района, памятников

* © Картузова Л.Г.

храмовой архитектуры Мытищинского района, карты-схемы окрестностей, существовавших на протяжении ряда веков. Внимательное чтение карт, схем, планов и пояснений к ним даёт возможность учителю литературы провести параллель между тем, что происходило в истории развития государства и нашло своё отражение в русской литературе и литературе народов России и тем, что происходило на мытищинской земле.

Привлекая краеведческий материал на уроке литературы, нужно помнить о том, что он должен способствовать сознательному, углубленному, творческому усвоению предмета, углубляться во внеклассной работе, при этом не надо забывать о недопустимости перегрузки программы; по возможности включать в работу всех учеников класса во внеклассных мероприятиях.

Наиболее распространёнными в Мытищинском районе являются такие формы внеклассной работы, как литературно-краеведческие кружки, литературно-краеведческие вечера, литературно-краеведческие экскурсии.

Несомненный интерес для школьников представляют экскурсии в краеведческие музеи и по памятным местам.

В Мытищинском историко-художественном музее школьники найдут материал о М.Е. Салтыкове-Щедрине, Н.М. Карамзине, Д.В. Давыдове, И.И. Дмитриеве, В.Л. Пушкине, А.В. Суворове, И.А. Крылове, Г.Р. Державине; увидят произведения народных промыслов Мытищинского края. Экскурсоводы познакомят учеников с фатьяновской и дьяковской культурой, эпохой Ивана Грозного (подмосковное село Тайнинское было любимой усадьбой Ивана Грозного). В одном из залов музея учащихся ждёт экспозиция, рассказывающая об усадьбах Мытищинского края. Это уникальный дворцово-парковый комплекс Марфино (с ним можно познакомиться ближе во время экскурсии в поселение Марфино), имения А.В. Суворова в Николо-Прозоровском и Рождествено-Суворово; Д.В. Давыдова в Мышецком. Это усадьба Виноградово, где нередко бывали баснописец И. А. Крылов, поэт Г.Р. Державин, историк и государственный деятель В.Н. Татищев, а также многие литераторы конца XVIII – начала XX века. Узнают школьники и об усадьбе Витенёво, владельцем которой в течение 15 лет был М.Е. Салтыков-Щедрин. Здесь он работал над произведениями «История одного города», «Господа Головлёвы», «Убежище Монрепо» и другими. Нередко в гостях у Салтыкова-Щедрина бывали Н.А. Некрасов, И.С. Тургенев, А.Н. Плещеев, А.С. Суворин. Музей расскажет о пребывании в крае известных всему миру художниках: В.Г. Перове, В.И. Сурикове, К.А. Коровине и о современных художниках, членах Ассоциации художников г. Мытищи. Здесь постоянно одна выставка работ сменяет другую. Есть в музее зал Великой Отечественной войны, зал строительства Мытищинского вагонного завода и Ярославской железной дороги, мемориальные залы Д.Б. Кедрина и Н. Глазкова.

Музейные экспозиции являются одним из источников внеклассной краеведческой работы. Они дают богатый материал для проведения внеклассных и внешкольных занятий по темам: «Поэт, гусар, партизан» (О творчестве и жизни Д. Давыдова - 9кл.), «Дворянские усадьбы» (10 кл.), «Жизнь и творчество Д.Б. Кедрина» и т. д.

В Болшево (сегодня это уже Пушкинский район) ученики посещают мемориальный домм-музей М.И. Цветаевой. Улочки Болшева, Королёва, Костино, Любимовки хранят память пребывания здесь таких писателей, как Б. Л. Пастернак, М.И. Цветаева, А.А. Ахматова, Б.В Заходер, В.Я. Брюсов, драматург А.П. Чехов, реформатор сцены К.С. Станиславский, писатель Б.Н. Полевой, поэт и актёр В.В. Высоцкий….

Тарасовка и окрестности сохранили память о А.С. Новикове-Прибое, Д.Б. Кедрине….

Большие возможности для использования краеведческих материалов даёт изучение творчества Марины Цветаевой (после изучения темы «Литература 30-х годов XX века» и перед обращением к монографической теме «М.И. Цветаева»). Пребывание М.И. Цветаевой в подмосковном Болшево с 19 июня по 10 ноября 1939 года – важная страница биографии поэта. Одной из форм организации урока и краеведческой работы по жизни и творчеству М.И. Цветаевой может стать урок-экскурсия. Эта экскурсия будет одновременно и завершать раздел, в котором говорилось о сложности творческих поисков и писательских судеб, и начинать новый - «Жизнь и творчество М.И. Цветаевой». Способствуя обогащению знаний учащихся; помогая установлению связи теории с практикой, развивая творческие способности и речь учащихся, их самостоятельность, организованность, экскурсия формирует положительное отношение к учению.

Экскурсию, как правило, проводит экскурсовод-профессионал или учитель-словесник. Но несомненный интерес представляют и экскурсии, которые готовятся самими учениками.

Экскурсия в Болшево – это экскурсия-композиция, которая проводится силами уче-

ников 11 класса возле болшевского дома (ул. М.И. Цветаевой, д. 15), где несколько месяцев жила Цветаева М.И. Одиннадцатиклассники предварительно готовят тематические рассказы-сообщения о Марине Цветаевой и выступают с чтением понравившихся стихотворений. Темы сообщений могут быть следующие: «Тоска по Родине»; «Возвращение в Россию»; «Чувство чужой кухни», «Тема Рока, смерти в творчестве М.И. Цветаевой»; «Цветаевское умение «жить – любить (хранить, служить)»»; «Безмерной внутренней свободы необходимость», «Пленительность поэзии» и др..

Источниками для рассказов-сообщений учеников являются письма к родным, близким, друзьям, записи М.И. Цветаевой; воспоминания и свидетельства современников, статьи о творчестве поэта. Учащиеся-чтецы предварительно готовят для чтения стихотворения М.И. Цветаевой и её стихи-переводы болшевского периода, которые будет сопровождать рассказ экскурсоводов. Те, кто не получил задания от учителя, готовятся к чтению понравившихся стихотворений поэта. После такого знакомства с жизнью и деятельностью писателя перед учащимися предстает живой участник событий «давно минувших дней». Нетрадиционная форма проведения занятий способствует плодотворной и эффективной деятельности учащихся.

Первый ведущий. В июне 1939 года Марина Цветаева вместе с сыном Георгием (Муром) вернулась из Франции, где она жила с 1925 года, в Советский Союз. Годы пребывания за рубежом были тяжёлыми. Полный духовный разрыв с эмиграцией, одиночество, жизнь в крайне стеснённых материальных условиях, тоска по родине – всё это заставило поэта вернуться домой. Не могла не прислушаться Марина и к горячим призывам мужа и дочери вернуться на Родину.

Первый чтец. Читает стихотворение «Тоска по Родине! Давно разоблачённая морока!..» (1934).

Первый ведущий. Но получилось так, что время жизни на Родине (а Цветаевой оставалось жить всего два года и два месяца) оказалось не менее драматичным, чем пребывание за рубежом. Однако М. И. Цветаева стремилась соединиться с семьёй: мужем Сергеем Эфроном и дочерью Алей (Ариадной), возвращение которых в Россию произошло на два года раньше, в марте 1937 года. На следующий день после возвращения Марина Цветаева с сыном Муром поселилась в не очень просторной половине болшевского дома, которую занимали муж Сергей Эфрон и Аля.

Второй ведущий. О том, какие чувства испытывала Цветаева в первые дни жизни в Болшево, ещё будет сказано. Главным в день прибытия на Ярославский вокзал из Петербурга было ожидание встречи с мужем (Сергей не встретил их в Кронштадте), и стремление встретиться с некогда столь любимым и воспетым ею городом – Москвой! Радость вряд ли была главным ощущением предчувствия встречи с родными и городом, так как уже в дорожных записях М.И. Цветаевой на борту парохода «Мария Ульянова» - ощущение насторожённости и печаль. Ей не оказалось места в Москве. Встреча с Москвой в тот день вообще была очень короткой: только переход с вокзала на вокзал: с Ленинградского на Ярославский. Хотя в дневнике Мура, спустя год, промелькнёт его «видение» себя на улице Горького, первая «встреча» с Кремлём. Была ли эта встреча и у Марины Цветаевой – кто знает?!

Третий ведущий. «После семнадцати лет разлуки с родиной, - пишет И.В. Кудрова, - Марина Ивановна попала в сюрреалистический мир, где в узнаваемых декорациях текла фантастическая жизнь…. Этот мир знал только две краски – чёрную и белую… состоял из героев и злодеев – третьего не существовало…» [9, 9-10].

Третьего не существовало…. «Так Цветаева встретилась со своей *третьей* Москвой – с негостеприимной хозяйкой, выгонявшей из дома на улицу, из тепла и света – в темень…» [17, 12]. А ведь она, по предположению Анри Труайя, «в течение всего плавания … утешалась миражами: вот-вот ей откроется рай, существующий под тройным знаком – свободы, справедливости и братского понимания» [15, 396].

Первый чтец. Родилась Марина Цветаева в Москве, в Трёхпрудном переулке, в доме, что расположился между Тверской и Бронной улицами, в доме, который, теснимый доходными домами, был снесён в годы революции.

Высыхали в небе изумрудном
Капли звёзд и пели петухи.
Это было в доме старом, доме чудном…
Чудный дом, наш дивный дом в Трёхпрудном,
Превратившийся теперь в стихи.

Второй чтец. Читает стихотворение «Домики старой Москвы (Слава прабабушек томных…»).

Второй ведущий. И вот город, который она некогда покинула, не принимает поэта. «Москва… словно бы мстила за то, что Цветаева некогда покинула её» [17, 12]. Но Москва и Ма-

рина Цветаева, Москва и семья Цветаевых всегда были неразлучны.

Поистине велик, бесценен вклад в культуру Москвы профессора И.В. Цветаева: «…мой отец поставил Музей Изящных Искусств»…. Марина Цветаева испытывает острое чувство обиды. Однажды, задетая бестактностью своей знакомой, поэт отстаивает своё право на Москву. Обратимся к записям Цветаевой в одной из сохранившихся тетрадей, которые представляют собой ответ этой знакомой.

Третий чтец. Чтение записи М. Цветаевой (выборочно):

«…Я ничем не посрамила линию своего отца. Он 30 лет управлял Музеем, в библиотеке которого – все мои книги.

Преемственность – налицо.

… я, в порядке каждого уроженца Москвы, имею на неё право, потому что я в ней родилась.

Что «я-то сама» дала Москве?

«Стихи о Москве» – «Москва, какой огромный, странноприимный дом»… «У меня в Москве – купола горят»… «Купола – вокруг, облака – вокруг»… «Семь холмов – как семь колоколов»… – много ещё! – не помню, и помнить – не мне.

Но даже – не напиши я стихи о Москве – я имею на неё право в порядке русского поэта, в ней жившего и работавшего, книги которого в её лучшей библиотеке.

Я ведь не на одноимённую мне станцию метро и не на памятную доску (на доме, который снесён) претендую, – на письменный стол белого дерева, под которым пол, над которым потолок и вокруг которого 4 стены.

Итак, у меня два права на Москву: право рождения и право избрания. И в глубоком двойном смысле –

Я дала Москве то, что я в ней родилась.

Оспаривая моё право на Москву, Вы оспариваете право киргиза на Киргизию, тунгуса на Тунгусию, зулуса на Зулусию…

- Право уроженца – право русского поэта – право вообще – поэта …

Я – вселенный гость,
Мне – повсюду пир,
И мне дан в удел –
Весь подлунный мир!
И не только подлунный!» [17, 12 - 13].

Третий ведущий. «Марина Цветаева и *её* Москва – достояние нашей великой литературы», – пишет А. Саакянц [17, 14]. Марине, по возвращению в Россию, достанутся «неприютные» дома. Впрочем, она это словно предчувствовала:

Выпита как с блюдца:
Донышко блестит!
Можно ли вернуться
В дом, который – срыт? [20, 29].

Четвёртый ведущий: М.И. Цветаева и Мур вынуждены будут поселиться в Болшево (Северная железная дорога, Московская область). Она должна была быть с мужем. *Она* вернулась *к нему.* В первую очередь, на наш взгляд, к нему.

Пятый ведущий. И жильё в подмосковном местечке Болшево она разделит с ним, с мужем, Сергеем Яковлевичем Эфроном. Разорвать двадцатилетнюю «совместимость» для неё трудно, да и, по выражению М.И. Цветаевой, эмиграция её не любит, сыну за границей «никаких перспектив». А когда Эфрон и Ариадна уедут в Россию, «..все сомнения, все переживания – всё позади, ибо и Аля, и Сергей Яковлевич уже находятся в Москве» [4, 71-72].

В 1938 году половина «… одноэтажного бревенчатого дома с двумя террасами, с камином в гостиной и паркетными полами» – собственность НКВД в Болшево – будет предоставлена С.Я. Эфрону. «Паркет настлан, но воду надо носить из колодца; канализации, естественно, тоже нет. И туалет, по российскому обычаю, – во дворе» [9, 26]. С такой действительностью столкнётся 19 июня 1938 года М.И. Цветаева.

Третий ведущий. Попытаемся же восстановить вслед за автором книги «Путь комет» И. В. Кудровой жизнь Цветаевой и её семьи в те далёкие от нас дни лета и осени 1939 года. Это сегодня путь от Мытищ до Болшево недолог по времени. А Марина Ивановна ехала с Ярославского вокзала достаточно долго. Автор книги не случайно заостряет наше внимание на длительности времени поездки: «… было достаточно времени, чтобы поговорить матери с дочерью и брату с сестрой. Выяснить самые главные обстоятельства. Задать безотлагательные вопросы. Переписка их была регулярной, но шла через официальные каналы, а потому ни одна из сторон не обольщалась относительно полноты получаемой информации» [9, 11] .

Четвёртый ведущий. О скольких грустных известиях узнала Марина в пригородной электричке, сегодня точно не знает никто. Но дочь не смогла скрыть или хотя бы «оттянуть» сообщения об арестах и исчезновениях в тюрьмах многих близких и знакомых людей, не смог-

ла скрыть и потому, что отец по-прежнему был болен…. Можно только предполагать, сколько страшных и непонятных фактов узнала Марина Ивановна Цветаева в первые часы встречи от дочери…

Пятый ведущий. В день её приезда стояло «прекрасное цветущее лето» [9, 42]. День выдался жарким. Пройдя вперед по ходу электрички несколько метров, она окажется в сосновой роще. «Там – сосны», –писала она в письмах к Тесковой про место, где уже жили дочь и муж. «И там действительно были сосны – «пол-километра сосен…»[4, 72]. Лучшего места для прогулок ещё поискать: «сухая песчаная земля, высокие стройные сосны. Благословенная тишина, только изредка прошумит проходящий мимо поезд» [9, 38].

Шестой ведущий. Её взору предстал дом, с обширным участком и невырубленными деревьями, обнесённый забором. Рядом ещё два таких же дома. На участке Клепининых и Эфрон «сооружён примитивный душ – можно было облиться холодной водой, если станет невмоготу от зноя…. Сергей Яковлевич вбил между двух сосен железный прут и подвесил на нём физкультурные кольца» [9, 42]. Её встречали «лёгкий запах нагретой хвои» и «неправдоподобная тишина». Не лаял даже выбежавший навстречу «низкорослый белый французский бульдог Билька» [9, 38]. *Седьмой ведущий.* Войдём в дом. Перед нами очень маленькие две комнаты С.Я. Эфрона. «Мебель - самая примитивная, нет даже платяного шкафа. Одежда, стыдливо прикрытая простынёй, висит прямо на гвозде, вбитом в стену». Достаток у обитателей дома сносный: Сергей Яковлевич получает жалованье.

Чтец: Из воспоминаний Нины Гордон (о жизни в доме 4/33): «Две небольшие комнатки были предоставлены матери и отцу, а Аля и Мур спали на маленькой застеклённой террасе на половине их соседей. По бокам этой терраски стояли какие-то кофры-сундучки, на них устроили одно ложе для Али, другое для Мура. На окнах марлевые занавесочки, на подоконниках стояли бесчисленные любимые Алей игрушки – всё больше разные зверюшки, и мягкие, и из уральских камней – белых, серых, терракотовых, – которые без конца дарил ей Муля…

Обедали на большой террасе. /…/ Всегда было весело, дружно, а главное, интересно. Живые, умные рассказы и разговоры, воспоминания, острые шутки» [2, 12].

Шестой ведущий. Какой в тот день предстала Цветаева перед родными, близкими, знакомыми? «…усталое лицо, стриженые, с сильной проседью волосы, и в тон им – серое платье. Короткие рукава и широкий пояс, охватывающий тонкую талию» [9, 38-39]. Да и в последующие дни она чаще была «замкнутой, молчаливой, неулыбчивой, будто ушедшей в себя» [9, 40]. И.В. Кудрова предполагает, что Марина Ивановна испытывала «острейшее чувство дискомфорта, оказавшись вдруг в условиях коммунальной квартиры». К тому же общими в этом доме, помимо мест пользования, как обычно в коммуналке, была и гостиная с камином, а это значит, что «нельзя было выйти из комнат без свидетелей». Тот, кто встречался в эти болшевские дни с Цветаевой, запомнили больше всего её тяжёлую замкнутость, хмурую молчаливость и «неожиданные вспышки раздражения» [15, 403; 11, 307-308].

Седьмой ведущий. Но сохранились и другие воспоминания. Вот одно из них – Нины Гордон (подруги Али): «Марина вышла на террасу своей лёгкой быстрой походкой и очень просто, как со старой знакомой, поздоровалась со мной: «Нина, милая, здравствуйте». И как-то сразу мне стало самой очень легко. Просто и весело. Одета она была в широкую летнюю юбку и блузку с короткими рукавами, а поверх был одет пронзивший меня тогда фартук – синий, с большими карманами, закрывавший всю юбку. Была она очень изящная. Волосы… коротко стрижены, лицо молодое, чуть холодноватое и строгое. Взгляд внимательный, пытливый. Меня она покорила сразу простотой обращения … всё всегда было с ней просто» [11, 294-295].

Первый ведущий. Татьяна Кванина, познакомившаяся с М. И. Цветаевой 1939 году уже в Голицыно, в Доме творчества, запишет: «… у Марины Ивановны была страстная потребность чувствовать около себя людей, относящихся к ней добро, ценящих её, а может быть, просто проявляющих к ней человеческое участие. В ответ она часто загоралась ответным чувством симпатии, вкладывая иной раз в это всё своё сердце, идеализируя всё и вся. А вот одиночество для неё было непереносимо тягостным» [11, 324].

Второй ведущий. Одиночество для М.И. Цветаевой – это ещё и невозможность писать, невозможность вести дневник, невозможность самой выбирать себе окружение. Так, по крайней мере, считают те, кто её знал в те годы, кто является исследователем её творчества. «До нас дошло несколько портретов Цветаевой, – пишет Вероника Лосская, – какой она явилась перед своими современниками в разорённой и запуганной Москве 1939 года. (…) Сохранились

фотографии, на которых у Цветаевой вид более напряжённый и измученный, чем когда-либо. Лицо кажется сожжено горем» [13, 62].

Исследователь творчества М.И. Цветаевой, В.К. Лосская подтверждает, что Цветаева пережила «испытание личного одиночества» [13, 60]. «Она быстро осознала, что люди, которые искали с ней общения, были очень настороженны, но она, несомненно, не поняла, что могли быть люди, назначенные, чтобы за ней следить», – пишет Лосская В.К. [13, 67-68]. И добавляет: «Разлука, отрезанность, стремление к воображаемому месту – вот разные грани её раненой любви. /…/ Дом, кров, защита – всего этого больше нет. Жизнь идёт вперёд, вдоль дорог, рельс, проводов и в комнатах, лишённых мечты и поэзии» [13, 126]. Это ещё и одиночество человека исключительной судьбы, которое в её творчестве ощущается очень рано.

Четвёртый чтец . Читает «Не думаю, не жалуюсь, не спорю…» (13 июля 1914).

Второй ведущий: «Живу, не видя дня, позабывая // Число и век. // На, кажется, надрезанном канате //…» [18, 313]. Словно заглядывала поэт в жизнь будущую: трудную и тяжёлую, когда создавала в юности эти строки. Свою парижскую тетрадь М.И. Цветаева возобновит в Москве 5 сентября 1940 года. О полном драматизма болшевском периоде жизни она напишет: «… Моё *одиночество*. Посудная вода и слёзы. Обертон – унтертон всего – жуть. Обещают перегородку – дни идут, Мурину школу – дни идут. И отвычный деревенский пейзаж, отсутствие камня: устоя. /…/ Не за кого держаться» [17, 489].

Ведущий третий. Мимо того, что дни пребывания в Болшево были наполнены, как пишет С.Н. Клепинина-Львова в своих воспоминаниях, «предощущением катастрофы», пройти нельзя. Цветаева многое начинала там осознавать. Осознавать постепенно. Вполне вероятно, что была и догадка об истинном отношении мужа с властями СССР. Что его доверие к ним как человека честного обмануто, становится тяжёлым потрясением поэтессы, может служить разгадкой её поведения. Косвенным доказательством можно считать дневниковую запись от 5 сентября 1940 года, частично приведённую и в книге Кудровой И.В.: «18-го июня приезд в Россию, 19-го в Болшево. На дачу, свидание с больным С. Неуют. За керосином. С. покупает яблоки. Постепенное щемление сердца. Мытарства по телефонам. /…/ Торты, ананасы – от этого не легче. Прогулки с Милей. /…/ Болезнь С. Страх его сердечного страха. Обрывки его жизни без меня, - не успеваю слушать: полны руки дела, слушаю на пружине. Погреб: 100 раз в день…. Начинаю понимать, что С. бессилен, совсем, во всём…. Обертон – унтертон всего – жуть» [9, 49, 51].

Ведущий четвёртый. Приведённые записи сделаны в тетради после парижских заметок, когда, наконец, ей вернули багаж. Однако существовала и болшевская тетрадь. Заметки в ней начало своё берут от 21 июля 1939 года. Лист первый: «природа – помощь». На обороте одной из страниц запись от 22 июля 1939 года сделана в прозе и на французском языке, что в переводе, по мнению И.В. Кудровой, звучит так: «Я ощущаю здесь собственную бедность, которая кормится объедками (любовей и дружб всех остальных). Судомойка – на целый день (19 июня – 23 июля), 34 длинных дня, с 7 часов утра до 1 часа ночи. «Ничего, это ненадолго!» Но всё-таки это 34 дня моей жизни, моей головы, моих мыслей. Только я, я одна выливаю грязную воду из-под посуды в сад, чтобы таз под раковиной, переполняясь через край, не пачкал пол. Одна, без всякой помощи. Да и просто – одна. Все вокруг здесь поглощены общественными проблемами (или кажутся поглощёнными): идеи, идеалы и т.д. – слов полон рот, но никто не видит справедливости в том, что у меня облезает кожа на руках, – натруженных от работы, которую никто не ценит» [9, 52-53].

Восьмой ведущий. Перед нами в Болшево человек, который остаётся верным себе, своим идеалам, но в силу обстоятельств вынужденный стать иным. Беспокоит и здоровье мужа Серёжи; и, как выяснится, неясность с арестом в тридцать седьмом сестры Аси и её сына Андрея; и судьба арестованного тогда же давнего друга М.И. Цветаевой и Сергея Эфрона, князя Святополк-Мирского; и Осипа Мандельштама, «взятого» в тридцать восьмом, и … Список тех, о чьём аресте узнала тогда М.И. Цветаева, слишком длинен! Страшны, непонятны и чудовищны новости, которые получит поэтесса. Встречаться со старыми знакомыми в Болшево можно было только ограниченно, заводить новых не рекомендовалось. А это, как пишет Е. Толкачева в предисловии к книге «Марина Цветаева в воспоминаниях современников: Мгновенный след», рассуждая о чертах характера поэта, всегда приводило её к одиночеству, отчаянию.

Надо полагать, что за чередой вечных текущих дел и житейских проблем, стоял, упомянутый в продолженной через год парижской тетради записей, вечно волновавший Цветаеву вопрос: «Когда писать?»

В.К. Лосская в своих исследованиях творчества поэта запишет, что она «чувствовала

только постепенно, и то медленно, иссякающие силы». Это ощущение выражено ещё в 1934. Ощущение усталости и разочарованности.

Пятый чтец. Читает стихотворение «Сад» (1 октября 1934)

Первый ведущий. Но жить надо было: ради семьи. Ради тех, кого так любила. Трудности быта, порой её непонимание их и их – её, срывы, но главное – теперь все вместе.

Пятый ведущий. Чем же живёт М.И. Цветаева-поэт в Болшево? Приближалось 125-летие со дня рождения М.Ю.Лермонтова. Марина Ивановна предполагала перевести на французский язык несколько стихотворений поэта для еженедельника «Ревю де Моску», где работала дочь Ариадна. Цветаева страдала тогда без творческой работы, «без нескольких утренних часов уединения за столом с пером в руке», поэтому одна из первых записей – перевод стихотворения М.Ю. Лермонтова «В полдневный жар, в долине Дагестана…», есть ещё «Казачья колыбельная».

Шестой ведущий. Список её переводов Лермонтова, сделанных на болшевской даче с 21 июля по 19 августа 1939 года, приведён в книге Белкиной М.И. (зачитывает список) [4, 99]. Интересен зафиксированный там же факт приписки Марины Цветаевой к переводам стихов о том, что по заказу журнала переведено на французский язык 12 стихотворений. «Все остальные переводила для себя (и Лермонтова)». Если вчитаться внимательно только в список с названиями стихотворений, то можно легко определить настроение Цветаевой М.И., её ощущение одиночества: «И скучно и грустно», «Выхожу один я на дорогу», «Любовь мертвеца», «Отчизна»… Есть здесь ещё одно, на наш взгляд совпадение. Если вспомнить даты создания их М.Ю. Лермонтовым, то большинство написаны незадолго до смерти поэта.

Шестой чтец. Читает стихотворение М.Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» (1841).

Шестой ведущий. В своём мемуарно-биографическом повествовании-исследовании М.И. Белкина запишет: «Тогда она ещё могла позволить себе такую роскошь – переводить «для себя и Лермонтова»» [4, 100]. Может быть, это даже поддерживало Цветаеву: была работа в радость. Позже, когда дачу в Болшево придётся покинуть, не станет и таких минут «счастья» наедине с собой и стихами. В её записях 40-го и 41-го звучит страх, что заказы на переводы могут закончиться, а ведь они уже будут единственным для Цветаевой и сына «хлебом насущным». Но это всё будет потом. А пока…

Седьмой ведущий. Первые десять недель – дни относительного спокойствия. Приезд «на дачу» к мужу – 19 июля, тетрадь переводов начата 21 июля. На обороте страничек переводов записи на «секретно»-французском языке. Слово «одна» повторяется. Последним радостным событием для неё здесь будут именины. В этот день Сергей Эфрон сделает жене подарок: «Разговоры с Гёте в последние годы его жизни». Цветаева с юности восхищалась этой книгой Эккермана, где, по её словам, единственно живой Гёте. «Этот подарок навеял Марине приятные воспоминания и грусть», – читаем у краеведа А. Балакина [2, 12]. Книга сохранилась и является экспонатом музея.

Первый ведущий: До приезда Марины Ивановны «роль лидера в распорядке болшевского дома» принадлежала Нине Николаевне Клепининой, которая занимала вторую половину дачи. Семья её к этому времени была большой: девять человек, но надо отдать должное ей, распорядившейся не входить в комнаты «великого поэта» и не приставать к Марине Ивановне. Выполнить распоряжение было непросто: Сергей Яковлевич «уже успел приучить младших к полному панибратству».

«Чудной атмосферой» представляется болшевское время, пожалуй, лишь Ариадне Эфрон, о чём она сообщит позже в одном из своих писем Борису Пастернаку, да её подруге Нине Гордон.

Второй ведущий: Летом 1939 на даче Клепининых – Эфрона в выходные дни устраивали подобие литературных вечеров. Вместе с Лилей Эфрон, работавшей режиссёром, приезжал и блистал как чтец «молодой и талантливейший» Журавлёв Дмитрий Николаевич, превосходно читавший стихи и прозу. Читала свои стихи и М.Н. Цветаева. Она в такие вечера становилась совсем иной: оживлённая, приподнятая. Ссылаясь на свидетельства Сеземана, И.В. Кудрова записывает: «…наступали моменты, когда даже не чрезмерно чуткому мальчишке открывалось в Марине Ивановне такое, что решительно отличало её от каждого из нас. <…> Она сидела на краю тахты так прямо, как только умели сидеть бывшие воспитанницы пансионов и институтов благородных девиц. Вся она была как бы выполнена в серых тонах: коротко стриженные волосы, лицо, папиросный дым, платье и даже тяжёлые серебряные запястья – всё было серым. Сами стихи меня смущали, слишком они были не похожи на те, которые мне нравились и которые мне так часто читала моя мать. А в верности своего поэтического вкуса я ничуть

не сомневался. Но то, как она читала, с каким-то вызовом, или даже отчаянием, производило на меня прямо магическое, завораживающее действие, никогда с тех пор мной не испытанное. Всем своим видом, ни на кого не глядя, она как бы утверждала, что за каждый стих она готова ответить жизнью, потому что каждый стих – во всяком случае в эти мгновения – был единственным оправданием её жизни. Цветаева читала, как на плахе, хоть это и не идеальная позиция для чтения стихов» [9, 61-62]. По свидетельству очевидцев, читала переведённые ею на французский язык стихотворения А.С. Пушкина, из своих – «Лебединый стан» (предположительно).

Приезжавшие из Москвы привозили с собой «ворох газет и журналов», которые читались с особой въедливостью. Из них обитатели дома получат известие о начале «массированного наступления немецких войск в Польше». По сути, известие о начале Второй Мировой войны – а это ещё одно щемящее сердце известие…

Первый ведущий. Трагизм бытия и мотивы бездомности невольно ощущались нами во время первой встречи со стихотворениями М. И. Цветаевой в 9 классе: «Идёшь, на меня похожий…», отдельными «Стихи о Москве». Этот мотив звучит и в только что прочитанном «Тоска по Родине! Давно…» и в стихотворениях «Аля», «Над синевою подмосковных рощ…», «Я с вызовом ношу его кольцо…», «Красною кистью…». Справедливость грустных пророчеств М.И. Цветаевой находит воплощение в четырёх строчках стихотворения «Белым был – красным стал…». Нельзя не заметить, что лирическая героиня поэта – женщина мудрая, достойно мужественно воспринимающая жизненные невзгоды. И главный труд для М.И. Цветаевой – творческий. Всякое поэтическое вдохновение шло из её души, помогало жить полной жизнью и выживать в трудных ситуациях. Но в Болшево… Жизнь здесь словно поделится на две части: до и после арестов мужа и дочери. Сколько же сил нужно было ей, что бы ещё и молчать творчески в эти долгие месяцы? Почти совсем молчать?!

Второй ученик. «Дом предварительного заключения», – так напишет о «болшевском убежище» И.В. Кудрова, ссылаясь на слова одной из его обитательниц – «язвительной» Нины Николаевны Клепининой. Именно с Клепиниными предстоит теперь делить быт Цветаевой. Знакомы они были давно, со времён пребывания в Берлине, к тому же Нину Николаевну отличала большая любовь к поэзии вообще, а к цветаевской – особенно. Отсюда и упоминание Дмитрия Сеземана о том, что «мать приложила немало усилий, чтобы заставить меня смотреть на Марину Ивановну не как на соседку с трудным характером, а как на поэта» [3 , 403].

Учитель. Задумайтесь*:* какова в таких условиях жизнь человека, спустя много лет вернувшего на Родину? Как ему жить? С кем общаться, делиться мыслями, кому поверять помыслы (если и тетради нельзя)? А ведь Марина Ивановна всегда очень тянулась к людям и остро нуждалась в них. Больше всего ей нужны были те, кто мог по-настоящему ценить её талант и понимать. Может быть, поэтому среди воспоминаний современников М.И. Цветаевой наиболее яркие – о чтении Мариной своих стихов прошлых лет.

Третий ученик. «Кто мог подумать тогда, как зыбок и ненадёжен этот покой, как жестоко и безжалостно будет уничтожена эта семья», – запишет И. В. Кудрова воспоминания подруги Ариадны, Нины Гордон [2, 26]. Софья Николаевна Клепинина-Львова в своих воспоминаниях расскажет об этом ощущении тревоги, «предощущении катастрофы» в их болшевском доме, которую старались скрыть от младших и «не своих».

Учитель. Чтобы лучше понять поэзию Цветаевой, её настроение в далёком тридцать девятом, нужно помнить и о том, что порог дома в Болшево переступила женщина, возвратившаяся из «шумной, беспечной» Франции не в такой же когда-то милый город, Москву, а в «русскую деревню». «Деревней» ещё в своих письмах в Париже, адресованных приятельнице Анне Тесковой, Марина Ивановна Цветаева будет называть Болшево [291, 38].

Четвертый ведущий. Гости в этом доме пусть не часто, но бывали. Приезжали родственники Клепининых и Эфрона, по воскресеньям здесь накрывали на стол на какой-нибудь террасе. Воскресенья являлись днями объединения семей и гостей. Места хватало всем. Но Марина Ивановна и в такие минуты единения «выходили из своей комнаты отстранённо вежливая, с потухшим взглядом». Ирина Горошевская называла её «женщиной с неоттаявшим сердцем». «Глухая замкнутость», «болезненная резкость реакций», «перемена в отношении к сыну» (Муру – четырнадцать) – всё это, по мнению И.В. Кудровой, говорит только об одном: «Цветаева переживает какое-то сильнейшее потрясение, к которому она оказалась абсолютно не готова» [291, 45]. Люди, которых она любила, чьи судьбы тесно были переплетены с её собственной, были арестованы. Это-то и беспокоило Марину Ивановну. Сдержаться было трудно. В таком случае нужно выговориться, постараться по-

нять, что произошло и помочь, а она не могла: не позволялось, да и попытки что-то предпринять не увенчались успехом. Ещё одна причина – совсем не стало доверительных отношений с мужем. Только здесь великая поэтесса осознаёт, с кем «связал себя её муж». Называвшийся во Франции «Союз возвращения на родину» на деле оказался не чем иным, как, надо полагать, НКВД. Муж – советский разведчик, правила и запреты распространяются теперь на неё и её детей, равно как и на детей Клепининых. Младшим запрещено ходить в гости к соседям и одноклассникам, не рекомендуется приводить «поиграть» и к себе.

Пятый ведущий. Трагедия случится после получения Мариной Цветаевой паспорта. В тот день она ещё вдохнёт, наверное, воздух Москвы, а утром 27 июля в болшевском доме уже арестуют Алю – Ариадну Эфрон и это будет настоящей трагедией для Марины. Дочь уведут на рассвете – ночью – обыск.

Пятый чтец. Из воспоминаний Нины Гордон: «… Терраса была пуста. Марина Ивановна и Сергей Яковлевич сидели в комнате. Внешне и она, и он были спокойны, только плотно сжатые губы да глаза выдавали запрятанную боль» [2, 13]. А дальше череда арестов в Болшево продолжится…. Арест Э.Э. Литауэр – 29 августа. 10 октября – Сергей Эфрон. 7 ноября в Москве – Клепинина-Львова А.Н. и старший сын от первого брака Сеземан А.В., в Болшево – Н.А. Клепинин-Львов. Та же Н. Гордон вспоминает, что в очередной её приезд дача казалась мёртвой и пустой.

Шестой чтец. Ещё тяжелее воспоминания Ирины Горашевской: «В этот день шёл снег с дождём – ужасный был день. И было очень ветрено и очень холодно. Мы доехали до Болшево и пошли к той даче, где жила моя свекровь (Н.Н. Клепинина-Львова). Там было пусто. И что на меня произвело ужасное впечатление: стояли голые деревья; у нас во дворе были кольца, был ветер, и они бились друг о друга. Это было страшное зрелище. /…/ вышла Марина Ивановна… На меня она произвела впечатление пушкинского мельника…» [2, 16].

Первый ведущий. Из письма дочери Але 10 марта 1941: «… О нас: из Болшева мы ушли 10 ноября» (в дальнейших письмах к дочери – всегда 8 ноября) [12, 27,30,32]. Она будет сожалеть об утраченных дорогих сердцу вещах. В первую очередь – книгах. Она будет жить ночными звуками и страхами. Год спустя напишет: «Поздравляю себя (тьфу, тьфу, тьфу!) с уцелением) [4, 82]. Но именно в записях через год появится первое высказывание о том, что жить больше не хочется. «Мне – совестно, что я ещё жива» [17, 502]. Она уйдёт из жизни 31 августа 1941 года. «… Я больше не могла жить…попала в тупик…» [2, 27].

Второй чтец.

– Пора! Для этого огня –
Стара!
- Любовь – старей меня!
- Пятидесяти январей
Гора!
- Любовь – ещё старей:
Стара, как хвощ, стара, как змей,
Старей ливонский янтарей,
Всех привиденских кораблей
Старей! – камней, старей – морей..
Но боль, которая в груди –
Старей любви, старей любви. (23 января 1940 г.)

Второй ведущий. 15 сентября 1992 года решением горсовета № 176 Исполкома Калининградского горсовета народных депутатов Московской области улице Свердлова будет присвоено имя Марины Цветаевой. 20 сентября состоится открытие «первой в мире мемориальной музея-квартиры в Болшеве» [2, 31].

Учитель. Мы с вами восстановили по крупицам события далёких от нас лет – «предощущение катастрофы» Марины Цветаевой. С личными вещами и временной экспозицией нам предстоит ещё познакомиться в Подлипках (ул. Богомолова, 1/24).

Домашнее задание: Письменная работа «Трагичность поэтического мира Цветаевой - трагичность эпохи» или « Что услышал я в стихах Цветаевой?». Опережающее задание юным краеведам: проследить переплетение судеб в Болшево: Цветаева – Ахматова; Цветаева – Пастернак; Волошин и сёстры Цветаевы (на выбор).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ариадна Эфрон о Марине Цветаевой: Воспоминания дочери / Сост., авт. вступ. ст. М.И. Белкина; Под ред. Н. Н. Глущенковой; Коммент. Л. М. Турчинского. – Калининградское кн. изд-во: Янтарный сказ, 1999. – 650 с.
2. Балакин А. Цветаевский Хронограф (Болшево – 1939 год) Музей М. И. Цветаевой в Болшеве. г. Королёв Моск. обл., 2009. – 7Б №77.
3. Балакин А. Цветаевской тропой (Краткий путеводитель по цветаевским местам города). Музей М. И. Цветаевой в Болшеве. г. Королёв М.о., 2007. – 7Б, № 77.

4. Белкина М. И. Скрещение судеб. – М.: Книга, 1988. – 527 с.
5. Даринский А. В. Региональный компонент содержания образования // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 18-20.
6. Князев Ю. А. Прошлое земли Мытищинской. – М.: Собеседник, 1998. – 256 с.
7. Краеведение // Пособие для учителя. / Под ред. доктора исторических наук А.В.Даринского. – М.: Просвещение, 1987. – 158 [1] с.
8. Козлова Л.Н. Безумье всех тысячелетий. К истокам Марины Цветаевой. – М., 1994. – 192 с.
9. Кудрова И. В. Путь комет: В 3 т. Т. 3. Разоблаченная морока. – СПб.: Крига; Издательство Сергея Ходова, 2007. – 384 с.
10. Лиснянская И. Шкатулка с двойным дном. Музей М. И. Цветаевой в Болшеве. Изд-во «Луч-1»: Калининград М.о.,1995. – 184 с.
11. Марина Цветаева в воспоминаниях современников: Мгновенный след / Изд. подгот. Л.А. Мнухиным; предисл. Е. Толкачёвой. – М.: Вагриус, 2006. – 496 с.
12. Марина Цветаева: Письма к дочери. Дневниковые записи / Предисловие С.Н. Клепининой. Музей М.И. Цветаевой в Болшеве. Изд-во «Луч-1»: Калининград М.о.,1995. – 79 с.
13. Песни женщин: Анна Ахматова и Марина Цветаева в зеркале русской поэзии XX века. Автор Вероника Лосская. – М.: ГУП «Редакция журнала «Московский журнал. История государства Российского», 1999. – 320 с.
14. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (Базовый уровень) 10-11 класс (Профильный уровень) / Под редакцией В. Я. Коровиной. 11-е издание. – М.: Просвещение, 2009. – 255 с.
15. Труайя А. Марина Цветаева / Анри Труайя [пер. с фр. Н. Васильковой]. – М.: Эксмо, 2008. – 480 с.
16. Цветаева А. Воспоминания. – М.: Издательство «Изограф», 1995. – 863 с.
17. Цветаева М.И. Поклонись Москве…: Поэзия. Проза. Дневники. Письма / Сост., вступит. статья, примеч. А. А. Саакянц. – М.: Моск. рабочий, 1989. – 528 с.
18. Цветаева М. И. Собрание стихотворений, поэм и драматических произведений: В 3-х томах. Том I. Стихотворения и поэмы 1910-1920. – М.: Прометей, 1990. – 655 с.
19. Цветаева М. И. Собрание стихотворений, поэм и драматических произведений: В 3-х томах. Том II. Стихотворения и поэмы 1921-1929. – М.: ПТО «Центр», 1992. – 622 с.
20. Цветаева М. И. Собрание стихотворений, поэм и драматических произведений: В 3-х томах. Том III. Стихотворения и поэмы 1930-1941, драматические произведения, переводы, другие редакции, незавершённые стихотворения. – М.: ПТО «Центр», 1992. – 719 с.

L. Kartuzova

PREMONITION CATASTROPHE**.** LOCAL HISTORY EXCURSION-COMPOSITION IN TO M. I. TSVETAEVA'S HOUSE-MUSEUM PLACED IN BOLSHEVSKII REGION

Abstract. Article allows the teacher to expend teaching opportunities in literature. The author drew wordmonger's attention to the new kind of lesson - excursion-composition. Using alternative forms of the lesson which is based on the local material offers better ways to cope with difficulties in teaching of literature.

Participants of the excursion-composition tell very interesting and vividly about difficult and tragic period of M. I. Tsvetaeva's life in Bolshevo.

Such kind of lesson is deepened pupil's understanding about wonderful poet. Also it is helped to get new information about M. I Tsvetaeva's difficult life, work and to realize her outstanding literature talent.

Key words: local history, excursion, memoirs, subject area, presenter, storyteller, reader.

УДК 37.013 Налимов

Елизова Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОГО СОЗНАНИЯ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ТЕОРИИ В. НАЛИМОВА ГЛАЗАМИ ГУМАНИТАРИЯ*

Аннотация. В статье автор исследует проблему понимания сознания человека как многоуровневого и многомерного текста. На основе теории В. Налимова рассматривается возможность соотнесения каждого уровня сознания с адекватным ему языком как средством постижения бытия. Данный подход может стать основным в понимании сущности гуманитарного образования, ключевыми понятиями которого выступают смыслы, сознание, мышление, язык, текст.

Ключевые слова: сознание, уровни сознания, язык, текст, гуманитарное образование.

Современное понимание сущности гуманитарного образования сочетается с отсутствием четкой дефиниции данного категориального понятия. Сложность определения гуманитарного образования состоит в том, что его смысловое поле подвижно. Оно строится заново в каждый новый исторический период. В зависимости от того, как понимается человек и его сущность, отраженная в сознании, таким смыслом наполняется понятие «гуманитарное образование». Поэтому в контексте современных подходов это понятие не только исторически эволюционирует, но и в настоящее время неоднозначно понимается различными общественными и научными группами. В современном пространстве философско-педагогической реальности начинают предъявляться модели гуманитарного образования, которые авторы называют: вероятностной [1], понимающей [2], коммуникативной [5], смысловой [4] и пр. Интересно то, что все они называют себя гуманитарными. В связи с таким разнообразием подходов возникает большая потребность в осмыслении некоего инварианта, который бы смог стать общим методологическим основанием, объединяющим все такие разные гуманитарные модели. Главная особенность исследования инвариантной методологии состоит в крайне медленной ее разработке по причине слабости фундаментальной теории. Хотя мы не можем не признать, что в философии, экзистенциальной и трансперсональной психологии, лингвистике, риторике, логике и пр. сделаны серьезные открытия, могущие помочь состояться гуманитарному измерению образования. Поэтому на основе интерпретаций открытий в разных научных областях будет сделана попытка провести трансферт знаний из других наук в педагогическую плоскость гуманитарного образования.

В качестве методологического основания автор предлагает взять теорию вероятностного понимания сознания и личности, разработанную отечественным философом В. Налимовым. Центральное понятие его теории – сознание. «Сознание есть тайна, природа его космична. Сознание трансперсонально, т.е. континуально» [3, 42]. Данный ученый, аккумулируя опыт всех предшественников западной и восточной научной и религиозной мысли, оформил модель вероятностно ориентированного понимания сознания. Поэтому пойдем вслед за автором в рассмотрении сущности данного подхода, в котором в едином порыве слились философия, психология, культура, религия…

Автор определяет сознание как некий многоуровневый *текст.* Создавая карту текста человеческого сознания, В. Налимов выделяет:

первый, высший уровень – это тот слой сознания, где понимание какого-либо объекта осуществляется через обычную – аристотелеву логику, в основе которой лежит научный метод аналитики, исходящий из достоверных и необходимых посылок. Это уровень линейного, логического мышления. *Второй* уровень – это уровень предмышления, где вырабатываются те исходные постулаты, на которых базируется собственно логическое мышление. *Третий* уровень – это «подвалы» сознания, там происходит чувственное созерцание образов и актуализируются смыслы человека. На этом уровне осуществляется встреча с архетипами коллективного бессознательного, если пользоваться терминологией Юнга. Нижний, *четвертый* уровень – само физическое тело. В этой системе представлений тело становится одним из уровней сознания. Кроме трех уровней собственно сознания и четвертого уровня – уровня телесной его поддержки есть еще *пятый,* отдельно отстоящий уровень – уровень метасознания (космическое сознание), не входящий в телесную капсулизацию человека… *Шестой*

* © Елизова Е.А.

уровень (коллективное бессознательное). Этот уровень метасознания уже принадлежит трансличному – космическому (или иначе – Вселенскому) сознанию, взаимодействующему с земным сознанием человека через семантическую логику [см.: 3, 102- 103].

Нужно заметить, что все уровни сознания взаимосвязаны между собой и представляют системную организацию. «Для нас, людей современной культуры, это чаще всего неосознаваемый процесс, скрытый под покровом логически структурированного восприятия мира. Осознаваемый выход в подвалы сознания осуществляется в измененных состояниях сознания, возникающих с помощью, скажем, медитации... [там же, 119].

В. Налимов доказывает, что первые три уровня – собственно сознание человека. Причем уровни два и три частично отождествляются с бессознательным. Смыслы и соответственно личностные структуры через сознание человека раскрываются с помощью процессов, протекающих на уровнях 2 и 5. Все, что происходит на втором уровне, и есть внутренний личностный (семантический) облик человека. Именно на этом уровне смыслы приобретают свою действенную силу [см.: там же, 105].

Каждый уровень сознания может актуализироваться своими способами и методами. Первый уровень сознания требует линейной логичности, четкости, доказательности. Второй уровень – это уровень смыслов, главной характеристикой которых выступает не линейность, а гибкость и спонтанность. Третий уровень – уровень чувственного восприятия образов. На четвертом уровне предполагается использование телесно ориентированных способов работы. Пятый и шестой уровни – это выход в медитативные состояния и состояния религиозного экстаза. В общем-то, должен использоваться своеобразный полифонический прием сочетаемости методов в развитии личности. А местом их объединения является *смысл: с*мыслы человека – смыслы земной жизни – смыслы Мира, которые, по большому счету, должны совпадать. Весь этот процесс осуществляется в глубинах (подвалах) сознания, происходящий на основе взаимодействия с образами бытия. Кроме того, необходимо обратить внимание на то, что каждый уровень сознания требует своей адекватной языковой формы постижения. Можно предложить перечень таких языковых форм: язык науки, язык техники, язык искусства, народных традиций и обрядов, язык философии, язык мифологии. Рассмотрим последовательно возможность соотнесения каждого уровня сознания личности с адекватным ему языком как главным средством чтения текста бытия.

Первый уровень линейного сознания требует постижения бытия научным языком. Наука опирается на достоверность знания, на доказательства, основой которых являются факты, получаемые в ходе проверки. Научная информация строго нормирована, структурирована, логична и непротиворечива, закодирована в терминах, понятиях, принятых в научном сообществе. Чтобы понимать ее, необходимо знать научный язык. Здесь предполагается работа сознания на уровне логического осмысления. Причем нужно обратить внимание, что в ходе процесса обучения неизбежно может происходить искажение, упрощение, переструктурирование исходной информации.

Очень тесно связан с научным способом познания личностью текста бытия технический путь *(*виртуальные экскурсии по городу, музею, созерцание природных ландшафтов и пр.*)*. В образовательной реальности особое место начинает занимать Internet как аналог ноосферного пространства. В данном способе заложена невозможность пережить непосредственно контакт с изучаемым объектом. Характер взаимодействия личности с бытием в этом случае отчуждает сознание человека от познающего объекта и перепоручает это все машине. Тем самым человек включается в структуру внечеловеческого порядка, полностью игнорирующую ненужность всех структур сознания личности, кроме первого уровня.

Второй и третий уровень сознания человека – уровень смыслов и тесно связанных с ним образов – связан с постижением текста бытия художественным языком. Этот язык дает уникальную возможность использовать в качестве источника актуализации смысла образы и заключенные в них отношения, переживания. Образы представляются в разных языковых системах (словесной, музыкальной, пластической, изобразительной и т.д.). Для их понимания необходим момент внутренней включенности в диалог со смыслами, содержащимися в художественном поле образа. Невосприимчивость к образам свидетельствует о закрытии этого уровня сознания, влекущего за собой эмоционально-образную «глухоту». Для изменения данного положения необходимо организовывать проживание событийных ситуаций, включающих образные ряды, которые являются отражением текста бытия в художественной форме.

Выход к *третьему уровню сознания* – ми-

фологическому, по терминологии В. Налимова – обеспечивает такая форма постижения бытийного текста, как миф**.** Мифологический язык постижения бытия – это определенный способ ввода информации и он является природосообразным человеку на этом уровне его мышления.

Выход за пределы верхних этажей сознания и интеграция с *пятым и шестым уровнями сознания* осуществляется через понимание религиозного языка постижения мира. Здесь ярко проявляется внелогическая форма сознания, связанная с верой, пониманием канонических текстов и принятием всем существом человека наличия субъективной и трансцендентной реальности.

Следующая языковая форма постижения бытия является интегративной, позволяющей объединять собой все уровни сознания. Это – постижение бытия в языке народной традиции. В каждой народной традиции, обряде, этническом укладе жизни содержится целостная информация об устройстве мира, месте в нем человека, правильных иерархических отношениях между людьми. Исходно она направлена на гармонизацию как телесной физической жизни человека, так и его мышления. Через проживание типовых обрядовых или ритуализированных бытийных ситуаций информация из жизни непосредственно переходит в структуру личности. Кроме того, в опыте народной традиции представлено все многообразие способов кодирования информации в языках звуков, движений, образов и пр., благодаря которым происходит глубокое взаимодействие человека с энергоинформационными структурами вселенского, космического масштаба, соединяющего «поток жизни и внутренний опыт индивида» (Калинаускас И. Н.). Здесь речь идет о такой информации, которая может свободно передаваться с одного уровня сознания на другой уровень. Поэтому возникает необходимость в настройке сознания человека с помощью ритуалов в резонанс со структурами Вселенной.

Актуализация данной модели многоуровневого сознания, восхождение от одного ее уровня к другому способствует личностному развитию человека. В этой логике личность оказывается открытой миру и его смыслам через сознание, модель которого представлена выше. Через взаимодействие с миром с помощью разных языковых форм она оказывается способной совершать действия, порождаемые новыми смыслами.

Актуализация вышеизложенной модели сознания происходит через язык или, точнее, языки, благодаря которым происходит прочтение, понимание и интерпретация создаваемых человеком отдельных текстов, объединенных в единый метатекст. Чтобы этот постулат «заработал», как раз и необходимо гуманитарное образование. Исходя из сказанного, в гуманитарном образовании ключевыми словами являются: *человек, смыслы, модель сознания, мышление, язык, текст*.

В качестве исходной идеи для раскрытия и понимания сущности названных понятий можно взять не только теорию В. Налимова [3], но и Д. Бома [6]. Для Д. Бома человек, смыслы, материя, язык – это различные проявления единой реальности. У В. Налимова физический мир и мир семантический также соединяются в единое целое. В раскрытии ключевых понятий гуманитарного образования придется соединить реальность физическую и материальную с реальностью смысловой, семантической. Смыслы и материю (Д. Бом), мир физический и мир семантический (В. Налимов). А связующим звеном между ними будет культурный текст, понимание которого происходит через язык, точнее языки, которые актуализируют модель человеческого сознания с системных позиций. Для становления человека через формирование целостной интегрированной модели сознания, как об этом было сказано выше, необходимо такое явление как гуманитарное образование.

Таким образом, в содержании статьи автор, раскрывая модель сознания человека, соотносит каждый его уровень с адекватным ему языком как средством постижения бытия – онтологического текста. Язык и Текст – это основные категории понимания сущности гуманитарного образования, содержательное наполнение которых требует дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лобок А.М. Другая математика или как сформировать математическое мышление у детей 6-10 лет// Школьные технологии//Народное образование. – № 6. – 1998. – 226 с.
2. Менжулова Р. В. Обучение студентов пониманию текста гуманитарных наук на основе герменевтического подхода в личностно-ориентированном образовательном процессе: Дис. … канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2002. – 180 с.
3. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. – М.: Прометей, МГПУ им. В.И. Ленина, 1989. – 277 с.
4. Тульчинский Г.Л. В каком смысле возможна теория смысла (постановка вопроса)// Философские

основания научной теории. – Новосибирск: Наука,1985. – 288 с. (С. 108-127)
5. Тюпа В.И., Троицкий Ю.Л. Гражданское общество и коммуникативная дидактика. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://metlit.nm. ru/materials/communic/shcomd.html
6. Bohm D. Wholeness and the Implicate Order. London: Routledge and Kegan Paul,1980. 224 p.

E. Elizova

FORMING OF THE CONSCIOUSNESS OR V. NALIMOV,S THEORY BY A HUMANITARIAN,S EYES

Abstract. In this article the author tries to investigate the problem of sense of a man,s consciousness as a multi-level and multi-measured text. On the basis of V. Nalimov,s Theory the possibility of correlation of every of consciousness level with its adequate language as means of achievement of being existence is considered. The given approach might be the main one in the sense of essence of the human education as the key senses of which essences, consciousness, thinking, languages and texts advance.

Key words: consciousness, levels of consciousness, language, humanitarian education.

УДК 373.1.013

Скрябина А.Г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10-11 ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме преподавания математики в классах гуманитарного направления в связи с переходом школ на профильно-дифференцированное обучение, поиску путей повышения организации познавательной деятельности учащихся классов гуманитарного направления, в частности по математике. Пути поиска должны быть направлены на обеспечение комплекса умений, которые можно формировать средствами математики. Статья адресована учителям математики, работникам системы образования, а также специалистам в области педагогики.

Ключевые слова: профильная дифференциация, индивидуальные особенности, педагогические условия, познавательная деятельность, ученики гуманитарных классов.

С появлением различных учебных заведений профильная дифференциация в школе оказала существенное влияние на преподавание математики в гуманитарных классах

Проблема содержания курса математического образования в классах гуманитарного направления исследовалась различными учеными, такими как: В.Ф. Бутузов, А.В. Гладкий, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, И.М. Смирнова, М.В. Ткачева, Л.Г. Шестакова и многие другие. На сегодняшний день имеется много учебников по математике для 10-11 классов гуманитарного направления, одобренных и рекомендованных Министерством образования РФ, отвечающих образовательным стандартам соответствующих программам курса математического образования в общеобразовательной школе (авторы В.Ф. Бутузов, Ю.М. Колягин и др. (Математика 10, Математика 11); А.Г. Мордкович, И.М. Смирнова (Математика 10, Математика 11); А.Л. Вернер, А.П. Карп (Математика 10, Математика 11), а также и другие экспериментальные учебники. Но все же данная проблема до конца не решена. В затруднительном положении оказываются учителя, преподающие математику именно в классах с гуманитарным направлением, что обусловлено рядом причин: учащиеся с гуманитарными наклонностями в большинстве случаев математику игнорируют или занимаются неохотно; сокращение часов; объединение двух предметов (алгебра и начала анализа, геометрия) и т.д. Тем не менее за отведенное количество часов учащиеся должны усвоить тот же объем материала, что и дается в общеобразовательной школе. Выпускники гуманитарного класса считают, что изучаемый им в школе математический материал в дальнейшем может вообще не использоваться. В данном случае уместно привести высказывание И.М. Смирновой, одного из исследователей данной проблемы: «Хорошо известно, что математика является объектом общей культуры человека. Она в равной степени нужна и художнику, и математику» [2].

Изучению возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в психологии уде-

* © Скрябина А.Г.

ляется достаточно большое внимание такими учеными, как: Э.А. Голубева, К.М. Гуревич, С.А. Изюмова, И.А. Левочкина, И.С. Лейтес, В.Б. Небылицын, Б.М. Теплов и многими другими. Знаменитый физиолог И.П. Павлов в учении о высшей нервной деятельности выделял три типа людей: «художественный» – с преобладанием наглядных образов (первая сигнальная система), «мыслительный» – отдающий предпочтение словесно-логическим операциям с высокой степенью абстрагирования (вторая сигнальная система) и «смешанный» (первая и вторая сигнальные системы).

На основании работ вышеперечисленных авторов большинство учащихся гуманитарных классов можно отнести как к «художественному», так и к «смешанному» типам.

Практические наблюдения и изучение методических работ таких исследователей, как: Г.Л. Луканкин, И.М. Смирнова, Л.Г. Шестакова и др., – позволяют утверждать, что школьники-«гуманитарии» испытывают затруднения там, где нужно словесно-логическое мышление: вывод, следствие из данных предпосылок, вычленение частных случаев из некоторого общего положения, обобщение полученных выводов, а также работа с текстом. Л.Г. Шестакова отмечает, что школьников-гуманитариев отличает низкая логическая грамотность, неумение устанавливать родо-видовые отношения между понятиями, проводить классификацию.

Тем не менее учащихся следует готовить к жизни и профессиональной деятельности в условиях динамических изменений, когда от каждого человека требуются умения самостоятельно думать, критически осмысливать и оценивать явления и процессы, что является важнейшей проблемой подготовки молодого поколения. Совершенно справедливо утверждение Л.Я. Зориной, что «нужно воспитывать человека свободного, умеющего принимать решения и ответственность, терпимого, рефлексирующего, гуманного. У обучающегося необходимо формировать целостную картину мира и единство методов его познания» [3]. О.В. Петунин пишет: «Принципиальное изменение содержания образования, его нацеленность на формирование творческой, социально-активной личности, выявление ее познавательных интересов и потребностей выдвигает задачу развития познавательных способностей обучаемых» [4]. Поэтому проблема активизации познавательной деятельности учащихся в образовательном процессе приобретает актуальность.

По определению Г.И. Щукиной, «деятельность» – это подлинный источник развития личности», а познавательная деятельность – «в учебном процессе познавательная деятельность ученика – учение представляет собой сложнейший процесс перехода учащихся от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, почерпнутых в опыте жизни и из разрозненных сведений, приобретенных от взрослых либо через средства массовых коммуникаций (радио, кино, телевидение), к системе познания» [5].

Сказанное свидетельствует о том, что в условиях профильного образования возникает необходимость реализации следующих педагогических условий для активизации познавательной деятельности учащихся гуманитарных классов.

1. Выбор содержания, форм, методов и технологий обучения. Правильно организованная групповая учебная деятельность, основанная на осознании учащимися общей цели, на взаимопомощи, взаимоконтроле и взаимообучении, обеспечивает каждому школьнику максимальную активность и познавательную деятельность;

2. Актуализация жизненного опыта, т.к. жизненный опыт каждого учащегося, несмотря на юный возраст, индивидуален и неповторим. Согласно теории витагенного обучения, предложенной А.С. Белкиным, витагенный опыт, под которым понимается актуализированная часть жизненного опыта, выполняет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию. Это позволяет «создать условия для эффективного соотнесения теоретических знаний, полученных в ходе образовательного процесса с реалиями жизни». Актуализация жизненного опыта учащихся рассматривается как условие преодоления формализма в обучении, активизации учеников при усвоении теоретического материала, посредством внедрения проблемного обучения на занятиях;

3. Субъект-субъектные отношения между учителем и учеником. Субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика превращает учебное сотворчество в фактор развития человеческих отношений. В нем ученик становится соавтором педагогического процесса, который творит учитель. В сотрудничестве учителя и ученика каждый решает свою задачу, помогая решать его другому. В определенной степени на личность оказывается постоянное «давление» с целью развития ее положительных качеств и способностей. Отношение к учащимся как к субъектам способствует их самопознанию,

формирует их личностную позицию, но самое главное – развивает творческие способности и такие качества, как избирательность, самостоятельное оценивание достигнутых результатов.

Эти условия должны быть направлены на обеспечение комплекса умений, которые можно формировать средствами математики: 1) составление логически грамотных определений, суждений, умозаключений и их применение; 2) выявление наиболее существенных черт; 3) установление отношений между понятиями; 4) использование родо-видовых отношений; 5) проведение аргументации своей точки зрения; 6) составление наиболее упрощенных математических моделей; 7) анализ поставленной задачи; 8) перебор различных комбинаций, удовлетворяющих задаче; 9) систематизация и отыскание закономерностей; 10) обобщение полученных выводов и результатов.

Кратко рассмотрим возможности формирования вышеперечисленных умений средствами математики.

Формирование умений, связанных с логической составляющей, в школьном курсе математики велики. Элементы логики включены в школьном курсе математики, где определенный комплекс логических знаний, лежащих в основе работы с понятиями, их определениями, свойствами и признаками, раскрывающий принципы и приемы построения аргументации, доказательства и опровержения, являются необходимым условием для формирования соответствующих умений.

В процессе обучения математическим дисциплинам для формирования перечисленных умений можно использовать следующие виды работ. Для формирования непосредственно умений 1-5: во-первых, при работе с понятиями и определениями выделять структурные элементы определения. Следить за логической грамотностью, корректностью и четкостью определений. При возможности использования индуктивного пути введения понятия предлагать ученикам самостоятельно выделять родовое понятие, видовое отличие и формулировать определение. Во-вторых, при работе с рассуждениями, где используются различные виды умозаключений, полезно определять, построено ли рассуждение на основе индукции, дедукции или по аналогии, достоверность его вывода. Проводить анализ текстов, логичности и последовательности изложения. В-третьих, при работе с задачей рассматривать различные гипотезы о возможных путях ее решения. В-четвертых, необходимо создавать условия для свободного выражения мыслей, ставить учеников в ситуации, требующие проводить аргументацию своей точки зрения и опровержение оппонента. Нужно целенаправленно формировать умение грамотно задавать вопросы и отвечать на них. С этой целью ученикам можно предлагать подготовить доклад, сообщение и т.д.

6-10 умения представляют собой перевод знаний на качественно новый уровень, когда ученик учится анализировать и критически оценивать какую-либо задачу или ситуацию. Для целенаправленного формирования этих умений необходимо познакомить школьников: во-первых, с различными методами решения задачи, показать на примере одной задачи или ситуации несколько вариантов решений или выводов. Во-вторых, предлагать задачи, которые могут быть с недостающими данными или, наоборот, со множеством данных, которые не имеют важного значения для решения той или иной задачи. В-третьих, для того, чтобы научились систематизировать и обобщать, надо подобрать задачи, имеющие общую фабулу решения. В-четвертых, приводить практические, прикладные, исторические задачи, максимально приближенные к выбору будущей профессии учащихся гуманитарных классов.

Решая подобные задачи, ученики учатся анализировать, оценивать, находить и вскрывать имеющиеся противоречия, выделять и исследовать различные случаи, удовлетворяющие тексту задачи, обобщать полученные выводы и результаты.

Итак, результаты теоретического анализа проблемы и изучение практической работы учителей математики в гуманитарных классах позволяют сделать следующие выводы. Для реализации первого условия – выбор содержания, форм, методов и технологии обучения – предлагается применение: 1) различных форм и методов работы, в частности коллективных и индивидуальных; 2) новейших информационных технологий, т.к. учащиеся гуманитарных классов обладают высокой визуальной памятью; 3) местного материала с целью развития мышления учащихся.

Для реализации второго условия – актуализации жизненного опыта - наиболее эффективными будут: 1) проблемное обучение, потому как именно через проблемное обучение можно добиться творческого мышления; 2) анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личностной значимости учения и использование школьных знаний в будущей профессии; 3) включение в учебный процесс практических,

прикладных, исторических задач, максимально приближенных к выбору будущей профессии.

Для реализации третьего условия – субъект-субъектные отношения между учителем и учеником: 1) создание на уроках атмосферы сотрудничества учителя и ученика; 2) организация в учебной деятельности оптимальных условий для развития мыслительной и активизации познавательной деятельности, т.к., предлагая учащимся в ходе групповой учебной деятельности временные роли учителя, консультанта, можно формировать ценные качества их личности, развивать доказательность, обоснованность их суждений, научить критически оценивать высказывания; 3) привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование у них адекватной оценки; 4) целенаправленное стимулирование познавательных интересов к учебному предмету; 5) самостоятельное выполнение учеником учебных действий, самоконтроль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белкин А.С. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь. – Екатеринбург. – 1995. – 22 с.
2. Вагина В.В. Анализ экспериментальных учебников математики для учащихся с гуманитарным мышлением: [10-11 кл.] / В.В. Вагина //Педагогическая культура Европейского Севера. – Архангельск. – 2002. – Вып. 3. – С. 21-31.
3. Зорина Л.Я. Взаимопроникновение естественной и гуманитарной компоненты как один из ведущих показателей качества образования / Л.Я. Зорина//Синергетика и образование. Сб. науч. ст. – М.: Гнозис, 1997. – С.187-195.
4. Петунин О.В. Личностный и деятельностный подходы к исследованию проблемы активизации познавательной деятельности учащихся / Петунин О.В. // Альма-матер. – М., 2009. – № 2. – С. 36-40.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

A. Skryabina

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS OF 10-11TH HUMANITARIAN FORMS

Abstract. This article is devoted to the problem of teaching of mathematics in humanitarian classes with transition of the most schools for the profile differential education and new searches in organization of cognitive activity of the pupils of humanitarian trend in mathematics particular. The ways of search have to be directed to the provision of complex of skills which can be developed by means of mathematics.

Key words: profile differentiation, individual peculiarities, pedagogical conditions, cognitive activity, pupils of humane studies.

УДК 373.25

Витчинкина Т.А.

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР*

Аннотация. В целях профилактики появления трудностей в обучении письму в младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития, в дошкольном возрасте необходимо предпринимать ряд мероприятий, которые были бы направлены на предупреждение трудностей в обучении письму. Такие мероприятия, прежде всего, вызваны усложнившимся контингентом детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях, которые в последующем поступают в школу, в которой, в свою очередь, усложнились требования приема первоклассников.

Ключевые слова: предупреждение, нарушения письма, старший дошкольный возраст, игра, спектра.

Процесс логопедической работы по предупреждению трудностей в обучении письму в младшем школьном возрасте в дошкольном учреждении комбинированного вида направлен на коррекцию недостатков речевой и познавательной деятельности и на усвоение детьми определенной системы знаний и формирование практических умений (правильное держание карандаша в руке, расположение листа на столе, написание элементов слева направо и др.).

Для проведения профилактических ме-

* © Витчинкина Т.А.

роприятий, направленных на предупреждение трудностей в обучении письму, нами была составлена экспериментальная методика, в которую входила система авторских игр-заданий с использованием модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette» на коррекционно-развивающих занятиях в дошкольном учреждении комбинированного или компенсирующего вида для детей с ЗПР, которая сочеталась в различных вариантах с другими методами обучения.

Она включала игры-задания по основным разделам, так как процессы, представленные в разделах, способствуют развитию предпосылок к письму:

- развитие фонематического слуха (дифференциация гласных звуков,

- дифференциация твердых – мягких звуков, дифференциация звонких – глухих звуков, дифференциация свистящих – шипящих звуков, дифференциация соноров, дифференциация звуков – аффрикатов);

- развитие фонематического восприятия (определение места звука в слове, выделение звука из начала и конца слова, узнавание звука на фоне слова, работа над слоговой структурой слова);

- развитие лексико-грамматического строя речи (формирование навыков словообразования и словоизменения);

- развитие оптико-пространственных представлений (узнавание предметов и букв в усложненных условиях).

В основу разработки и реализации экспериментальной методики нами были положены следующие принципы:

- постоянная опора на знания, полученные воспитанниками в процессе всего дошкольного обучения, их актуализация и применение;

- коррекционно-развивающая направленность обучения;

- принцип концентричности в обучении;

- единство работы по формированию фонематических, лексико-грамматических знаний, оптико-пространственных представлений;

- оптимальное сочетание речевой и умственной деятельности;

- применение инновационных технологий на логопедических занятиях с целью повышения эффективности усвоения знаний, их систематизации и закрепления.

Работа по формированию предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ЗПР велась концентрически в 4 этапа:

1 этап – ориентация на палитре, формировали понятие верх-низ, право-лево, такой же.

На этом этапе отрабатываются понятия верх-низ, право-лево, такой же по цвету, такой же по форме. Вначале работа с палитрой осуществляется без карточек. Детям предлагаются задания типа: пересчитать и разложить фишки, выложить их в ряд под диктовку педагога, сложить в палитру так, чтобы у двух рядом лежащих фишек отличался только один параметр - либо цвет, либо форма, поставить 1 красную фишку наверх, другую красную – вниз, поставить 2 желтые фишки наверх, две зеленые – вниз. Таким образом дети учатся ориентироваться на палитре и дифференцировать фишки. После того как дети безошибочно выполняют задания педагога, следует перейти ко второму этапу работы. В целом для детей с ЗПР характерно пребывание на первом этапе от 2 недель до 1 месяца, в зависимости от уровня сформированности пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

2 этап – на этом этапе, помимо закрепления тех знаний, которые дети получили на прошлом этапе, большое внимание уделяется формированию зрительного восприятия.

Первые палетты, с которыми дети познакомились, были достаточно просты по своему содержанию. На них дети закрепляли свои знания по ориентировке на палитре: верх-низ, лево-право, после чего следует перейти к сортировке фишек по форме и цвету. Детям предлагается палетта с заданиями типа: «Расставь фишки в соответствии с цветом», «Расставь фишки в соответствии с формой». Далее детям предлагается расставить фишки, опираясь на два признака: цвет и форму.

Такая тщательная работа на первых двух этапах ведется для того, чтобы на третьем этапе ребенок автоматически соотносил фишку и цвет, правильно ориентировался на палетте и мог выполнять более сложные задания. Для детей с ЗПР характерно пребывание на втором этапе от 1 до 2 месяцев, что продиктовано своеобразием развития оптико-пространственных представлений, мыслительных операций, в частности классификации, сравнения.

3 этап – обобщение и систематизирование полученных знаний.

На третьем этапе используются палетты на формирование зрительного анализа и синтеза, где детям предлагались следующие задания: заштрихованные предметы, домашние и дикие животные, найди сказочного героя и другие. Это достаточно сложные задания, и поэтому необходимо выполнять их коллективно. Групповая ра-

бота придает детям уверенность в своих силах и создает ситуацию успеха, что немаловажно при работе с детьми с ЗПР. Сформировав у ребенка понятие, что у него все получится, можно перейти к более сложным заданиям, постепенно переключаясь на индивидуальную работу. Однако в досуговой деятельности детей можно рекомендовать продолжать использовать групповую работу с палитрой и в подготовительной группе. Пребывание на третьем этапе варьируется от 2 до 3-3,5 месяцев, в зависимости от уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, мыслительных операций: анализ, синтез, сравнения, классификации, зрительного и слухового внимания и памяти.

4 этап включал в себя непосредственно работу над формированием предпосылок письменной речи (формированием умения дифференцировать близкие по акустико-артикуляторным признакам звуки, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза).

Сначала задания разбирались на доске вместе со всеми воспитанниками, после усвоения принципа действия детям предлагалось выполнить задания самостоятельно. На четвертом этапе дети с ЗПР находились от 3 до 4 месяцев, в зависимости от сформированности умения дифференцировать звуки, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматических представлений.

Помимо этого, в процессе всего формирующего эксперимента мы работали над развитием тонких, дифференцированных движений кистей и пальцев рук, через ежедневные упражнения в тонких дифференцированных движениях пальцев рук (взятие мелких предметов (фишек) и перенесение их в определенное местоположение согласно заданию). Развитие зрительно-моторных координаций (содружественные движения пальцев рук и прослеживающей функции глаза), через взятие ребенком в руки фишки, соответствующей заданию, и поиск подходящего ответа, соотнесении фишки, которую ребенок держит в руках и того, что нарисовано на палетте, после чего ребенок кладет фишку в углубление рядом с этим ответом.

Большое внимание уделялось закреплению знаний, полученных на коррекционно-развивающих занятиях детьми в группе. Воспитатель группы включал задания с использованием модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette» в занятия по развитию речи, заменяя какое-либо одно задание, предусмотренное программой, игрой, что способствовало закреплению материала.

Учитель-логопед и дефектолог использовали игры из дидактического набора LEGO Spectra «Palette» на своих занятиях, на этапе закрепления знаний, заменяя одно из предложенных программой заданий игрой из набора LEGO Spectra «Palette». Игра выбиралась согласно теме, цели и задачам реализуемых на занятиях.

Контроль выполнения заданий происходил индивидуально и фронтально в зависимости от степени сложности задания:

- самостоятельная проверка (используется наиболее часто), так как конструкция палетты предусматривает именно этот вид контроля выполнения задания;

- фронтальная проверка, она используется реже, чем первый вид контроля, так как представляет собой контроль над контролем. В основном данный вид проверки используется на этапе знакомства детей с пособием.

Дети не просто называли ответ, а обосновывали свой выбор, тем самым решались задачи по развитию монологической речи и развитию мышления. Дошкольников как бы постоянно вводили в ситуацию вычленения из слова нужного звука, слога, количества слогов и т.д.

Разработанная нами модификация дидактической игры LEGO Spectra «Palette» имеет концентрическую структуру, например:

- игры-задания на обогащение словарного запаса («Русские народные сказки», «Овощи и фрукты» и другие палетты) мы предлагаем использовать с 4-летнего возраста, постепенно усложняя материал, используя серию палетт «Сказки зарубежных авторов»;

- игры-задания на развитие акуститко-моторной и оптико-моторной координации («Где какое животное?») мы предлагаем использовать также с 4-летнего возраста, в зависимости от уровня развития оптико-пространственных представлений, постепенно переходить к более сложным заданиям («Лего-тени», «Осколки», «На что похоже» и другие);

- игры-задания на воспитание слуховой дифференциации звуков речи, в зависимости от нарушенных звуков, мы предлагаем начинать с дифференциации свистящих-шипящих, сонаров, звуков-аффрикотов с 5-летнего возраста, далее, к подготовительной группе, усложнять материал дифференциацией твердых-мягких звуков, глухих-звонких;

- игры-задания на формирование простейших видов фонематического анализа слов («Какая буква первая?», «Где спряталась С?» и другие палетты) с 6-летнего возраста, в зависи-

мости от уровня сформированности фонематического восприятия усложнять задания такими палеттами, как «Помоги Буратино!», « «Где гласная, а где согласная?» и другие;

- игры-задания на формирование грамматических систем словоизменения и словообразования предлагаем начинать с «Чего нет?», «Чей хвост?» с 6-летнего возраста, постепенно усложнять материал такими играми, как « Найди подходящую пару», «Какой? какая? какие?» и другие игры.

Для того чтобы доказать эффективность предложенной нами методики профилактики трудностей в обучении письму у старших дошкольников с ЗПР, необходимо было проверить уровень сформированности предпосылок к письменной речи у младших школьников, которые участвовали в нашем экспериментальном обучении. С целью выявления трудностей в обучение письму у первоклассников мы:

- проанализировали работы учащихся 1 класса по письму экспериментальной и сопоставительной групп;

- провели беседу с учителями;

- провели беседу с учителем-логопедом начальной школы.

Результаты анализа работ первоклассников экспериментальной и сопоставительной групп представлены в диагр. 2 и 3 соответственно.

Проявление трудностей в обучении письму в группе детей с незначительными трудностями в обучении письму качественно отличалось от аналогичного проявления в подгруппе детей с выраженными трудностями в овладении навыком письма. С одной стороны, предпосылки к возникновению дисграфии отличались стойкостью и не исчезнут без специальной коррекционной работы. С другой стороны, были выявлены некоторые особенности проявления предпосылок дисграфии, характерные именно для этой группы (табл. 1).

Диаграмма 2

Диаграмма 3

Таблица 1

Анализ трудностей в письменных работах

Показатели	Дети с легкими (нерезко выраженными) трудностями в обучении письму	Дети с выраженными трудностями в обучении письму
1. Количество ошибок в каждой работе	Дисграфические ошибки отмечены не в каждой работе, не зависели от степени сложности работы	Дисграфические ошибки отмечались в каждой работе, зависели от степени сложности работы.
2. Качество ошибок	Ошибки отмечались нестабильностью	Чаще всего встречались ошибки на почве нарушения анализа и синтеза речевого потока, замены букв по оптическому сходству
3. Исправление ошибок	Соотношение исправленных и неисправленных ошибок оказалось одинаковым	Редко замечали и справляли ошибки
4. Нарушения устной речи	Дислалия, недостатки фонематического восприятия	Системное нарушение речи, ФФНР

Таблица 2

Механизм нарастания трудностей в обучении письму у детей с ЗПР

Недостаточность кинестетических ощущений артикуляторных поз нарушение артикуляторной моторики трудности в сохранении артикуляторных поз и переключении с одной артикуляторной позы на другую на письме это будет выражаться в заменах букв, сходных по акустико-артикуляторным признакам	Недостатки зрительного внимания и зрительной памяти нарушения зрительно-пространственной ориентировки трудности в распознавании образов букв, неправильное пространственное расположение элементов букв на письме такие трудности будут выражаться в заменах сложносоставных букв более простыми (например ш на и, т на п и т.д.), избыток или, наоборот, недостаток в написании букв	Нарушение слухового и зрительного внимания, слуховой и зрительной памяти трудности в акустико-моторной и оптико-моторной координации на письме это будет выражаться в трудностях деления речевого потока на слова, слова – на слоги (слитное написание слов в предложении)	Нарушение мышления и трудности в запоминании сложности в усвоении правил словообразования и словоизменения на письме это будет выражаться в неправильном употреблении грамматических форм словообразования и словоизменения	Недостатки слухового внимания нарушение фонематического восприятия смешение согласных звуков ч-т-х; рь-ль и т.д., ряда гласных звуков
Артикуляторно-акустическая дисграфия	Оптическая дисграфия	Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока	Аграмматическая дисграфия	Акустическая дисграфия

Исходя из проведенного исследования, мы смогли проследить механизм нарастания трудностей в обучении письму у детей с ЗПР (табл. 2).

Таким образом, мы проследили путь развития трудностей в обучении письму у старших дошкольников с ЗПР. Мы смогли выяснить, что у детей, с которыми было проведено экспериментальное обучение по предложенной нами методике модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette», выделилось три группы, так же, как и у детей сопоставительной группы. Однако для детей экспериментальной группы самая многочисленной подгруппой оказалась подгруппа без видимых трудностей в обучении

письму. Тогда как у детей сопоставительной группы, наоборот, самая многочисленная подгруппа – с выраженными трудностями в обучении письму.

Следует сказать, что для профилактики трудностей в обучении письму у старших дошкольников с ЗПР необходимо:

- использовать модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette» на коррекционно-развивающих занятиях и в повседневной жизни детей с ЗПР;

- при этом знакомство детей с LEGO Spectra «Palette» лучше начинать без карточек, предлагая дошкольникам с ЗПР игровые задания с фишками и палитрой;

- вводить палетты необходимо после устранения трудностей в ориентации на палитре и классификации фишек;

- первые палетты должны быть направлены на автоматизацию навыка ориентации на палитре без карточки, что в последующем будет способствовать лучшему усвоению более сложных палетт;

- коррекционно-развивающую работу по профилактике трудностей в овладении письмом с помощью модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette» следует вести концентрически, соблюдая индивидуально-дифференцированный подход в работе со старшими дошкольниками с ЗПР.

Таким образом, представленная система предупреждения трудностей в овладении письмом в младшем школьном возрасте соответствует задачам профилактики дисграфии в дошкольном возрасте.

T. Vitchinkina

TO THE PROBLEM OF THE PREVENTION OF DIFFICULTIES IN MASTERING BY THE LETTER AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ZPR

Abstract. For the purposes of elimination of difficulties with writing training of youngest school age children with psychological progress delay (PPD), in before school children age is necessary undertake activities for prevention of difficulties of writing training. First of all this activities provoke by become more complex children contingent, which brought up on kinder-gardens and which in future will join schools, in which in turn demands of school join become more complicated.

Key words: prevention, breach of writing, elder before school age, game, spectra.

УДК 371.277.2

Семина В.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ*

Аннотация. В данной статье рассматриваются формы письменного мониторинга знаний, умений и навыков студентов по иностранному языку. Осуществляется описание стимулирующей и мотивирующей функций контроля. Даются характеристики тестирования как формы контроля и рассматриваются его преимущества относительно других форм мониторинга. Указывается целесообразность использование тестирования для контроля лексической компетенции. Рассматривается самоконтроля как важная составная часть контроля.

Ключевые слова: контроль, самоконтроль, тестирование, иностранный язык, лексическая компетенция, «викторина», свободные ответы.

Государственный образовательный стандарт включает иностранный язык в число предметов обязательных для изучения во всех высших учебных заведениях страны. Необходимым условием процесса обучения является мониторинг знаний, умений и навыков обучаемых. Систематический и разнообразный контроль позволяет сделать учебный процесс более эффективным и в то же время интересным. **Контроль в обучении** представляет собой выявление, установление и оценивание знаний учащихся, определение объема, уровня и качества усвоения материала, выявление пробелов в знаниях с целью внесения необходимых корректив в процесс обучения [3].

При рассмотрении функций контроля в обучении иностранному языку следует учитывать структуру самого учебного процесса. При этом важным требованием является объектив-

* © Семина В.В.

ность полученных результатов, позволяющая в дальнейшем внести некоторые коррекции учебной речевой деятельности обучающихся и методической деятельности преподавателя. Для анализа хода учебного процесса, оценки результатов контроля, создания при необходимости рекомендаций по коррекции недостатков необходимо установить дифференцированные параметры оценки по видам речевой деятельности и аспектам языка и обеспечить их качественную и количественную интерпретацию, что представляет особую сложность при комплексном обучении речевой деятельности.

Личностно-ориентированный подход в обучении обуславливает необходимость использования индивидуальных форм и методов контроля, позволяющих учитывать физиологические особенности студентов. Таким образом при создании системы мониторинга работы студентов важно принимать во внимание принцип индивидуализации.

В процессе контроля реализуются такие функции, как *стимулирующая* и *мотивирующая* [2]**.** Для большинства обучаемых это, прежде всего, возможность получить удовлетворение от результатов своего учебного труда и желание всегда быть успевающим в учебе. У неуспевающих студентов результаты контроля вызывают неудовлетворенность, но вместе с тем надежду на исправление создавшегося положения. В ожидании результатов контроля студенты дисциплинируются, мобилизуются, что способствует поддержанию интереса к учению.

Функции контроля

Стимулирующая Мотивирующая

Наиболее распространенной формой контроля, которая становится основной и единственной для мониторинга знаний, умений и навыков обучаемого после окончания общеобразовательного учреждения и по результатам которой возможно поступление в высшее учебное заведение является тестирование. Единый государственный экзамен, а также множество экзаменов на получение сертификатов по языку включают в свой состав тестовые задания. Это связано с тем, что существуют определенные преимущества, позволившие тестированию стать инструментом диагностики уровня подготовленности обучаемых. Тестирование – это метод диагностики, позволяющий с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, умений, его речевые и мыслительные способности [1]. Тестовые задания предусматривают определённый ответ или ответы. Быстрота контроля за уровнем подготовки учащихся, широкий охват учебного материала – это некоторые положительные стороны использования заданий-тестов в практике преподавания.

Основным достоинством тестов является их *гибкость*, то есть возможность приспосабливаться ко многим требованиям, уровням, условиям. Необходимо отметить, что данный вид контроля обеспечивает равные условия и права всем сдающим тесты.

По мнению А.Н. Майорова, к достоинствам тестов также следует отнести большую *объективность* и, как следствие, большее позитивное и стимулирующее воздействие на познавательную деятельность студента. Кроме того, необходимо отметить и отсутствие влияния на результаты тестирования таких факторов как настроение, уровень квалификации и другие характеристики конкретного преподавателя. В настоящее время тесты в связи с развитием современных технических средств используются в среде компьютерных (автоматизированных) обучающих систем. Следует отметить универсальность тестовых заданий, что позволяет охватить все стадии процесса обучения [4].

Кроме того, тестовый опрос многофункционален: он позволяет быстрее понять, как дальше работать с данным студентом, а также помогает лектору скорректировать курс.

В настоящее время существуют различные классификации тестовых заданий. Мы рассмотрим лишь одну из них, в которой речи пойдет о тестах, которые могут быть использованы при контроле лексической компетенции. Это связано с тем, что в языковых вузах особое внимание уделяется формированию у обучаемых лексической компетенции. Необходимо отметить ее важную роль при обучении иностранному языку, так как при свободном владении лексическим минимумом обучаемый будет способен общаться на различные темы, понимать содержание рассказов и статей на иностранном языке. Под лексической компетенцией следует понимать знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические средства и способность их использовать в речи, а именно отдельные слова и тематические группы слов, устойчивые сочетания, фразеологические единицы и т. д.

Тестирование, как метод контроля усвоения лексики на занятиях по иностранному языку, позволяет проверить значение, исполь-

зование, словообразование и грамматические особенности слова.

Можно выделить три основных метода оценки знаний: quiz («викторина», ответы в краткой форме, короткий ответ или выбор варианта из готового набора), assignment (свободные ответы, развернутые ответы в относительно произвольной форме) и student evaluation (общая оценка).

Метод «викторина» получил широкое применение в МГПИ при контроле лексических навыков по иностранному языку.

«Викторина» (quiz) представляет собой небольшое задание, реализованное в форме, позволяющей обучаемому дать короткий однозначный ответ в виде выбора одного-нескольких слов. В англоязычной литературе обозначается термином "quiz", в русскоязычной, как правило, термином «тест». Такой вид работы может быть реализован в виде двух форм (устной – oral quiz или письменной – written quiz) с вопросами и пропусками, где студент может разместить свои ответы [5]. Обучаемый отмечает галочкой ответ, который он считает верным. Особенностью такой формы тестирования является возможность использовать компьютер для контроля знаний студентов и «автоматическую» проверку ответов, выполняемую специальной программой, что представляет собой быстрый и простой способ проверки знаний.

Методы оценки с длинными произвольными ответами (assignments, essay) позволяют обучаемым продемонстрировать степень владения темой, способность решать связанные с ней задачи, оригинальность мышления, тогда как простые тесты в общем случае удобны только для оценки ограниченного набора учебных достижений, таких как владение некоторым набором фактов, и не позволяют определить, связан неправильный ответ студента с простым незнанием (и в результате – ответом наугад) или с ошибками в рассуждении [6]. Процедура проверки данных работ достаточно трудоемка, так как проверять ее должен человек. При такой форме оценки знаний можно составить вопросы, которые требуют от обучаемых решения одной или нескольких из следующих задач: написать обобщение, выбрать соответствия из списка или рассортировать предметы по категориям.

В связи с активным использованием технических средств в процессе обучения наиболее удобной из данных трех форм для использования в компьютеризированном обучении является первая (quiz).

Следует отметить, что контроль должен быть растворен в обучении – по большей части учебного процесса он лишь подразумевается; обучаемые должны постепенно переводиться на систему самоконтроля. Эта система может функционировать лишь в том случае, если соответствующим образом сформировано их сознание. К самоконтролю возможно привести студентов только через самосознание и самооценку.

Обучаемые должны быть научены тому, как себя контролировать и корректировать. Методически грамотное, по всем параметрам адекватное обучение общению (по всем параметрам речевой деятельности) предполагает развитие у обучаемых умений самоконтроля. В этом случае источником их мотивирования является не отметка, выставляемая преподавателем, а их внутренняя естественная коммуникативная потребность.

Тестировании используется в целях самоконтроля по завершению учебных блоков, модулей или разделов (units), причем учебные задания нередко снабжены ключами и комментариями. Кроме того, обучаемые, готовящиеся к экзамену по иностранному языку, с целью тренировки и проверки готовности к их сдаче выполняют образцы тестов и оценивают свои результаты, предварительно изучив инструкцию об их проведении и оценочные шкалы.

Следовательно, можно сказать, что своевременный и правильно организованный и подобранный контроль позволит сделать учебный процесс не только эффективным, но и интересным. То есть в ходе обучения будут реализовываться две основные функции контроля: стимулирующая и мотивирующая. А результатом такого контроля станут высокие показатели сформированности знаний, умений и навыков студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. – М.: МГТА, 1995. – 314 с.
2. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам // ИЯШ. 1995. - №2, с. 7-12.
3. Контроль в обучении // Педагогический словарь / Под ред. В. Загвязинский, А. Закирова. – М.: Академия, 2008, с. 186.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 324 с.
5. Мильруд Р.П. Зарубежный опыт языкового тестирования или оценки качества обучения по иност-

ранным языкам // ИЯШ 2005. – №7, с. 32-41.
6. Сергеенкова В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы. Минск: РИВШ, 2004. – 132 с.

V. Semina

THE USAGE OF TESTS TO MONITOR THE LEXICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE INSTITUTES

Abstract. The article deals with the types of the written monitoring of students' knowledge, abilities and skills in the English language. It reveals the essence of stimulating and motivating functions of monitoring. The author gives the characteristic of testing and dwells on its advantages among other types of monitoring. The article suggests using testing for the monitoring of the lexical competence. The problem of self-control is in the focus of author's attention.

Key words: monitoring, self-control, testing, foreign language, lexical competence, quiz, assignment.

УДК 376

Пронина Р.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ*

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия спецшколы открытого типа для детей с девиантным поведением, как совокупность мер, которые обеспечивают достижение учащимися необходимого уровня знаний, умений и навыков, а также социализацию подростков в обществе.

Ключевые слова: девиантное поведение, подросток, условия, специальная школа, педагог, сопровождение, социализация, психология, обучение, воспитание, образование, процесс.

Современные тенденции экономического развития страны повлекли за собой пересмотр взглядов на проблему социально-педагогического сопровождения девиантных подростков, число которых неуклонно растет в стране в последнее время. Это в свою очередь требует переосмысление организации работы с ними и создание совершенно иных условий в образовательных учреждениях и специальных школах, открытых для обучения и воспитания подростков девиантного поведения. Условия, создаваемые в специальных школах должны способствовать социализации подростков в обществе через коррекцию их поведения.

Важную научно-практическую проблему, по мнению В.В. Краевского представляет собой «создание комплекса организационных, педагогических условий, обеспечивающих эффективность педагогического сопровождения этой группы подростков». [4]

В словаре русского языка «условия» это требования, обязательства, предложения одной из договаривающихся сторон по отношению к другой, на основе которых заключается какой-либо договор, сделка, соглашение; взаимные обязательства договаривающихся сторон, обеспечивающие заключение или соблюдение договора, соглашения. Вторая трактовка термина «условие» - это обстановка, в которой протекает что-либо, обстоятельства, при которых совершается что-либо, это нормы, законы, правила, установленные для определенной области жизни, деятельности.

По мнению М.М. Поташника, необходимо обратить внимание на такие условия организации образовательного процесса как: кадровое, научно-методическое, материально-техническое, финансовое и мотивационное обеспечение. Мы разделяем его позицию на то, чтобы «предоставить всем учащимся равную возможность в получении образования, пусть даже по минимальному уровню… если говорим о необходимости профессиональной ориентации, о подготовке школьников к труду в новых социально-экономических условиях, то мы обязаны создать для этого предпосылки, дать ему возможность наилучшим образом реализовать

* © Пронина Р.В.

задатки, заложенные в нем природой».[5]

Реализация педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением требует комплексного подхода к ее теоретическому обоснованию: выявлению целей, задач, подходов, принципов и организационно-методического обеспечения. Проанализировав работы ученых Е.В. Бондаревской, И.В. Воронковой, Н.Б. Крыловой, С.Д. Полякова, И.С.Якиманской и др. выделяется следующая цель социально-педагогического сопровождения девиантных подростков: это комплекс превентивных, диагностических, коррекционных и просветительских мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации подростков в современной жизни общества.

Для реализации указанной цели требуется решить следующие задачи:

- определить этапы социализации подростков и целей педагогического сопровождения для каждого этапа;

- выделить ведущие функции педагогического сопровождения для каждого этапа социализации;

- обосновать направления работы по педагогическому сопровождению подростков и отбор содержания, технологий и методов соответственно этапу социализации и направлению педагогического сопровождения;

- выявить показатели социального развития подростков, в соответствии с которыми определяется результативность социально-педагогического сопровождения.

В связи с этим, необходимо обеспечить следующие организационные условия: использование комплекса психолого-педагогических методик, направленных на формирование у подростка опыта положительного поведения и адекватной самооценки; обучение подростков техникам и процедурам самореализации и самосохранения; использование комплексной оценки эффективности педагогического сопровождения девиантных подростков. Психологические условия: соответствие содержания и методов работы возрастным особенностям подростков, задачам развития на данном этапе жизни; укрепление положительного отношения к себе и к своему будущему у подростков; формирование жизненных и профессиональных планов подростков.

Организацию учебного процесса в специальных школах для девиантных подростков необходимо рассматривать как один из основных элементов социально-педагогического сопровождения. Следует отметить отличительные особенностью комплектования спецшкол. Это: поступление детей в школу в течение всего учебного года; обучение в одном классе подростков, разница в возрасте которых составляет 2-3 года и более; не соответствующее возрасту обучающихся их образование. Возникает необходимость обучения поступающих в спецшколы детей по индивидуальным учебным планам и программам, при необходимости по ускоренному курсу обучения, так как почти половина воспитанников спецшкол по уровню обученности по предметам базового образования отстают от сверстников.

Поэтому в учебном процессе необходимо использовать разноуровневые образовательные программы, во всех программах и планах спецшкол должен преобладать коррекционно-развивающий и личностно-ориентированный подход к каждому ученику. Тем самым, важнейшей составляющей деятельности спецшкол по созданию особых условий является социально-педагогическое и психологическое сопровождение учебно-воспитательного и реабилитационного процессов. Психологические службы совместно с педагогами-дефектологами и логопедами спецшкол школы осуществляют диагностику детей и подростков, отслеживают динамику их реабилитации, осуществляют консультирование всех участников образовательного процесса. Составляют траектории сопровождения для каждого учащегося, внедрение которых рекомендуют на психолого-медико-педагогических консилиумах.

Для того чтобы педагогический процесс в таких школах был эффективным и результативным, необходимо организовать его комплексно, по-научному. В работах С.Я. Батышева, научная организация учебно-воспитательного процесса это не просто правильная организация. Он указывает на «создание благоприятных условий для учебно-воспитательной работы, разработку и совершенствование наиболее эффективных форм познавательной деятельности учащихся». Основными элементами организации образовательного процесса выделяет такие как: планирование, четкие функциональные обязанности сотрудников, благоприятная морально-психологическая атмосфера, наукоемкая материальная база, здоровьесберегающие нормативы, щадящее расписание занятий для учащихся.[1]

Режим работы специальных школ предполагает пребывание учащихся в ней в условиях полного рабочего дня, которые обеспечивают интеграцию основного и дополнительного об-

разования обучающихся. Расписание должно быть составлено таким образом, чтобы учащиеся не переутомлялись, имели возможность переключиться с образовательной деятельности на временные отрезки релаксации, которую необходимо проводить в специально оборудованном помещении - сенсорной комнате. Одним из обязательных условий для распорядка дня является его четкость и последовательность. Структурирование расписания с детальным перечнем занятий и переходом от одних видов активности к другим, позволяет школьникам заранее знать о том, что будет происходить в их деятельности дальше. Отдых на воздухе, дополнительные подвижные перемены обязательны в течение дня. Вторая половина дня должна быть спланирована таким образом, чтобы учащиеся имели оптимальные условия для самовыражения и самоопределения через участие в клубах, кружках и спортивных секциях.

Правила поведения – одно из условий школы, направленное на нахождения ребенка в четких рамках дозволенного. Именно коллективные правила помогают усвоить подросткам с девиантным поведением навыки общения и правильного поведения. Правила школы это не перечень запретов. Они должны носить конкретный характер, соотноситься с распорядком работы школы, соответствовать Уставу школы, быть краткими, не содержать частицу «не», т.е. быть позитивными. И самое главное, быть понятными и доступными каждому ребенку. Их нужно повторять с воспитуемыми неоднократно в течение года, так как среди девиантных подростков большая доля учащихся - дети с гиперактивностью. А для них, как пишет Н.Н. Заваденко, «повторение - ключ к выработке желательного поведения».[3]

Одним из важных компонентов по созданию условий в школах, как указывают А.Д. Гонеев и Л.В Годовникова, является эмоционально-волевой компонент готовности педагога к педагогической деятельности. Это «проявление определенных чувств к воспитанникам, любви к профессии учителя, наличие чувств к личной ответственности за конечный результат в педагогическом процессе. Это также умение управлять собой в конкретных ситуациях, и направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности, способность преодолевать сомнения, болезнь, напряженность в трудных жизненных ситуациях, умение мобилизовать свою волю в сложной обстановке …. изменять себя в соответствии с окружающей обстановкой, регулировать эмоциональное состояние, организовывать продуктивную деятельность, осуществлять поиск новых форм, методов, подходов к разрешению сложной ситуации», что очень важно для миссии спецшкол. [2]

Анализируя выше сказанное, мы пришли к выводу, что только четко разработанный комплекс мер для создания педагогических условий организации образовательного процесса в специальной школе для детей и подростков с девиантным поведением через их социально-педагогическое сопровождение, обеспечит творческое развитие личности подростка, готового трудиться после окончания школы по выбранной профессии в условиях рыночной экономики, создать крепкую семью и воспитывать будущих детей добропорядочными гражданами страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М.: Высшая школа. 1980. – 456 с.
2. Гонеев А.Д., Годовникова Л.В Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия. 2008. - стр. 177.
3. Заваденко Н.Н., Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Академия. 2005. - стр. 218
4. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании. –М., 1988. – 114 с.
5. Управление качеством образования / Под редакцией М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России. 2006. - 274 с.

R. Pronina

PEDAGOGICAL TERMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS ARE AT SPECIAL SCHOOL, AS SOCIALLY-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH A DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. The article reveals the essence of the pedagogical terms of the special school of the opened type for children with a deviant behavior as a number of measures, which provide studying achievement of the necessary level of knowledge, abilities and skills, and also teenagers' socialization in society.

Key words: deviant behavior, teenager, terms, special school, teacher, accompaniment, socialization, psychology, teaching, education, process.

УДК 378.012 + 378.02

Бахарева Н.Ю.

ОПИСАНИЕ-КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ТРЕНАЖЕР: ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМУЛЫ МАТЕМАТИКИ»*

Аннотация. В статье описаны состав и структура, функциональное назначение компонентов учебно-методического пособия как искусственной образовательной системы, по сути являющегося тренажером по освоению и усвоению изучаемых сведений. Раскрыто его содержательное наполнение на основании педагогических принципов обучения и воспитания. В обобщенном виде для тренажера раскрыто понятие «паспорт учебника».

Ключевые слова: учебный тренажер, педагогическая система, содержательное наполнение, репродуктивная деятельность, принципы обучения и воспитания, паспорт учебника.

Организация образовательного процесса вуза на первом курсе нацелена на всестороннее содействие развитию специальных свойств, качеств первокурсников, необходимых им для достижения уровня готовности к образованию в вузе [1], достаточного для продолжения образования.

Одним из способов развития и обогащения образованности первокурсника мы видим использование студентами учебных тренажеров, в основу создания которых положена идея А.А. Захарова о том, как за короткий промежуток времени, используя различные приемы работы с текстом по обучению языковой грамоте, научить студентов воспринимать и запоминать информацию, содержащую сведения любого характера [3]. Вторым основанием создания учебного тренажера является опорный конспект, разработанный и используемый в педагогике В.Ф. Шаталовым.

Предпосылками создания тренажера послужили: потребность сферы высшего образования в создании учебников нового поколения, удовлетворяющих современным требованиям к качеству составления этих учебников [2]; потребность первокурсников в дополнительном, популярном и обобщенно-систематизированном кратком представлении содержания курса высшей математики; потребность преподавателей в активизации самостоятельной работы студентов над освоением и усвоением содержания образования; недостаточная образованность первокурсников в аспектах работы с конспектом лекций и учебником, неудовлетворительная самостоятельная систематизация освоенного содержания образования, психологическая, физическая и интеллектуальная неготовность к восприятию и усвоению большого объема содержания образования; неудовлетворительное владение навыками и способами запоминания и воспроизведения сведений содержания образования.

Разработанное учебно-методическое пособие представлено как тренажер, поскольку интегративно обобщает основные характеристики опорного конспекта и электронного тренажера, предназначенного для обучения с использованием ЭВМ. Соблюдаются основные принципы составления опорного конспекта: 300 - 400 печатных знаков, наличие логических блоков, смысловые акценты (рамки, отделение смысловых блоков), автономность блоков, доступность воспроизведения, наглядность и образность. Обеспечивается возможность многократного повторения работы с содержательным наполнением любого блока пособия (цикличность структуры).

Представленный тренажер о**пределений и формул математики** является информационной моделью педагогической системы, а точнее – примером искусственной образовательной системы и выступает в качестве средства реализации первокурсниками деятельности учения – осуществления самостоятельной работы (самостоятельного учения, тренировки памяти, отработки навыков и приемов освоения и усвоения содержания образования).

Основаниями проектирования тренажера выступают:

государственный образовательный стандарт в виде рабочей программы по специальности «Менеджмент организации», регламентирующий содержание дисциплины «Математика», почасовую нагрузку на изучение тем каждого раздела, объем и содержание индивидуальной работы студентов;

психофизиологические особенности первокурсников: образованность (готовность к усвоению минимума содержания образования), отношение к образованию (активность участия

* © Бахарева Н.Ю.

в образовательной деятельности), здоровье (утомляемость-работоспособность).

Кратко представим состав, структуру и функциональное назначение компонентов тренажера. Тренажер состоит из четырех блоков.

Первый блок содержит пять информационных компонентов:

1) введение;

2) психологические законы восприятия математического текста;

3) фрагменты рабочей программы;

4) описание структуры тренажера и инструкция поэтапной работы с ним;

5) сквозные упражнения.

Второй блок представляет основное содержание образования по математике, разбитое на семь тем. Содержание каждой темы изложено пошагово, представлено разнообразными формами изложения сведений математики, рассчитанными на выполнение 6-7 видов самостоятельной работы студентов с текстом тренажера:

1) изучение рисунков, иллюстрирующих представленные понятия данной темы;

2) ознакомление с традиционно принятыми символическими обозначениями;

3) работа с таблицей определений и формулировок (в порядке следования материала);

4) работа с таблицей, состоящей из двух частей: в первой части – термин, во второй – содержание термина;

5) работа с таблицей, содержащей в первой части – формулировку с пропущенным словом; во второй – пропущенное слово;

6) работа с таблицей, содержащей в первой части – формулу, во второй – ее название;

7) работа с таблицей определений и формулировок, изложенных в алфавитном порядке.

В конце каждой темы предложена таблица затраченного времени, рассчитанная на осуществление 4-6 попыток работы с темой.

Третий блок предназначен для парной работы студентов с основным содержанием программы и включает:

1) комплект для проверяющего человека: инструкция к действию (функции проверяющего);

2) комплект для проверяемого: инструкция к действию (функции проверяемого).

Содержание комплекта для проверяемого разработано отдельно и предполагает следующие формы самостоятельной работы студента: завершить содержание термина, формулы; вставить пропущенное слово в формулировку; дополнить недостающую правую (левую) часть, воспринимая информацию визуально и на слух; завершить содержание термина, формулы.

Четвертый блок – приложения – предназначен для осуществления студентами самоконтроля усвоенных сведений математики и содержит:

1) вопросы теоретические и практические по представленным темам;

2) алгоритмы решения некоторых стандартных задач;

3) список литературы, рекомендованной студентам и использованной при подготовке тренажера.

Ранжирование блоков осуществлено с учетом порядка размещения содержательного наполнения тренажера. Существует определенная соподчиненность блоков (от первого – к четвертому), что позволяет утверждать, что тренажер иерархически организован.

Выбирая в качестве основания составляющую тренажера, в которой находит отражение поставленная цель – достижение студентом необходимой образованности, имеет смысл в качестве ведущего элемента выделить второй блок.

Работа в парах, обеспеченная наличием третьего блока, играет роль ведущего элемента системы на основании ранжирования выделенных элементов по виду деятельности (совместная деятельность, взаимодействие студентов).

В последних двух случаях первый и четвертый блок играют роль соподчиненных элементов системы.

Таким образом, все блоки взаимосвязаны между собой, и на разных этапах работы с тренажером определенный блок следует выделить в качестве ведущего элемента рассматриваемой системы.

На начальном этапе работы с тренажером ведущую роль играет первый блок: его функциональное назначение – осведомить образующегося первокурсника об основных приемах работы со сведениями математики, с существующим стандартом образования; подробно проинструктировать о форме изложения сведений, способах работы с первой и второй частью тренажера; ознакомить с некоторыми приемами мнемотехники.

Далее роль ведущего элемента играет основное содержание образования. Этот элемент предназначен для пошаговой (дозированной по темам, разделам темы) работы с понятиями, определениями, формулами в разнообразных видах деятельности: чтение, проговаривание,

воспроизведение наизусть в устной и письменной форме.

Студент использует следующие формы работы с содержательным наполнением каждого раздела: глядя на полную формулировку повторяет ее содержание; глядя на формулировку с пропущенным словом – вставляет пропущенное слово по смыслу; глядя на левую (правую) часть формулировки – воспроизводит правую (левую); глядя на формулу – воспроизводит ее название или читает вслух (проговаривает содержание формулы).

Работа с тренажером на данном этапе допускает повторную работу с первым блоком и освоение необходимого материала, содержащегося в нем. Основной вид деятельности на данном этапе – самостоятельная работа и, прежде всего, – самоконтроль.

На третьем этапе работы с тренажером ведущая роль принадлежит третьему блоку, функциональное назначение которого – способствовать заучиванию, усваиванию сведений математики. Основной вид деятельности на данном этапе зависит от выбранной студентом роли проверяющего или проверяемого. В первом случае – это заучивание с осуществлением контроля за напарником, во втором – заучивание с осуществлением самоконтроля. Работа с тренажером по освоению и усвоению необходимых сведений, содержащихся в нем, допускает повторное обращение к первому блоку и является обязательным элементом работы со вторым блоком для проверяющего.

На последнем (заключительном) этапе работы с тренажером ведущая роль принадлежит четвертому блоку, его назначение – создать предпосылки для проявления студентом осознанности применения освоенных и усвоенных сведений, ознакомить с алгоритмами решения типовых задач с использованием этих сведений; ознакомить со списком учебной литературы. На данном этапе работы в случае необходимости студент может обратиться к любому блоку, любой теме и шагу и проработать его необходимое количество раз.

Выполнив полный (ознакомительный) цикл работы со всеми блоками системы, студент сам определяет, выбирает, к какому блоку, какой теме следует повторно обратиться и проработать ее, также выбирает вид деятельности – самостоятельную работу или работу в парах.

Представленная структура и особенности функционирования составляющих тренажера удовлетворяют признакам искусственной образовательной системы [6]. Тренажер выполняет три основные функции: обучающую, воспитывающую и диагностирующую. Результат его функционирования определяется той мерой влияния, которую он оказывает на образованность студентов, использующих тренажер в своей образовательной деятельности.

Еще раз озвучим цель создания тренажера – способствовать студентам в освоении и усвоении содержания образования курса математики на уровне осведомленности [6]. При этом решаются две основные задачи: побудить студента к самостоятельной работе по освоению и усвоению сведений математики; воспитывать ценностное отношение [1] к выполняемой работе.

Овладение содержанием образования на уровне осведомленности не является достаточным для осуществления студентами образовательной деятельности в соответствии с требованиями высшего образования. Осведомленность в содержании образования является предпосылкой для проявления образующимся человеком сознательности.

Овладение понятийным аппаратом курса (раздела) математики (выучивание определений понятий) составляет основу для оперирования содержанием понятий: логического осмысления содержания понятия, логического рассуждения с опорой на понятие, следственности выводов, базирующихся на усвоенных понятиях.

В этом случае деятельность студента при работе с тренажером носит репродуктивный характер: она заключается в узнавании, распознавании, точном и полном воспроизведении содержания или объема понятия через раскрытие определения и его классификацию. Воспроизведение данных характеристик осуществляется с опорой на представленные в тренажере образцы, форма изложения которых варьируется. Тренажер предлагает читателю сочетание различных форм изложения сведений математики с использованием различных приемов мнемотехники, что способствует активизации запоминания и усвоения сведений.

Опишем принципы обучения и воспитания, положенные в основу проектирования структуры и содержательного наполнения тренажера. Будем опираться на принципы дидактики, обобщенные Ю.К. Бабанским и П.И. Пидкасистым [4] .

1. В обучении принцип научности содержания и методов учебного процесса реализуется в той части тренажера, где подбор содержательного наполнения тренажера осуществляется в

соответствии с образовательным стандартом по специальности «Менеджмент организации». В основу проектирования структуры тренажера и подбора содержательного наполнения положены: на общенаучном уровне - системный подход, на конкретно-научном и практикоориентированном уровне - теория экспресс-обучения языковой грамоте, основные принципы дидактики, основания классификации учебных книг, теория информации в образовании.

Воспитательная составляющая состоит в приучении студента к ознакомлению и пользованию нормативными документами: государственным стандартом (календарный план) как ориентиром для предстоящей работы с теоретическим материалом; приучении к пользованию научными источниками, носителями научной информации; воспитании культуры использования методов работы с содержательным наполнением пособия (с текстом).

2. Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки и опыта деятельности реализуется в аспекте изложения содержательного наполнения тренажера в систематизированном виде: сведения математики изложены в порядке: в соответствии с логикой изложения материала, в алфавитном порядке; материал делится на логические разделы (темы), описаны порядок и методика работы с каждым разделом; в каждой теме выделены основные понятия. Содержательное наполнение четко структурировано, структура каждого раздела обладает свойством цикличности. Последовательность освоения и усвоения сведений математики обеспечивается чередованием различных форм их изложения.

В воспитании систематичность и последовательность достигается засчет приучения к изложению материала в соответствии со структурой, определенным порядком и логикой построения его содержания; последовательности в действиях, в рассуждениях; аккуратности в изложении и воспроизведении; регулярной проработке учебного материала; пользованию стандартным набором приемов работы с текстом различного содержания по различным дисциплинам.

3. Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности реализуется в аспекте побуждения студента к осознанию им необходимости осуществления самостоятельной работы с содержанием образования при помощи пособия, самостоятельным выбором раздела, темы, формы изложения сведений, выборе вида работы со сведениями; самостоятельном выборе формы самоконтроля.

Воспитательная составляющая раскрывается через самостоятельное формулирование студентом проблемы, цели, задач и выборе формы их решения, составление плана работы, обдумывание последовательности действий, подбор методов для каждой последовательности действий, самоконтроль.

4. Принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного состоит в том, что основу оформления тренажера составляет изобразительная наглядность (схемы, рисунки, формулы); выдержан единый стиль оформления сведений математики и упражнений к ним в каждом разделе, теме, подтеме.

Воспитание заключается в приучении к визуальному восприятию структурированного текста: воспитании потребности в аккуратном, последовательном, лаконичном изложении текста; воспитании культуры оформления текста.

5. Принцип доступности обучения реализуется в той его части, где подбор и структурирование содержательного наполнения обусловлены учетом реальных возможностей студента, с учетом возникающих интеллектуальных, физических и психологических перегрузок.

Приучение студента к самоанализу и самооценке индивидуальных качеств, собственных возможностей; приучение к выбору посильных методов работы с текстом и удобной для восприятия формы его изложения; воспитание внимательного отношения к собственным личным качествам и индивидуальным особенностям, - способствуют доступности обучения.

6. Реализация принципа прочности результатов обучения и развития познавательных сил обеспечивается циклической структурой тренажера, представленной определенным количеством и периодичностью повторяющихся блоков упражнений. Содержательное наполнение тренажера структурировано (разбито по темам, материал темы пошагово изложен), выделено главное, обозначены логические связи. Систематический самоконтроль по результатам работы с тренажером обеспечивается формой изложения сведений и наличием таблиц затраченного времени (с указанием номера попытки работы с каждой темой и разделом).

Приучение к многократному повторению и закреплению изученного материала, к систематическому самоконтролю; воспитание интеллектуальной активности, ответственности за выполняемую работу способствуют прочности результатов обучения.

7. Реализация принципа связи обучения с

жизнью состоит в том, что работа с тренажером стимулирует студента к использованию полученных знаний в практике: написать опрос по теме, выполнить тестовое задание, сдать зачет по теории и т.д.

Воспитательная составляющая заключается в побуждении к сознательному применению освоенных и усвоенных сведений для решения конкретно поставленной задачи; воспитании целеустремленности и ответственности.

8. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм работы является одним из основополагающих. Тренажер предполагает два вида работы студентов: самостоятельную работу и работу в парах. Работу с тренажером можно осуществлять в аудиторной и во внеаудиторной работе.

Воспитание культуры общения и взаимодействия с партнером, расширение кругозора в области форм и методов индивидуальной и парной работы также обеспечивает рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы .

9. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения реализуется в направленности на всестороннее развитие личности и индивидуальности студента и отражен во всех вышерассмотренных принципах.

Данный принцип реализуется через воспитание личностных качеств: целеустремленности, исполнительности, ответственности, трудолюбия.

Единство принципов обучения и воспитания, положенных в основу проектирования структуры и содержательного наполнения тренажера, обеспечивает качество разработанного пособия-тренажера.

Представленное описание разработанного пособия «**Тренажер: определения и формулы математики» может быть кратко изложено в так называемом «паспорте учебника» [2; 3].**

Содержательное наполнение тренажера подобрано в соответствии с диагностично поставленной целью, которая может быть достигнута при использовании тренажера. Уровень усвоения определений и объемов понятий (формул) определяется двумя факторами: объемом сведений и предполагаемым характером деятельности образующегося человека. Объем сведений математики представлен минимальным набором основных определений и формул в соответствии с рабочей программой курса. Деятельность учащегося носит репродуктивный характер (узнавание, распознавание, воспроизведение). Эти факторы позволяют утверждать, что уровень усвоения сведений математики является достаточно высоким. Автоматизация усвоения определений и объемов понятий, а также формул достигается за счет многократной проработки определенной темы и возможности при каждой попытке фиксировать затраченное на проработку темы время. Степень осознанности усвоения и деятельности (обеспечивается за счет систематизированного и обобщенного изложения основных определений понятий и их объемов по каждой теме раздела) характеризуется как низкая на том основании, что создание тренажера нацелено, в первую очередь, на механическое запоминание и является предпосылкой для использования данных сведений для аргументации (проявление сознательности [6]).

Сведения математики излагаются с использованием определенной терминологии и символики математики: формулируются свойства объектов (содержание и объем основных понятий). Поэтому научный уровень изложения содержания дисциплины имеет начальный уровень абстракции.

Содержательное наполнение тренажера точно ориентировано на заданную цель: оно обеспечивает подборку сведений, организует процесс по освоению и усвоению этих сведений и управляет им.

Содержательное наполнение тренажера не избыточно по времени: объем включенных в содержание понятий и их определений не превосходит предусмотренного стандартом (рабочей программой по дисциплине) объема.

В самой структуре и содержательном наполнении тренажера заложен дидактический процесс (содержит указания для самостоятельной деятельности учащихся, управляет их деятельностью), обеспечивающий управление деятельностью учащегося и достижение им готовности, достаточной для проявления сознательности, предполагающей работу с усвоенными сведениями.

Описанные таким образом характеристики и их показатели в соответствии с основными признаками классификации учебников в представленном учебно-методическом пособии установлены в процессе практической апробации и требуют подтверждения методами экспертных оценок и повторного эксперимента. Они оптимально сочетают, по нашему мнению, требования теории и практики образования к созданию учебников, востребованных в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахарева Н.Ю. Становление готовности первокурсников к образованию в вузе в учебно-педагогическом взаимодействии: дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 2007. – 208 с.
2. Беспалько В.П. Качество и эффективность учебника // Школьные технологии / Научно-практический журнал. – 2007, № 3. – С. 42-47.
3. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностичной цели // Образовательные технологии / Журнал для организаторов и специалистов обучения в системе высшего и среднего профессионального образования. – 2007, № 1. – С. 18-34.
4. Педагогика: Учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
5. Захаров А.А. Двадцать шесть времен за 26 минут (практическое руководство по обучению переводу с английского языка на русский). – Московский философский фонд, 2004. – 48 с. – ISBN 5-85133-079-1.
6. Сериков Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 461 с. – ISBN 5-87247-120-3.
7. Шаталов В.Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике: Кн. для учителя: Из опыта работы / авт. Шейман В.М., Хаит А.М. – М.: Просвещение,1989. – 142 с.: ил.

N. Bakhareva

DESCRIPTION AND CLASSIFICATION OF THE WORKBOOK "TRAINING SIMULATOR: MATHEMATICAL DEFINITIONS AND FORMULAS"

Abstract. The article describes the composition, structure and functional purpose of the components of the workbook as an artificial training system, that is essentialy a training simulator for mastering and learning the information studied. The workbook content is revealed on the basis of pedagogical principles of teaching and education. The concet of "textbook pasport" is given for the training simulator in general.

Key words: training simulator, pedagogical system, content, reproductive activitiy, principles of teaching and education, textbook passport.

УДК 37.022

Солдатенков Р.М.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕЁ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье описаны направления преобразования математической подготовки студентов вузов на примере студентов, обучающихся на психологических специальностях. Конкретизированы элементы системы обучения, применительно к обучению математике и указано, в каких направлениях эту систему можно преобразовывать. В качестве подтверждения указанных преобразований приведены результаты эксперимента, проводимого на факультете психологии в 2008/2009 учебном году.

Ключевые слова: математика, математическая подготовка, моделирование, преподавание, самостоятельное мышление, система обучения.

При рассмотрении структуры математической подготовки студентов в вузе необходимо выявить её строение основные компоненты и связи между ними. Приведем в виде схемы основные компоненты процесса обучения в целом и связь между ними (см. рис. 1), и кратко охарактеризуем их.

Целевой компонент процесса обучения представляет собой систему целей и задач изучения темы (раздела, курса, учебного предмета) и вытекающие из этого содержание, методы и формы. Целевой компонент отражает осознание педагогами и принятие учениками целей изучения темы, раздела, учебного предмета в целом.

Содержательный компонент системы обучения определяется учебным планом, государственными учебными программами и учебниками по данному предмету. Содержание отдельных занятий (лекций и семинаров) конкретизируется преподавателем с учетом поставленных задач, уровня подготовленности, интересов студентов.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает систему педагогических технологий по стимулированию у студентов интереса, потребности и мотивов в решении учебно-познавательных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у учащихся положительных мо-

* © Солдатенков Р.М.

Рис. 1. Составные части системы обучения

тивов учения, индивидуального личностного смысла учения.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность обучения. Он реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

Контрольно-регулировочный компонент предполагает одновременное осуществление контроля преподавателя и студента одновременно за ходом решения поставленных задач. Контроль со стороны преподавателя реализуется в семинарских занятиях путем проведения опросов, зачетов и экзаменов. Самоконтроль протекает в виде самопроверок студентами степени усвоения изучаемого материала, правильности выполнения упражнений путем обратных действий (от результата к исходным данным), оценки жизненной реальности полученных ответов в задачах и т. д. Контроль и самоконтроль обеспечивает функционирование обратной связи в учебном процессе – получение преподавателем информации о степени затруднений, о качестве поэтапного решения задач обучения, о типичных недостатках.

Обратная связь дает возможность корректировать учебный процесс, вносить изменения в методы, формы и средства обучения, приближать их к оптимальным для данной ситуации.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку студентами достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях [3].

Рис. 2. Проект модели системы математической подготовки студентов в университете

Исключительно важно иметь в виду, что все компоненты процесса обучения расположены в определенной логике, вытекающей из закономерной обусловленности их друг другом. Взаимосвязь компонентов представлена нами выше, на рис. 1.

Модификация компонентов системы обучения представлена в модели системы математической подготовки студентов в университете (см. рис. 2.).

В нашей модели мы формулируем конкретную цель, которая определяется социальным заказом на профессионально подготовленного специалиста с математическими способностями. В качестве содержательного компонента выступает государственный образовательный стандарт и учебный план по конкретной специальности. Операционно-деятельностный и стимулирующее-мотивационный компоненты реализуется нами в виде кейс-метода. Под кейсом мы понимаем специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики бизнеса [1]. Соответственно кейс-метод, это метод в котором используются набор определенных реальных профессионально значимых для студента, будущего специалиста, ситуаций, которые им предъявляются. Ситуации можно разбить на несколько уровней сложности. От простых, до сложных, проектных.

Контрольно-регулировочный компонент осуществляется посредствам разработки психологического, методического, организационного, технического и информационного подкрепления образовательного процесса. Оценочно-ре-

зультативный компонент реализуется как мониторинг успешности развития математических способностей студентов с помощью тестирования, решения задач, защиты проектов и т.п.

В качестве примера рассмотрим студентов, обучающихся по психологическим специальностям. Очевидно, что в системе подготовки будущих специалистов в области психологии необходимо особое внимание уделять математической составляющей содержания образования, поскольку многие инструменты высшей математики находят широкое применение в сфере психологии.

Что касается преподавания математических дисциплин для специалистов в области психологии, то вопрос этот отдельно не рассматривается. Однако учебные пособия, например [2], содержат, в частности, разделы линейной и векторной алгебры.

Актуальным направлением преобразования математической подготовки студентов высших учебных заведений (на примере гуманитарных специальностей) является комплексное использование информационных технологий.

Также важно отметить, что эффективность математического образования в университете во многом зависит от уровня владения преподавателем педагогическими технологиями.

Подготовка специалистов прикладного характера должна быть направлена, прежде всего, на отработку навыков и умений по прикладному анализу психологических процессов и обработке результатов психологической диагностики. Большинство аналитических и прогнозных выводов по какой-либо структурной модели, в частности модели человека, психологи обычно получают расчетным путем, а не построением строгих математических доказательств. Однако этот путь требует хорошего понимания не только самого изучаемого процесса или явления, но и сути, применимости, области действия необходимых расчетных приемов, символов математических операций, знания возможностей численных методов.

Поэтому направления преобразования математической подготовки будущих психологов должны быть направлены на:

1. освоение базовых разделов высшей математики, необходимых для анализа и моделирования профессиональных задач;

2. овладение прикладными расчетными приемами по реализации вычислительных аспектов математических задач;

3. определение и упорядочение необходимого объема информации при постановке, реализации и обработке результатов решений задач;

4. умение пользоваться справочной и специальной литературой, соответствующей конкретной проблеме.

Важно отметить, что в структурном плане готовность студентов к самообучению представляет собой отдельное целостное единство когнитивного, ценностно-мотивационного, рефлексивного и технологического компонентов. Когнитивный компонент готовности студентов вуза к самообучению включает в себя основные знания высшей математики (факты, понятия, категории, законы, теории, методы науки), полученные на основе знаний о способах, технологиях и особенностях организации, осуществления, анализа, оценки, коррекции, контроля процесса самообучения. Данный компонент отражает теоретическую готовность к самообучению. Ценностно-мотивационный компонент готовности интегрирует систему личностных смыслов, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, потребностей студента, которые не только регулируют формирование готовности к самообучению, но и отражают установку на формирование готовности как личностно необходимого и внутренне принятого. Рефлексивный компонент готовности включает в себя информацию о состоянии самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, понимании смысла информации и деятельности по ее получению. Содержание данного компонента связано с самонаблюдением, самоанализом, самооценкой, самокоррекцией, самоконтролем студентами своей учебно-познавательной деятельности. Уточним, что ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты отражают психологическую готовность к самообучению. Технологический компонент отражает практическую готовность студентов вуза к самообучению и включает в себя ведущие математические умения, полученные посредством самообучения (познавательные, организационные, информационные, коммуникативные, рефлексивные).

Эффективность решения проблемы формирования готовности студентов университета к самообучению зависит от выбора комплекса подходов как общей теоретико-методологической стратегии.

Таким образом, основной целью математических дисциплин будет являться формирование способности студентов к самостоятельному мышлению и умению применять изучаемые теоретические разделы к количественному ана-

Таблица 1

Результаты проведенного эксперимента по преобразованию математической подготовки для студентов психологов

Результат в виде количества человек						
	1 семестр			**2 семестр**		
Кол-во верных ответов	*35-40*	*25-34*	*Менее 24*	*35-40*	*25-34*	*Менее 24*
Группа 1 (контрольная)	5 чел.	14 чел.	5 чел.	4 чел.	15 чел.	5 чел.
Группа 2 (экспериментальная)	4 чел.	16 чел.	5 чел.	9 чел.	11 чел.	2 чел.
Результат в процентах						
	1 семестр			**2 семестр**		
Кол-во верных ответов	*35-40*	*25-34*	*Менее 24*	*35-40*	*25-34*	*Менее 24*
Группа 1 (контрольная)	21%	58%	21%	17%	62%	21%
Группа 2 (экспериментальная)	16%	64%	20%	36%	44%	8%

лизу конкретных задач. Особое внимание при работе с теорией и с тренировочными задачами следует уделить отработке прикладных расчетных навыков, пониманию алгоритмов раскрытия задач, умению обосновывать и объяснять полученные решения.

Для успешной аттестации по математическим дисциплинам необходимо не только изучить теорию, но и научиться решать профессионально значимые задачи. Студент должен не только ясно представлять какое-либо теоретическое положение, но и его практический смысл, схему использования теории на модельном примере.

В результате изучения математических дисциплин каждый студент должен:

– знать: теоретический курс в объеме программы (основные понятия, определения), и их следствия, алгоритмы решения задач;

– уметь: формулировать и решать задачи с использованием теоретического материала, самостоятельно пользоваться справочными пособиями при решении прикладных задач.

Например, для психологических специальностей основной курс высшей математики, и в частности линейной алгебры, должен включать в себя следующее: введение в дискретную математику; элементы теории множеств; векторная алгебра; матрицы; элементы функционального анализа; вероятность и статистика; теория вероятностей; статистическое оценивание и проверка гипотез; параметрические и непараметрические методы; элементы дисперсионного анализа; статистические методы обработки экспериментальных данных [4].

В целом направления преобразования математической подготовки будущих психологов в отношении образовательного стандарта заключаются в следующем:

– во-первых, стандарт в области математического образования представляется в виде рабочего пространства, где нижнюю плоскость (минимально допустимый уровень) образует обязательный минимум содержания, реально достижимый подавляющим большинством студентов, а верхняя плоскость формируется как некий образовательный образ идеала, в большей степени связанный с профессиональным развитием будущего специалиста;

– во-вторых, в этом рабочем пространстве технологически упорядочено содержание математических дисциплин, последнее фактически предполагает разнообразие траекторий профессионального становления будущего психолога. При этом и преподаватель, и студент могут выстраивать и проектировать индивидуальную образовательную траекторию.

В качестве подтверждения наших слов приведем результаты эксперимента, проведенного в 2008/2009 учебном году со студентами психологического факультета. Эксперимент состоял в том, что было выбрано две группы студентов, в которых 24 и 25 человек соответственно. Первая группа является контрольной, вторая экспе-

риментальной. В течение первого семестра обе группы обучались классическим способом (лекции, практические занятия согласно учебному плану). Во втором семестре первую группу студентов мы обучали классическим способом, а во второй группе мы вели обучение математике с использованием указанных нами преобразований: освоение базовых разделов математики и анализ и моделирование *профессионально значимых задач;* обучение правильному использованию справочной и специальной литературой; обучение приемам расчета для реализации вычислительных аспектов математических задач; определение и упорядочение необходимого объема информации при постановке, реализации и обработке результатов решений задач. По окончании семестров проводился контрольный срез знаний. Студентам предлагалось пройти тест из 40 вопросов. Результаты эксперимента приведены в табл. 1.

Очевидно, что в экспериментальной группе в результате проведенного эксперимента количество студентов, более хорошо владеющих знаниями, по математике, значительно увеличилось, по сравнению с контрольной группой. Т.е. количество неуспевающих студентов сократилось с 20% до 8 %. Более чем в два раза. А количество студентов с высоким уровнем знаний увеличилось так же, более чем в два раза (с 16% до 36%).

Таким образом, разработка и внедрение системы математической подготовки студентов высших учебных заведений, а также некоторые направления её преобразования позволяют повысить качество выполнения социального заказа на профессионально подготовленного специалиста с математическими способностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. – СПб., 2004.
2. Математика для гуманитариев: Учебник / Под общ. ред. д.э.н., проф., К.В. Балдина. – М.: Дашков и К, 2007. – 512 с.
3. Педагогика / Под редакцией Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 521000 «Психология». Степень – бакалавр психологии. – URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/ 521000b_2000.html (дата обращения – 19.01.2010).

R. Soldatenkov

MATHEMATICAL PREPARATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE DIRECTION OF ITS TRANSFORMATION

Abstract. In article directions of transformation of mathematical preparation of students of high schools on an example of the students trained on psychological specialities are described. Elements of system of training are concretised, with reference to training to the mathematics and is specified, in what directions this system can be transformed. As acknowledgement of the specified transformations results of the experiment spent at faculty of psychology in 2008/2009 educational year are resulted.

Key words: Mathematics, mathematical preparation, modeling, teaching, independent thinking, training system.

УДК 37.016:51

Талалаева Е.В.

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

Аннотация. Важным в личностно ориентированном подходе к образованию являются специальные формы взаимодействия всех участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей). Для решения этой задачи использован кластерный подход к обучению. Мы также рассматриваем кластерный подход как один из современных и прогрессивных подходов к обучению. В статье раскрывают суть кластерного подхода и приведен пример урока математики, построенного на основе кластерного подхода.

Ключевые слова: непрерывность образования, кластер, кластерный подход, личностно ориентированный подход в обучении, деятельностный подход.

* Талалаева Е.В.

Для достижения новых образовательных результатов необходимо построение такого образовательного пространства школы, где ребенку было бы комфортно, успешно решались бы проблемы изменения содержания образования, обучение осуществлялось бы на основе новых педагогических технологий и форм, способы взаимодействия участников образовательного процесса осуществлялись на основе диалога и сотрудничества. Мы не претендуем на абсолютность в воззрениях на формы и методы обучения и воспитания в современной школе, однако хотелось бы, чтобы наш опыт имел бы некоторое распространение среди коллег, а новые подходы положительно бы повлияли на успешное обучение школьников.

В современных социально-политических и экономических условиях на первый план выходит потребность личности, общества и государства в качественном образовании школьников. Эти потребности должны быть обеспечены непрерывностью качества и доступностью образования. Однако в своей массе учителя еще не имеют соответствующих профессиональных компетентностей в решении этой задачи и, прежде всего, в реализации новой образовательной парадигмы личностно ориентированного подхода в образовании.

Важным в личностно ориентированном подходе к образованию являются специальные формы взаимодействия всех участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей). Именно дидактическое обеспечение учебного процесса позволяет модернизировать методическую систему обучения. Ключевым компонентом совершенствования непрерывного образования является переход к многоуровневой системе в вузе, которая должна способствовать формированию профессиональной компетентности учителя.

В основе качественного обучения лежит деятельностный подход, который разработал Леонтьев А.Н. В психологии доказано, что всякая деятельность является мотивированной. У ученика должен возникнуть интерес к изучаемому вопросу и, что прежде всего, достигается принятие учеником цели предстоящей учебно-познавательной деятельности, однако в большинстве случаев именно учителя задают цель предстоящей деятельности ученикам. В результате сами ученики далеко не все воспринимают эту цель (не осознается), поэтому задача заключается в том, чтобы найти технологии, обеспечивающие участие каждого ученика в формировании цели предстоящей деятельности. Для решения этой задачи использован кластерный подход к обучению. Вслед за Т.И. Шамовой, мы также рассматриваем кластерный подход как один из современных и прогрессивных подходов к обучению.

Раскроем несколько общих положений о кластерном подходе. Он давно используется в экономической сфере и является существенным резервом повышения эффективности малого и среднего предпринимательства.

Говоря о кластерах, можно выделить две стратегии, которые дополняют друг друга:

- стратегии, направленные на повышение использования знаний в существующих кластерах;
- стратегии, направленные на создание новых сетей сотрудничества внутри кластеров.

Именно сотрудничество становится все более необходимым, особенно в образовании. Известный ученый Т.И. Шамова первой высказала мысль о применении кластерного подхода в образовании. В своих статьях она описала цели и особенности кластера, рассмотрела возможности использования кластерной организационной технологии в обучении. На сегодняшний день уже осуществляется построение образовательного пространства на основе кластерной модели управления.

Ориентация образовательного сообщества на доступность, вариативность, качество и эффективность образования («Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы») предполагает изменения в области образовательных парадигм, годами «въедавшихся» в сознание учительства и как к самому образовательному процессу, так и роли учителя и учащегося в нем.

Одной из важнейших стратегических целей является повышение эффективности и качества умения школьника. Реализация этой цели возможна, если преподаватели освоят соответствующую образовательную технологию, ориентированную на управление учением.

Именно поэтому необходимо применить такие формы и методы обучения, чтобы школьникам было интересно, они чувствовали себя первооткрывателями, великими писателями и великими людьми.

Возникновение кластеров в образовании связано с тем, что они повышают качество обучения школьников, что, в свою очередь, повышает конкурентоспособность образования. Развитие кластеров является условием его модернизации.

Основным дидактическим элементом

образовательного процесса является урок, и от того, насколько учителю удается именно в процессе урока реализация психолого-дидактических характеристик личностно ориентированного образования, зависит его успешность. В отличие от традиционного урока, на котором учитель видит свое назначение в том, чтобы передать учащимся знания и способы действия, на личностно ориентированном уроке стратегическими целями учителя следует считать:

• содействие освоению учащимися субъектной позиции;

• оказание ученику необходимой психологической поддержки;

• обеспечение развития личности ученика.

За осознанием стратегических целей учителя на личностно ориентированном уроке следует выбор им психолого-педагогических средств, с помощью которых эти цели достигаются. В качестве таковых тактических позиций можно выделить следующие:

• позитивное сотрудничество;

• индивидуализация образовательного процесса;

• опора на самостоятельную познавательную деятельность и активность учащихся.

В качестве примера представляем урок математики в 5-м классе на тему «Треугольник». Это первый урок по теме. Практическая направленность учебного материала имеет, на наш взгляд, большое значение для формирования творческих способностей пятиклассника.

Тема урока: Треугольник.

Тип урока: изучение нового материала.

Цели:

1. Образовательные:

ввести понятие треугольника, его элементов, обозначение;

познакомить учащихся с "жесткостью" треугольника;

рассмотреть сумму углов треугольника (в упрощенном варианте);

2. Развивающие:

• развивать пространственное воображение учащихся, геометрическое мышление, интерес к предмету, познавательную и творческую деятельность учащихся, математическую речь ;

• учить самостоятельно добывать знания, побуждать к любознательности.

3. Воспитательные:

воспитывать в учащихся дисциплинированность, ответственное отношение к учебному труду, умение к совместной деятельности.

Методы обучения: словесный, наглядный, практический.

Формы обучения: коллективная, индивидуальная.

Ход урока.

1.Организационный момент.

2.Постановка познавательной задачи.

Цель: организация учащихся по принятию познавательной задачи.

Учитель:

В Атлантическом океане есть место. Загадочное, интересное. О нем много написано, сняты фильмы. Это место расположено между Бермудскими островами, государством Пуэрто-Рико, полуостровом Флорида и называется "Бермудским треугольником". А ещё его называют "дьявольский треугольник", "треугольник проклятых". Загадочность его заключается в том, что в нём бесследно исчезают корабли и самолёты. Природа "Бермудского треугольника" остаётся тайной и по сей день.

Во время моего небольшого рассказа прозвучало название фигуры, вам, наверное, известное. Так какой геометрической фигуре посвятим наш урок?

Ответ учащихся:

- Треугольнику.

Учитель:

- Тема нашего урока "Треугольник" (запись на доске). Составим кластер по теме «Треугольник» (работа групп по составлению вопросов для кластера). Что получилось? (Представлен кластер учеников. См. схему).

3. Усвоение новых знаний.

Цель: ввести понятие треугольника, его элементов, обозначение; ознакомить учащихся со свойствами треугольника; побуждать детей "добывать" новые знания.

- С какого вопроса начнем изучение темы? Рассматривается кластер ученика. Сравниваем с кластером учителя. Выясняем, что вопрос «что такое треугольник» в кластере не выделен. Заостряем вопрос на том, «какая фигура называется треугольником».

- У вас на партах лежат рабочие листы. В течение урока мы будем их заполнять. Итак, начнем. В рабочих листах отметим три точки, обозначим их прописными латинскими буквами А, В и С. Соединим их попарно (по две) отрезками / на доске должны быть рассмотрены два случая : три точки лежащие и не лежащие на одной пря-

мой/. Что получили?

- В одном случае Д АВС, а в другом – треугольник не получился (треугольник "выродился" в отрезок).

- Так что такое треугольник? (Учащиеся заполняют пропуски в определении треугольника в рабочих листах). Сравниваются и уточняются определения.

4. Вывод:

- *Треугольник – это геометрическая фигура, состоящая из трёх точек, не лежащих на одной прямой, и трёх соединяющих их отрезков*.

- Вместо слова "треугольник" употребляют знак Δ. Запишем: Δ АВС. Ребята, эти три точки, не лежащие на одной прямой, называются вершинами. Запишем. Отрезки – это стороны треугольника. Сколько их ? (Работа в парах) Записываем: АВ, АС и ВС. Какие элементы есть еще у треугольника? (Выясняем, записываем). Итак, у треугольника есть три угла. Три стороны, три угла, три вершины – всё это элементы треугольника. В качестве дополнения можно через проектор с помощью компьютерной программы «Живая математика» продемонстрировать любые треугольники, их стороны и углы.

Учитель: А теперь рассмотрим свойства. Можно ли изменить форму треугольника (работа в группах с моделями треугольника).

- **Вывод** (после обсуждения): *Треугольник – "жесткая" фигура. Если заданы три его стороны, то форму треугольника уже изменить нельзя, не разрушив его. Это свойство широко используется на практике.* Приведите примеры.

Примеры:

1) Делая садовую калитку, обязательно прибивают планку /доску/, иногда две планки, чтобы получить треугольники. Это придаёт калитке прочность, иначе её перекосит.

2) При строительстве любых мостов в их конструкциях также присутствуют треугольники.

Чем больше треугольников в любой конструкции, тем она прочнее.

5. Закрепление знаний.

Учитель: Как вы думаете, чему равна сумма углов любого треугольника? (Заслушать ответы). Давайте это выясним, верны ли ваши предположения. Предлагаю провести измерения углов с помощью компьютера. Это возможно, используя программу «Живая математика». Демонстрируя на экране, программа сразу же вычисляет значения углов и по формуле их сумму.

Ребята безошибочно делают выводы.

- Сумма углов треугольника равна 180° (учащиеся записывают в рабочих листах). Примем за основу этот факт. Но в 7 классе это утверждение докажем. (Что значит слово «доказать», в классе рассмотрено ранее).

Учитель:

Продолжим знакомство с треугольниками.

У треугольника есть пространственные родственники - тетраэдр, октаэдр, икосаэдр (демонстрацию моделей можно осуществлять с использованием компьютерной среды «Живая математика»). Модели есть в группах.

Вопрос. А почему эти геометрические

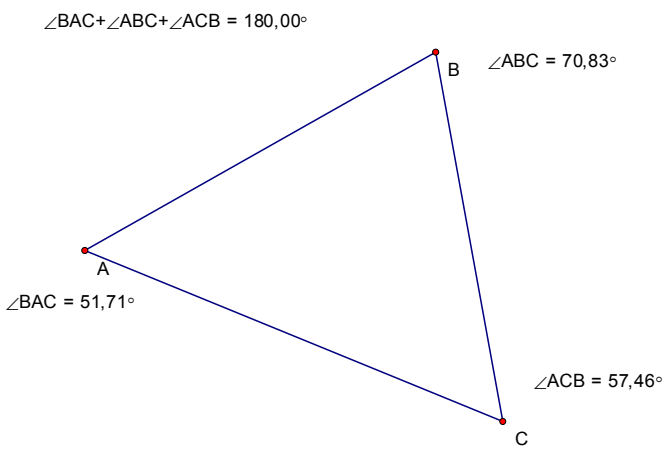


Рис. 1

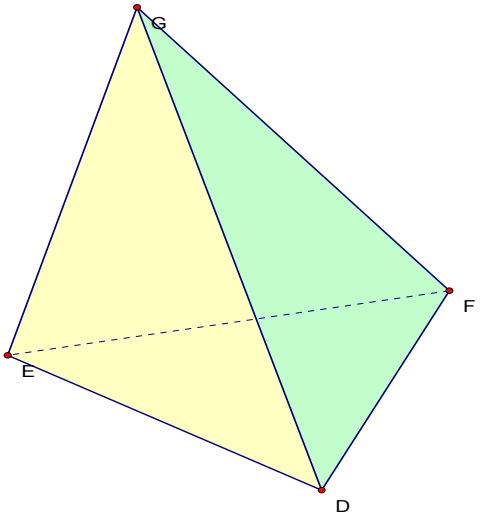


Рис. 2

тела являются родственниками треугольника?

Ученики рассматривают модели, обсуждают вопрос. Делают вывод.

- **Ученики**: Грани этих тел – треугольники.

6. Подведем итог урока, помощником возьмем стихотворение Льва Шеврина:

Ты на него, ты на меня,
На всех нас посмотри.
У нас всего, у нас всего,
У нас всего по три.
Три стороны и три угла
И столько же вершин.
И трижды - трудные дела
Мы трижды совершим.

7. **Домашнее задание**.

Выполните рисунок с изображением применения “жесткости” треугольника в быту. По желанию сочинить небольшое стихотворение о треугольнике. Выбрать вопрос из кластера и подготовить к следующему уроку.

Делая выводы о новых формах обучения, можно сказать, что все они направлены на эффективное восприятие материала, на мотивацию учащихся, что в свою очередь не противоречит общим принципам образования и воспитания подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон «Об образовании» Российской Федерации.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Вестник образования 2002, №6 стр.11-40) приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г.
3. Краевский В.В. Методология научного исследования. – СПб., 2001.
4. Портер М. Международная конкуренция. – М.: Международные отношения, 1993.
5. Шамова Т.И. Возможности применения кластерной организационной технологии в образовании. – М.: МПГУ, 2007.
6. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем. – М.: МПГУ, 2007.
7. Ялов Д.А. Кластерный подход как технология управления региональным экономическим развитием. – М.: Сканрус, 2001.

E. Talalaeva

CLUSTER APPROACH IN TEACHING OF MATHEMATICS WITH THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES

Abstract. Important in the learner-centered approach going near education there are nospread functions of co-operation of all participants of educational process (students, teachers, parents). For the decision of this task the cluster going is used near teaching. We examine cluster approach also, as one of the modern and progressive going near teaching. In the article expose essence of cluster approach and the example of lesson of mathematics, built on the basis of cluster approach is resulted.

Key words: continuity of education, cluster, cluster approach, learner-centered approach, activity approach.

УДК 378.17

Мысина Г.А.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА*

Аннотация. Этапы создания и развития здоровьесберегающих технологий в высшем учебном заведении: разработка модели, становление и развитие системы. Приоритетные направления становления системы здоровьесберегающих технологий в вузе. Организация психолого-педагогической поддержки в условиях образовательно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, образовательно-воспитательная среда высшего учебного заведения, сохранение здоровья студентов.

Здоровьесберегающие технологии в высшей школе представляются нам как комплексная функциональная система организационных способов управления воспитательно-образовательным процессом и практической деятельностью студентов, основанных на интеграции современных достижений в сфере образования, медицины и физической культуры, и обеспечивающих научно-методически и инструментально сохранение и укрепление здоровья студентов и улучшение качества их жизни.

Условно можно выделить следующие этапы создания и развития системы здоровьесберегающих технологий: разработка модели, становление системы, развитие системы. Типология реализации каждого этапа должна содержать:

1) постановку конкретных задач,

2) проектирование содержания,

3) определение форм работы, ожидаемых результатов.

На первом этапе создания системы здоровьесберегающих технологий особенно необходима характеристика сообщества студентов и преподавателей (состав сообщества: количество, социальное положение). Делается заключение о том, на какие силы (опыт) студентов и преподавателей можно опираться при здоровьесберегающей жизнедеятельности сообщества, что следует развивать, что необходимо корректировать.

С 1996 года в МГТУ им. Н.Э. Баумана под руководством ректора Игоря Борисовича Федорова разработана и реализуется «Комплексная программа здоровьесберегающих технологий и профилактики наркомании в воспитательно-образовательной среде» (далее «Комплексная программа»). В основу концепции данной программы была положена идея целостного подхода к воспитанию и образованию в техническом университете. Концепция здоровьесберегающих технологий была призвана перевести деятельность в системе вузовского образования в режим творческого производства собственных замыслов и опыта отдельного преподавателя и профессорско-преподавательского коллектива вуза в целом. Методологическую основу концепции «Комплексной программы» составили философские положения о единстве телесного, интеллектуального и духовного в структуре личности, теории и практики, сущности и явления, формы и содержания, о природе деятельности. Методологическими ориентирами выступают системный, культурологический и личностно-деятельностный подходы. Теоретическим фундаментом являются теории личности, деятельности и общения; теории и технологии обучения и воспитания; теории физической культуры и здорового образа жизни личности, технологии их формирования; теории управления. Общие принципы определяют следующее содержание концепции «Комплексной программы»:

- интеграция всех сил, органичное единство всех структурных подразделений вуза с целью образования и воспитания студентов в условиях, обеспечивающих их физическое, психическое и духовно-нравственное благополучие;

- гуманизация, усиление внимания к личности каждого студента как к высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями;

- дифференциация и индивидуализация образования и воспитания, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого учащегося;

- демократизация, создание условий для развития активной, инициативной и творческой личности, для заинтересованного взаимо-

* © Мысина Г.А.

действия администрации вуза, общественных организаций и студентов в реализации здоровьесберегающих технологий в вузе;

- природосообразность и антропологичность, целостности человека, его психосоматического, социокультурного, духовного и физического единства; взаимодействия социальной среды и личности в направлении развивающей творческой деятельности;

- научная организация образовательно-воспитательного процесса и внедрение современных педагогических технологий профилактики нарушений здоровья учащихся.

При реализации «Комплексной программы» перед коллективом Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана стояли следующие задачи:

- ориентирование администрации вуза и профессорско-преподавательского коллектива на переход от разрозненных действий, направленных на сохранение здоровья студентов, к созданию системы здоровьесберегающих технологий;

- обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса, учебной и научной работы студентов;

- обеспечение высоконравственного климата и высокой культуры быта в студенческих общежитиях;

- осуществление системы мероприятий комплексного характера по обеспечению действенности всех видов здоровьесберегающей деятельности;

- создание условий для разностороннего развития личности студента, реализация системы социальной защиты учащихся с учетом возможностей университета.

В качестве приоритетных направлений становления системы здоровьесберегающих технологий были определены:

1) разработка организационно-методического обеспечения здоровьесберегающей работы в университете, разработка нормативных и рекомендательных документов;

2) социально-психологическая помощь социально незащищенным студентам (сиротам, инвалидам, студенческим семьям);

3) содействие в деятельности органам студенческого самоуправления (студсоветы, профком студентов), студенческим отрядам по различным видам деятельности;

4) организация поддержки творческой инициативы студентов (организация творческих коллективов, клубов по интересам);

5) организация проведения культурно-массовых мероприятий, досуговой деятельности;

6) работа по формированию здорового образа жизни, по профилактике вредных привычек, профилактике наркомании;

7) развитие системы информационного обеспечения здоровьесберегающей деятельности в университете;

8) взаимодействие со всеми структурными подразделениями университета по вопросам, касающимся реализации здоровьесберегающих технологий;

9) взаимодействие по вопросам здоровьесбережения с государственными и общественными структурами вне университета и с другими вузами.

Основными задачами второго этапа являются отработка и закрепление достигнутого на первом этапе, создание базы для дальнейшего развития системы здоровьесберегающих технологий и получение внешнего признания разработанной системы. Главное – цели системы здоровьесберегающих технологий были сформулированы и донесены до административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава вуза. На этом этапе развивается инициатива преподавателей и студентов, создаются предпосылки для коллективного творчества.

Второй этап связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы здоровьесберегающих технологий, характеризуется развитием вузовского коллектива, задействованного в реализации «Комплексной программы».

Развитие системы здоровьесберегающих технологий в университете предполагает, прежде всего, укрепление внутренних связей между элементами ее структуры, создание единого «здоровьесберегающего поля», в котором формируется творческая личность студента.

Действенность системы здоровьесберегающих технологий во многом определяет комфортность социально-психологического климата в вузе, обеспечивает физическое, социальное и психологическое благополучие студентов.

На основе проводимых исследований в университете разрабатывается комплекс мер, направленных на оптимизацию процесса адаптации в вузе студентов-первокурсников. Среди этих мер – ознакомление студентов с историей и традициями вуза и факультетов в музее МГТУ им. Н.Э. Баумана, перспективами их развития; ознакомление с правовым и социальным статусом студентов и другие.

«Служба психологической поддержки студентов», созданная в 1998 г., оказывает помощь в решении реальных проблем, возникающих в ходе межличностных отношений студентов. Важным направлением ее деятельности является психологическое консультирование, социально-психологическая диагностика и коррекция психического состояния и личностных качеств (с использованием комплексных методик самодиагностики, самокоррекции, психопрофилактики и психопросвещения), разработка рекомендации по распределению и оптимизации учебных и физических нагрузок с учетом индивидуального психологического и физического состояния студентов.

В течение третьего этапа реализации программы система здоровьесберегающих технологий формируется окончательно, каждый компонент ее занимает свое место, системные связи крепнут, в заданном режиме проводится работа по сохранению и укреплению здоровья студентов. Усиливаются интеграционные процессы, проникая в учебно-познавательскую деятельность и органически связывая ее с воспитанием. Студенческо-преподавательский коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как сообщество объединенных общей, глубоко осознаваемой целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственности. Заметно усиливается внимание коллектива к личности.

На этом этапе утверждаются системообразующие виды деятельности, выявляются приоритетные направления функционирования системы; закрепляются традиции; идет отработка наиболее эффективных технологий. Главными методами развития системы здоровьесберегающих технологий становятся методы организации разносторонней деятельности, общения, усвоения опыта общественного поведения.

Всякая система имеет свойство старения. При эффективном педагогическом управлении системой здоровьесберегающих технологий механизмы ее обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии функционировании системы, нацеленность профессорско-преподавательского и студенческого актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным и управляемым.

Обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Это зависит от педагогической концепции, которая лежит в основе системы, адекватности ее перспективам развития общества, а также от доминирующего вида деятельности, являющегося главным системообразующим фактором.

Переход от одного вида системообразующей деятельности к другому сам по себе очень сложен, поэтому он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции, если система сориентирована на личность студента, на сохранение его физического, психического и социального благополучия. Обновление системы осуществляется за счет инноваций, которые и поднимают ее на новую ступень.

Цель этапа обновления системы здоровьесберегающих технологий – стимулировать процесс самосовершенствования. При этом изменяется смысл конструирования всех функциональных элементов образовательно-воспитательной системы; изменяется отношение к педагогической деятельности, в том числе воспитательной и здоровьесберегающей, которая определяет весь характер ее протекания.

Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы. В этом случае возникает торможение. Чтобы избежать этого, необходим обмен опытом между вузами, различными государственными и общественными структурам по организации и развитию образовательно-воспитательного процесса в высшей школе, направленному на сохранение и укрепление здоровья студентов, который может поднять на новый уровень реализацию системы здоровьесберегающих технологий с учетом требований очередного этапа реформирования системы образования, реального состояния здоровьесберегающей работы в вузах, теоретических и методических подходов к здоровьесбережению студентов, результатов социологических исследований, а также имеющегося опыта и традиций образования и воспитания.

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

EXPERIENCE OF CREATION, FUNCTIONING AND DEVELOPING OF THE SYSTEM OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE BAUMAN MOSCOW STATE TECHNICAL UNIVERCITY

Abstract. Stages of creation of the health-saving technologies in a higher educational establishment: working-out the model, forming and developing the system. Top-priority area of the forming the system of health-saving technologies in a higher educational establishment. Organization of the psychological and pedagogical support in the circumstances of the educational and pedagogical process in a higher educational establishment.

Key words: health-saving technologies, educational and pedagogical environment of a higher educational establishment, saving the health of students.

УДК 371.12

Предеина А.И.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ*

Аннотация. Современные исследования показывают, что существует проблема совершенствования существующих и разработка новых методических подходов к повышению квалификации учителей информатики. Для решения указанных проблем необходимо использование формальных методов представления знаний и организация процесса обучения на основе использования достижений кибернетики, теории искусственного интеллекта в аспектах развития и расширения понятий, принципов и педагогических технологий.

Ключевые слова: информатика, дистанционное обучение, методические подходы, совершенствование, повышение квалификации, электронные образовательные средства, модели представления знаний, процесс обучения, семантические модели.

Информационные и коммуникационные технологии являются одним из эффективных факторов развития и модернизации образовательного процесса.

В настоящее время состояние информационного обеспечения образования в Ямало-Ненецком автономном округе характеризуется достаточным уровнем использования в образовательной среде современных средств ИКТ, наличием информационных связей между образовательными учреждениями. Однако имеет место проблема доступа к удаленным информационным ресурсам из сельской местности и организации непрерывного повышения квалификации педагогических работников в области информационных и коммуникационных технологий.

Современные исследования показывают, что даже регулярное прохождение курсовой подготовки через 3-5 лет не позволяет педагогу своевременно перестраивать свою профессиональную деятельность соответственно изменениям, происходящим в системе образования, и снижает их готовность к инновационной деятельности.

Поэтому существует проблема совершенствования существующих и разработка новых методических подходов повышения их квалификации в области ИКТ.

Для решения указанных проблем необходимы последовательные, рассчитанные на перспективу, скоординированные действия всех участников информатизация образования.
Наиболее перспективным направлением развития системы образования в настоящий момент является создание единого информационного образовательного пространства, с использованием новейших технологий.

Создание и развитие информационной индустрии в районах автономного округа позволило бы также решить и такую острую проблему, как занятость её населения [1].

Уровень информатизации образования особенно остро сказывается на развитие такого региона, как Ямало-Ненецкий автономный округ, где преобладает сельское население, для которого сельская школа является основой существования непосредственно самого села.

* © Предеина А.И.

Известно, что использование средств информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе способствует повышению мотивации, интереса к учебе. Кроме того, развитие дистанционного образования для сельских школьников, обеспечение их доступа к образовательным порталам, к информации способствовало бы росту их общеобразовательного уровня, интеллектуального развития и позволило бы уменьшить на них влияние негативных факторов, которые имеют место в обществе, ввиду их занятости учебой, самообразованием.

Развитие дистанционной формы образования на селе возможно при наличии учителей высокой информационной культуры, грамотно владеющих средствами ИКТ, и при соответствующем техническом оснащении школ.

Однако, как показывает опыт работы в институте повышения квалификации работников образования Ямало-Ненецкого автономного округа, их профессиональный уровень остается желать лучшего.

В сегодняшней педагогической практике сложилось определенное противоречие: стало очевидным, что получение знаний по базовому курсу информатики недостаточно для современного учителя. Информационные и коммуникационные технологии развиваются гораздо быстрее, чем возможности их использования в образовательных целях.

Для разрешения сложившейся проблемной ситуации необходимо организовать непрерывное повышение квалификации педагогических работников.

Однако для наиболее отдаленных от центра районов округа сложной проблемой является обеспечение проезда на места обучения и организация непосредственно самого процесса обучения учителей, способных быстро адаптироваться к новой информационной педагогической среде и к ее постоянно изменяющимся условиям. Использование дистанционной формы обучения (ДФО) обеспечивает возможность массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией независимо от временных и пространственных поясов.

В условиях дисперсного расселения на обширной территории Севера чрезвычайно актуальным и своевременным становится использование ДФО для получения дополнительного профессионального образования. Использование данного вида обучения обеспечивает равные права в получении качественного образования и активное использование локальных и глобальных информационных ресурсов, сокращение расходов на обучение, возможность самостоятельного опосредованного контроля за своим образованием и, одно из определяющих преимуществ – это гибкость ДФО, позволяющая выбор удобного места и времени обучения.

Поскольку дистанционные технологии имеют инструментальные, аппаратные и программные средства, которые совершенствуются достаточно интенсивно, то необходимо организовать более гибкую форму переподготовки, обеспечивающую своевременную реакцию учителей школ на новшества всех вышеназванных средств ИКТ.

Кроме того, учебный процесс при дистанционной форме обучения протекает в информационной среде, которая имеет ряд составляющих. К ним относятся: компьютер, программное обеспечение, линия связи, правила и умения работать в среде и т.д. Одной из главных составляющих информационной среды является электронное представление собственно учебного материала, отличительной чертой которого является наличие в его структуре определенной модели.

Изучение электронных образовательных средств, используемых при обучении информатике, показывает, что многие из существующих электронных курсов являются замкнутыми системами с жесткими моделями, не всегда позволяющими адаптировать к конкретному уровню знаний обучаемых. Недостатком существующих электронных образовательных средств также является отсутствие целостного восприятия учебного материала обучаемыми. Поэтому в системах обучения необходимо совершенствовать модель представления учебного материала

Известно, что учебный материал с использованием информационных и коммуникационных технологий можно представить в виде: обучающей программы (в них описываются подлежащие усвоению знания, умения и навыки, а также алгоритмы овладения ими); семантических сетей; процедурных моделей (совокупность процедур, хранящихся в базе данных и вырабатывающих в случае их активизации ответ, используемый для сравнения с ответом обучаемого) и т.д.

Следует отметить, что основные идеи современных информационных технологий базируются на концепции баз данных и знаний. При разработке систем, основанных на знаниях, возникает ряд проблем (рис.1), основными из которых являются: что представлять (состав знаний)

Рис. 1. Проблемы, возникающие при разработке систем знаний

и как представлять знания (модель представления знаний) [2].

В свою очередь указанные проблемы подразделяются на конкретные подпроблемы, связанные с архитектурой обучающей системы, методикой обучения, учета потребностей и целей пользователя и др.

Для решения указанных проблем необходимо использование формальных методов представления знаний и организация процесса обучения на основе использования достижений кибернетики, теории искусственного интеллекта в аспектах развития и расширения понятий, принципов и педагогических технологий [3].

Построение системы обучения, отражающей основные стороны реальной действительности и предоставляющей возможности для совершенствования методики обучения, основывается на соответствующей модели. Так как общеизвестные модели в виде графов, матриц, логических уравнений, предикатов и др. не всегда пригодны для описания процесса обучения и ориентированы в основном на учёт количественной информации, то при выборе модели процесса обучения необходимо учитывать субъективные факторы и специфику дистанционной формы обучения, динамику развития предметной области "Информатика".

Для моделирования учебного материала по дистанционной форме обучения необходим способ, позволяющий придать логической структуре учебной информации наглядный и в то же время достаточно строгий характер. Эффективное решение указанных проблем обеспечивает использование формально-логических, интеллектуальных моделей знаний, одной из которых является модель в виде семантической сети.

Семантическую сеть можно изобразить в виде ориентированного графа

{G, E}=S, где G – множество вершин графа, E – множество ребер.

Вершины графа означают понятия изучаемой предметной области. Соединение вершин графа символизирует наличие отношения или связи между понятиями учебного материала, что позволяет использовать их в качестве моделей, которые объединяют в себе черты и знака и объекта.

Для описания семантических сетей используется специальный язык [4], с помощью которого выделяются объекты {Ai} и отношения {Ri}, которые входят во множество компонент {SOk}. В данном случае под компонентами понимают не только объекты и отношения, но и составленные из них комплексные объекты и различные ситуации. Поэтому семантические модели также можно использовать в качестве модели непосредственно самого процесса обучения по дистанционной системе, где преобладает самостоятельная интерактивная работа обучаемых с учебным материалом.

Основанием разработки семантических моделей является система традиционных дидактических материалов и современных форм представления знаний.

Большие выразительные возможности, естественность и наглядность данной системы представления процесса обучения, близость структуры сети к структуре фраз естественного языка является преимуществом семантических моделей, позволяющих применять их в системе дистанционного обучения.

Следует отметить, что рассматриваемая в работе модель представления процесса обучения позволяет распознавать уровень подготовки обучающихся, индивидуальные способности к восприятию учебной информации, т.е. она является адаптивной.

Использование семантических моделей для представления процесса обучения по дистанционной форме позволяет также установить объём усвоенного материала, правильность ответов и решений обучаемого.

Как показывает опыт работы в окружном институте повышения квалификации работников образования, самостоятельное изучение новых аппаратных, программных и инструментальных средств не всегда приводит к успеху. Поэтому при повышении квалификации учителей необходимо особое внимание обратить на упомянутые выше вопросы.

В частности, к ним можно отнести вопросы: по изучению современного аппаратного и программного обеспечения ПК, локальных и глобальных компьютерных сетей; использования методов искусственного интеллекта при представлении знаний на основе ИКТ и экспертных систем в обучении; технологии создания приложений в среде объектно ориентированного программирования; разработки баз данных с использованием визуальных средств, Internet – технологий.

Такой подход, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает современным требованиям подготовки и переподготовки учителей информатики к использованию информационных технологий на различных этапах учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Предеина А.И. Развитие культуры коренных народов севера с помощью новых информационных технологий. Материалы II-ой Региональной научно-практической конференции "Информационные и коммуникационные технологии в образовании". – Челябинск.2009. – 144 с.
2. Осуга С., Саэки Ю., Судзуки Х. Приобретение знаний. – М.: Мир, 1990. – 304 с.
3. Шихнабиева Т.Ш. О вопросах методики подготовки специалистов по дистанционной форме обучения. Материалы научно-практической конференции «XX лет школьной информатике». – Нижний Новгород, 2006. – С. 156 -159.
4. Кузнецов И.П. Семантические представления. – М.: Наука, 1986. – 294 с.

A. Predeina

ABOUT SOME QUESTIONS of PERFECTION of SYSTEM of VOCATIONAL TRAINING And RETRAINING of TEACHERS of COMPUTER SCIENCE

Abstract. Modern researches show, that there is a problem of perfection existing and development of new methodical approaches to improvement of professional skill of teachers of computer science. For the decision of the specified problems use of formal methods of representation of knowledge and the organization of process of training is necessary on the basis of use of achievements of cybernetics, the theory of an artificial intellect in aspects of development and expansion of concepts, principles and pedagogical technologies.

Key words: computer science, remote training, methodical approaches, perfection, improvement of professional skill, electronic educational means, models of representation of knowledge, process of training, semantic models.

УДК 371.315.7:004

Шмакова Е.Г.

ВИДЫ ПРОЦЕДУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ*

Аннотация. В учебном процессе большое внимание уделяется усвоению информации, преобразующего характера. Следствие этого - деление информации на декларативную и процедурную. Автор, рассматривая структуру процедурной информации, предлагает классификацию на основе содержания процедуры.

Ключевые слова: учебный процесс, процедурная информация, продукция, действие, объект, операция, вид процедуры.

В настоящее время в учебном процессе большое внимание уделяется усвоению информации, преобразующего характера. Следствием этого явилось деление информации на декларативную и процедурную [6]. Процедурная информация имеет алгоритмический характер, декларативная информация подобна базе данных. Основная функция процедурной информации заключается в преобразовании, получении новой информации.

Рассмотрим структуру процедурной информации. Описание структуры процедурной информации содержится в модели адаптивного контроля мышления (АСТ), описанной Дж. Андерсоном [2]. Андерсон использует понятие продукции или продукционной системы. В модели АСТ продукция «представляет собой активную информационную единицу (оператор + информация), описывающую условия совершения некоторого действия, характер этого действия и содержание, по отношению к которому может быть применено действие» [2, с.18]. Это означает для процесса обучения, что в составе учебной процедуры можно выделить объекты, к которым процедура применима, условия применения процедуры и операции данную процедуру реализующие. Отметим, что в составе операции могут быть другие операции, образующие некую иерархическую структуру. Операции, в состав которых другие операции не входят, называются неразложимыми операциями. В процессе усвоения процедурной информации принимают участие три вида памяти: рабочая, декларативная, продукционная. В рабочей памяти содержится информация, обеспечивающая выполнение процедуры. Декларативная память содержит утверждения об окружающем мире, то есть знания об объектах, к которым применима процедура. Продукционная память содержит «знания - операции» с условиями и адресами их применения. По Андерсону усвоение процедуры происходит в два этапа.

• Декларативный этап. Декларативная информация преобразуется в процедурную. Это преобразование состоит в установлении связей декларативной информации с условиями применения другой декларативной информации, по отношению к которой она выступает оператором. Далее происходит замена универсальных переменных в декларации конкретными значениями, необходимыми для выполнения данной процедуры. Этап завершается созданием композиции обобщённой процедуры из нескольких частных процедур.

• Процедурный этап. На этом этапе процедура выстраивается с помощью ряда операций. Универсальные продукции преобразуются в специализированные [2].

Процедурная информация имеет форму алгоритма, что подтверждается основными требованиями, предъявляемыми к разным видам алгоритмов:

1. Каждый алгоритм имеет дело с данными – входными, промежуточными, выходными.

2. Алгоритм для размещения данных требует памяти.

3. Алгоритм состоит из отдельных элементарных шагов, причем множество различных шагов, из которых составлен алгоритм, конечно.

4. Последовательность шагов алгоритма детерминирована, т.е. после каждого шага указывается, какой шаг следует выполнять дальше, либо указывается, когда следует работу алгоритма считать законченной.

5. Алгоритм должен обладать результативностью, т.е. останавливаться после конечного числа шагов (зависящего от исходных данных) с выдачей результата.

6. Алгоритм предполагает наличие механизма реализации [3].

Таким образом, декларативная информация (требование 1), извлечённая из долговременной памяти попадает в оперативную (требование 2). Происходит оценка условий применимости процедуры (требование 3), вы-

* © Шмакова Е.Г.

страивается структура процедуры (требование 4), результатом выполнения которой является продукция (требование 5). Механизмом реализации процедуры является исполнитель, то есть учащийся (требование 6).

Классифицируем процедурную информацию на основе содержания процедуры. Основу содержания определяет продукция, которую получают в результате выполнения процедуры. При этом в каждой предметной области учащийся взаимодействует со специфическими объектами. Учащийся может получать информацию об объекте из различных источников, может описывать объект. В данном случае продукция не влияет на состояние самого объекта. Объект является пассивным участником образовательного процесса. Активное участие объекта: изменение самого объекта или создание из других объектов нового объекта. В данном случае продукцией является новый объект или преобразованный объект. Остальные учебные процедуры относим к методу решения задачи с получением комплексной продукции. Такая классификация позволяет построить удобную систему диагностики. Таким образом, процедурная информация по виду получаемой в результате выполнения процедуры продукции делится на: способ получения информации об объекте, способ описания объекта, способ преобразования объекта, способ создания объекта, метод решения задачи с получением комплексной продукции. Привычное деление видов учебной деятельности не позволяет построить систему диагностики, направленной на оценку конечного продукта. Например, наблюдение может являться способом получения информации об объекте или способом описания объекта. В первом случае мы диагностируем полноту собранной информации, во втором полноту описания характеристик объекта. Эксперимент может быть как способом преобразования объекта, так и способом создания объекта. В первом случае мы диагностируем, полностью ли преобразован объект, во втором полноту создания нового объекта.

Приведём пример процедурной информации разного вида из курса алгебры 9-го класса. При изучении темы «квадратичная функция» основным объектом является квадратичная функция, заданная в различной форме (формула, таблица, график) [4]. Рассмотрим ряд процедур и классифицируем их:

1. Укажите другие учебные предметы, где используется график квадратичной функции (способ получения информации об объекте).

2. Опишите свойства квадратичной функции по изображённому графику (способ описания объекта).

3. Используя шаблон графика функции $y=x^2$ постройте график

$y=(x+3)^2-6$ (способ преобразования объекта).

4. Постройте график функции $y=3x^2+7x-1$(способ создания объекта).

5. Найдите координаты точек пересечения графиков функций

$y=3x^2+7x-1$ и $y=2x$ (метод решения задачи с получением комплексной продукции).

Процедурная информация присутствует практически во всех предметных областях.

Русский язык. В курсе русского языка примером процедурной информации является синтаксический разбор предложения. Данная процедура относится к способу описания объекта. Рассмотрим последовательность выполнения синтаксического разбора простого предложения. При описании порядка синтаксического разбора простого предложения использовано приложение к учебнику русского языка [1].

Порядок синтаксического разбора простого предложения.

1. Установить, что предложение простое, выделив его грамматическую основу.

2. Разобрать предложение по членам предложения:

- разобрать подлежащее и сказуемое;
- разобрать второстепенные члены, входящие в состав подлежащего;
- разобрать второстепенные члены, входящие в состав сказуемого;
- указать, чем выражены члены предложения.

3.Определить строение предложения.

4. Если предложение осложнено, то отметить это.

5. Назвать вид предложения по цели высказывания.

6. Назвать вид предложения по эмоциональной окраске.

7. Объяснить расстановку знаков препинания.

Объектом применения действия в данной процедуре является простое предложение, условие выполнения действия состоит в определении соответствия предложенного для разбора предложения определению простого предложения. Далее процедура состоит в последовательном выполнении операций. Примером неразложимой операции служит операция 4. Примером разложимой операции операция

3, так как в её состав входят следующие операции:

• определить, является предложение двусоставным (односоставным);

• определить, является предложение распространённым (нераспространённым);

• определить, является предложение полным (неполным).

Отметим, что в русском языке существуют и другие виды процедурной информации: получение информации из определённого источника, склонение существительных – преобразование объектов, подбор определения к существительному – создание объекта.

Литература. Метод написания сочинения по прочитанному тексту.

1. Сформулируйте одну из проблем, поставленную автором текста:

• определите о чём размышляет автор;

• найдите в тексте, что он про это пишет;

• приведите краткие цитаты;

• перечислите проблемы, которые ставит автор;

• выберите одну из проблем.

2. Прокомментируйте проблему.

3. Сформулируйте позицию автора по этому вопросу.

4. Сформулируйте свою позицию по этому вопросу.

5. В случае согласия (не согласия, частичного согласия) с позицией автора аргументируйте свой ответ:

• приведите не менее двух аргументов;

• в аргументации опирайтесь на свой жизненный или читательский опыт;

• приведите конкретные примеры.

Приведённый пример демонстрирует такой вид процедурной информации, как способ создания объекта. Объектом применения действия является литературный текст, условие выполнения действия состоит в определении соответствия проблем из содержания предложенного текста с найденной аргументацией [5]. Операции выполняются последовательно, но продукция, представляет собой творческое произведение, поэтому допустим пропуск ряда неразложимых операций, например, допустимо не перечислять все проблемы, а сразу выделить одну из проблем. Отметим, что полученная продукция имеет эвристический характер. Поэтому литературные продукции двух разных учеников будут иметь существенные различия.

Выявим в литературе другие виды процедур: получение информации об авторе литературного произведения, описание персонажа произведения по плану, преобразование текстового отрывка.

Алгебра. В курсе алгебры 8-го класса изучается тема «квадратные уравнения». Решение полного квадратного уравнения по формуле корней квадратного уравнения представляет разветвляющийся алгоритм.

1. Убедиться, что данное уравнение является полным квадратным.

2. Убедиться, что уравнение записано в форме, соответствующей определению полного квадратного уравнения.

2.1 Если уравнение записано в форме, соответствующей определению полного квадратного уравнения, то перейти к следующей операции.

2.2 Если уравнение записано в форме, отличной от соответствующей определению полного квадратного уравнения, то упорядочить по убыванию степеней переменной.

3. Выписать коэффициенты квадратного уравнения.

4. Вычислить дискриминант квадратного уравнения.

4.1. Если дискриминант отрицательный, то сделать вывод о наличии пустого множества решений уравнения.

4.2 Если дискриминант равен нулю, то найти по соответствующей формуле единственное решение.

4.3 Если дискриминант положителен, то перейти к вычислению двух корней.

Приведённый пример демонстрирует такой вид процедурной информации, как метод решения комплексной задачи. Объектом применения действия является полное квадратное уравнение, условие выполнения действия состоит в определении соответствия предложенного квадратного уравнения с декларацией квадратного уравнения, данной в определении. Операции выполняются последовательно. Примером неразложимой операции служит операция 2. Примером разложимой операции операция 4.

В курсе алгебры встречается процедурная информация каждого вида: получение дополнительной информации, описание свойств функции по графику, преобразование алгебраического выражения, построение графика функции, построение графика с последующим исследованием.

Таким образом, структура процедур из разных предметных областей одинакова, что позволяет строить модель усвоения процедурной информации разного вида с использованием модели адаптивного контроля мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория. 5 - 9 классы: Учебник для общеобразовательных учреждений. 10-е издание стереотипное. М.: Дрофа, 2001. 336 с.
2. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕРСЭ, 2002. 480 с.
3. Носов В.А. Основы теории алгоритмов и анализа их сложности / Курс лекций. М.: МГУ, 1992. 140 с.
4. Сборник нормативных документов. Математика / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2006. 80 с.
5. Соловьёва Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление её результатов. М.: АПК и ППРО, 2005. 104 с.
6. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2006. 589 с.

E. Shmakova

TYPES OF PROCEDURAL INFORMATION IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The educational process focuses on the assimilation of information, transforming the character. The implication of this - the division of information on the declarative and procedural. By considering the structure of procedural information, offers a classification based on the content of procedure.

Key words: educational process, procedural information, products, action, object, operation, type of procedure.

УДК

Кудинов В.А.

ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОРТАЛОВ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ*

Аннотация. В статье обоснованы и сформулированы принципы проектирования образовательных порталов управления знаниями. Описана технология их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный портал управления знаниями, предметная область, дерево сценариев, база знаний, модель обучаемого.

Во все времена существования человечества проблемы развития, образования, обучения являлись одними из самых значимых. Задачей настоящего момента является разработка компьютерных систем обучения, которые бы в максимальной степени соответствовали своему назначению и отвечали большинству, а в идеале и всем, предъявляемым к ним требованиям:

• повышение гибкости и оптимальности диалога системы с пользователем. Данное требование включает необходимость расширения и усложнения типологии вопросов, которые пользователь задает системе, что невозможно без увеличения семантической мощности средств описания учебного материала; адаптации системы к индивидуальным особенностям конкретного обучаемого;

• повышение уровня интерфейса с приближением его к естественно-языковому уровню;

• повышение логических возможностей, т.е. обеспечение способности системы самостоятельно решать задачи из предметной области, по которой она ведет обучение, с последующим объяснением хода полученного решения;

• повышение наглядности представляемого учебного материала с применением средств мультимедиа;

• поддержка совместимости и интегрируемости различных компьютерных систем обучения, осуществляющих различные режимы обучения;

• обеспечение функционирования системы в режиме реального времени;

• поддержка эволюционируемости компьютерных систем обучения, т.е. обеспечение возможности легкой модификации и оперативного наращивания объема информации, используемой как для решения задач, так и для представления обучаемому в качестве учебного материала; перехода на новые стратегии обучения и на новые модели пользователя.

Одним из наиболее действенных решения поставленной задачи является создание и широкое использование в обучении образова-

* © Кудинов В.А.

тельных порталов управления знаниями (ОПУЗ), которые имеют целью объединить достоинства человека и компьютера, рассматриваемых в качестве инструмента познания.

Отличительной особенностью ОПУЗ является роль, которая отводится в процессе обучения собственному интеллектуальному потенциалу учащегося.

В качестве основных принципов обучения с использованием ОПУЗ можно выделить следующие:

• обучение должно завершаться гарантированным результатом, который должен предусматривать различные уровни обученности (в зависимости от индивидуальных особенностей и трудолюбия обучаемого): от базового до продвинутого;

• метод достижения такого результата – индивидуальный процесс обучения и учения;

• врожденные способности обучаемого влияют только на степень продвинутости результата – базового уровня достигают все обучаемые, кроме имеющих физические или психические патологии;

• базовый уровень обученности обеспечивает гарантированную успешность индивидуума в обществе – освоение ремесла, обеспечивающего успешность;

• требуемый результат обучения определяется уровнем общественного развития и имеет следующие характеристики:

▪ определяется четкими конкретными категориями цели и степени достижения;

▪ имеет способ и шкалу оценивания;

▪ достигается путем реализации алгоритма обучения и учения – вариативной, адаптивной последовательности действий ОПУЗ и участников учебного процесса (обучаемых, преподавателей, администраторов);

• алгоритм обучения является открытым для улучшающих процесс обучения добавлений и изменений со стороны преподавателей;

• системы обучения и контроля/диагностики ОПУЗ обеспечивают следующие требования к диагностическим компонентам оценки уровня подготовки:

• информативность контроля;

• объективность контроля;

• индивидуализацию контроля;

• стимулирование дальнейшего обучения;

• эмоциональную нейтральность процедур контроля;

• оперативность контроля;

• архивирование данных о результатах контроля.

В качестве базового принципа разработки и применения ОПУЗ был взят принцип конструктивного обучения с использованием самообучаемой и самообразовывающейся системы. Данный подход реализует деятельностный подход к обучению субъекта, обучение происходит на основе самообразования и саморазвития ОПУЗ и взаимного перекрестного влияния ОПУЗ и субъекта обучения. Система может находиться в двух состояниях – развития и функционирования.

Процесс создания ОПУЗ включает несколько этапов:

1. Идентификация и концептуализация предметной области:

• создание базы знаний, необходимой для освоения данной предметной области (используется опыт экспертов для отбора информации);

• разработка "дерева сценариев" развития процесса обучения, оценка возможностей наступления различных сценариев;

• выбор наиболее возможного сценария за дерево цели;

• создание классификаторов;

• генерация подцелей;

• проверка целей на осуществимость;

• проверка независимости целей;

• оценка существенности целей.

2. Формализация базы знаний экспертной обучающей системы:

• окончательное построение дерева целей обучения;

• разработка принципов принятия решения и управления процессом познания - основной принцип - ориентация на индивидуальный темп и возможности обучаемого;

• разработка онтологии предметной области;

• разработка технологий оценки знаний, оценки эффективности процесса обучения;

• определение оценки альтернативных решений.

3. Реализация базы знаний:

• разработка организационной структуры по обеспечению непрерывного процесса обучения и интерфейса программы;

• разработка примеров – иллюстраций к отдельным этапам обучения;

• разработка оформления программы.

4. Тестирование базы знаний.

5. Внедрение.

Основными отличными моментами в предложенной схеме являются:

• опора на возможности обучаемого;

• широкое использование экспертных методов и методов распознавания при создании базы знаний и управлением ходом обучения;

• использование деятельностного подхода на различных этапах обучения и контроля знаний – обучаемый сам выступает в роли педагога, предлагаемые задания носят конструктивный характер;

• в ходе обучения внедрены поисковые элементы, требующие принятия решений в условиях неполной информации и частичной неопределенности;

• процесс обучения является рекурсивным, возможно углубление процесса обучения по той же схеме.

Слабая формализуемость процесса принятия решений, его альтернативность и нечеткость, качественная и символьная природа используемых знаний, динамичность изменения предметной области – все эти характерные особенности применения ОПУЗ обусловливают сложность и большую трудоемкость их разработки.

При этом на начальных этапах идентификации и концептуализации, связанных с определением контуров будущей системы, инженер по знаниям выступает в роли ученика, а эксперт – в роли учителя. На заключительных этапах реализации и тестирования инженер по знаниям демонстрирует результаты разработки, адекватность которых проблемной области оценивает эксперт. На этапе тестирования могут привлекаться совершенно другие эксперты.

На этапе тестирования ОПУЗ оценивается с позиции двух основных групп критериев: точности и полезности.

С точностью работы связаны такие характеристики, как правильность формируемых заключений, адекватность базы знаний предметной области, соответствие применяемых методов решения проблемы экспертным. Поэтому конечные оценки системе ставят специалисты в предметной области – эксперты. Полезность же ОПУЗ характеризуется степенью удовлетворения требований пользователя в части получения необходимых рекомендаций, легкости и естественности взаимодействия с системой, надежности, производительности и стоимости эксплуатации, способности обоснования решений и обучения, настройки на изменение потребностей. Оценивание ОПУЗ осуществляется по набору тестовых примеров, как из предшествующей практики экспертов, так и специально подобранных ситуаций. Результаты тестирования подлежат статистической обработке, после чего делаются выводы о степени точности работы ОПУЗ.

Следующий этап жизненного цикла ОПУЗ – внедрение и опытная эксплуатация в массовом порядке без непосредственного контроля со стороны разработчиков. На этом этапе осуществляется сбор критических замечаний и внесение необходимых изменений. В результате опытной эксплуатации может потребоваться разработка новых специализированных версий, учитывающих особенности предметных областей.

Источниками знаний для ОПУЗ выступают учебники, справочники, материалы конкретных исследований в предметной области и т.п. Сами разработчики могут иметь теоретические знания и практический опыт в данной области. Но классическим источником знаний является эксперт – профессионал в данной предметной области. Таким образом, приобретение знаний требует учета человеческого фактора. Для успешного решения этой проблемы необходимы совместные усилия математиков, программистов, психологов.

Методическая база знаний ОПУЗ 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.

Управляемое усвоение учебного содержания осуществляется путем решения специально разработанной системы учебных и практических задач, соответствующих данной учебной деятельности на смысловом, функционально-целевом, исполнительском уровне общности. По концепции управляемого формирования умственных действий [2] для организации управляемого усвоения необходимо провести варьирование в задачах различных аспектов этой деятельности: предметного, логического, психологического.

Процесс обучения с использованием ОПУЗ описывается следующей последовательностью действий [2]:

1. формирование мотивационной основы

действия (цели-ориентировки);

2. составление схемы ориентировочной основы действия (ООД) – выделяются элементы действия и системы ориентиров и указаний, учет которых необходим при выполнении действия;

3. формирование действия в материальной (материализованной) форме – обучаемый начинает решать задачи с опорой на внешне представленную схему ООД;

4. открытый диалог с компьютером – обучаемый набирает на экране компьютера следующий этап (элемент) алгоритма по схеме ООД, который будет выполняться;

5. формирования действия в скрытом диалоге с компьютером – обучаемый отвечает на вопросы компьютера на каком этапе алгоритма по схеме ООД он находится;

6. собственно диалоговый процесс уходит из сознания, оставляя только конечный результат - предметное содержание действия. При этом обучаемый решает до 50 задач, проварьированных по логическому, психологическому и предметному содержанию.

Структура ОПУЗ включает в себя следующие компоненты [1]:

1) распределенную информационную систему, поддерживающую:

- модель обучаемого;
- модель преподавателя;
- модель управления учебным процессом;
- модель контроля/диагностики;
- модели предметный областей;

2) специализированную мультиагентную среду, координирующую совместное функционирование всех систем ОПУЗ;

3) специализированную среду разработчика учебных курсов;

Архитектура ОПУЗ строится на основе открытых стандартов.

Таким образом, предложенные принципы построения образовательных порталов управления знаниями позволяют формализовать процесс проектирования, а при условии разработки специализированных инструментальных средств легко автоматизировать этот процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петрушин В.А. Интеллектуальные обучающие системы: архитектура и методы реализации (обзор) // Известия Академии наук. Техническая кибернетика. – 1993. – № 2. – С. 164-189.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом "Университет": Высшая школа, 2002.

V. Kudinov

PRINCIPLES OF EDUCATIONAL PORTALS OF KNOWLEDGE DIRECTION ENGINEERING

Abstract. In the article principles of educational portals of knowledge direction engineering are grounded and formulated. The technology of their use in the educational process is described.

Key words: Educational portal of knowledge direction, subject area, script tree, knowledge base, trainee model.

УДК 37.026.9

Игнатьева И.Ю.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

Аннотация. В статье выдвинута гипотеза о том, что при помощи специально созданной программы развития творческого компонента технологической подготовки в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма» можно в значительной степени оптимизировать процесс развития творческих способностей.

Ключевые слова: технологическое образование, формирование трудовой и технологической культуры, эксперимент, творческий компонент технологической подготовки.

Общеобразовательная школа начала XXI века призвана создать условия для развития способностей и познавательных интересов детей, процессуальных умений и навыков самообразования, способствовать их профессиональному самоопределению и гуманной соци-

* © Игнатьева И.Ю.

ализации. Существенная роль в решении этой задачи принадлежит общему технологическому образованию, где главным направлением становится подготовка к преобразовательной, творческой деятельности с использованием знаний из различных научных областей.

Сама технологическая подготовка определяется как процесс:

1) освоения знаний о составляющих технологической культуры, научной организации производства и труда, методах творческой деятельности, снижения негативных последствий производственной деятельности на окружающую среду и здоровье человека, путях получения профессии и построения профессиональной карьеры; овладения умениями рациональной организации трудовой деятельности, проектирования и изготовления личностно или общественно значимых объектов труда с учетом эстетических и экологических требований; сопоставления профессиональных планов с состоянием здоровья, образовательным потенциалом, личностными способностями (содержательный компонент); развития технического мышления, пространственного воображения, способности к самостоятельному поиску и использованию информации для решения практических задач в сфере технологической деятельности, к анализу трудового процесса в ходе проектирования материальных объектов или услуг (творческий компонент); к деловому сотрудничеству в процессе коллективной деятельности; воспитания ответственного отношения к труду и результатам труда (личностный компонент); формирования представления о технологии как части общечеловеческой культуры, ее роли в общественном развитии (мировоззренческий компонент); подготовки к самостоятельной деятельности на рынке труда, товаров и услуг и готовности к продолжению обучения в системе непрерывного образования (целевой компонент) [В.М. Казакевич, А.В. Марченко 2000; В.А. Поляков, В.М. Казакевич, Ю.Е. Риверс-Коробков 1994; П.Р. Атутов, В.А. Поляков, В.П. Овечкин и др. 2001; М.П. Гурьянова, Г.В. Пичугина 2006; В.М. Казакевич 2000; А.А. Карачев 2000; Г.В. Пичугина 1999; М.Б. Романовская 1995; Е.А. Рыкова, А.И. Овчинникова 2007; Л.Н. Серебренников 2003; В.Д. Симоненко 1999; Б.Д. Тушинова 2006; В.П. Тигров 2007 и др.]

2) Формирования трудовой и технологической культуры школьников, системы технологических знаний и умений, воспитание трудовых, гражданских и патриотических качеств личности, профессиональное самоопределение учащихся в условиях рынка труда, формирование гуманистически ориентированного мировоззрения [Л.Н. Серебренников 2003; В.Д. Симоненко 1999; Б.Д. Тушинова 2006; В.П. Тигров 2007; В.М. Казакевич, А.В. Марченко 2000; В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш 2000; П.Р. Атутов 1999; П.Р. Атутов, В.Д.Симоненко, В.П. Овечкин и др. 2002; Е.А. Гилева 2001; В.П. Овечкин 2005; Ю.Л. Хотунцев 2006 и др.].

Творческий компонент, согласно этой схеме, занимает важное место в структуре технологической подготовки учащихся и включает в себя целый ряд задач, постановка которых соответствует модели творческих способностей личности.

С целью развития творческого компонента технологической подготовки нами была составлена программа, предназначенная для профильной подготовки обучающихся 11 классов с ориентацией на технологический и художественно-эстетический профиль. Содержание учебного материала соответствует целям профильной подготовки и в определенной степени обладает новизной для учащихся.

Данный курс является источником знаний, который расширяет и углубляет базовый компонент ГОСа основного общего образования по направлению «Технология» в рамках модуля «Создание изделий из текстильных и поделочных материалов». Основная цель общеобразовательной области «Технология» - заложить основы подготовки учащейся молодежи к трудовой деятельности в новых экономических условиях, способствовать воспитанию и развитию инициативной, творческой, предприимчивой личности, ее самоопределению в будущей профессиональной карьере.

В программе реализуется идея межпредметных связей с историей, изобразительным искусством, культурологией. Этот курс - одна из форм углубления интересов учащихся, развития творческих способностей, природной одаренности, обогащения знаниями, разнообразными умениями.

Цель курса:

1. Ознакомить учащихся с историей и технологией изготовления театрального костюма.

2. Воспитывать уважение, любовь к народным традициям.

Задачи курса:

1. Провести ознакомление с историей театрального костюма от античной эпохи до наших дней.

2. Детально изучить специфику театрального костюма и технологические аспекты его

изготовления в конкретную историческую эпоху.

3. Спроектировать авторскую модель театрального костюма, органично сочетающую в себе характерные черты конкретной исторической эпохи.

4. Выполнить творческий проект и модель театрального костюма.

5. Осуществить творческую защиту проекта и модели театрального костюма.

6. Ознакомиться с профессиями, содержащими работу по созданию театрального костюма.

7. Способствовать развитию творческих способностей учащихся, их фантазии, художественного и эстетического вкуса.

8. Создать условия для подготовки к профессиональному самоопределению в ходе работы над изготовлением театрального костюма.

Для проверки эффективности обучения старшеклассников театральному костюму были определены критерии и показатели, определяющие степень освоения теоретического и практического содержания курса и развития творческой активности.

Основной формой организации учебной деятельности является классно-урочная работа, основанная на следующих педагогических принципах:

• личностно ориентированного подхода (признание самобытности и уникальности каждого ученика);

• природосообразности (учитывается возраст, интеллектуальная подготовка для разного уровня сложности заданий);

• культуросообразности (ориентирование на общечеловеческие ценности);

• свободы выбора решений и самостоятельности в их реализации, ответственности и сотрудничества;

• сознательного усвоения обучающимися учебного материала.

Занятия состоят из уроков с объяснением нового материала, лабораторно-практических занятий и защиты творческих проектов.

На наш взгляд, актуальность темы «Дизайн театрального костюма» в школьной программе можно обосновать так:

• создание швейного изделия (театрального костюма), в отличие от других видов художественного творчества, органично соединяет эстетическое и трудовое воспитание, так как процесс создания вещи (от замысла до создания) наиболее эффективно развивает творческие способности, формирует эстетический вкус,

• данный курс способствует возникновению идей и практических желаний у девушек при создании не обычного изделия, а костюма какой-либо определенной эпохи своими руками, с подбором аксессуаров и также демонстрацией изготовленного изделия в спектакле или демонстрации моделей.

Таким образом, основным содержанием обучения по программе является изучение материалов по истории развития одежды, основ моделирования и проектирования.

Учебно-тематический план программы выглядит следующим образом.

1. Введение. Организация рабочего места и техника безопасности.

2. Общие сведения из истории развития одежды.

3. Характеристика исторических периодов развития костюма.

4. Русский национальный костюм.

5. Цвета как формы гармонизации костюма.

6. Ткани для изготовления сценического костюма, их свойства и ассортимент.

7. Проектирование и моделирование одежды.

8. Технология создания театрального костюма.

9. Художественная обработка тканей и деталей сценического костюма.

10. Творческий проект - разработка и выполнение женского театрального костюма любой эпохи. Защита проекта.

С целью выявления значимости данной программы для развития творческих способностей обучающихся нами была выдвинута гипотеза о том, что при помощи специально созданной программы развития творческого компонента технологической подготовки в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма» можно в значительной степени оптимизировать процесс развития творческих способностей учащихся.

В эмпирическом исследовании приняло участие 200 обследуемых, разделённых численно эквивалентно на две группы – контрольную и экспериментальную. По возрастным, гендерным и социальным показателям группы были приблизительно равны. При этом экспериментальная группа проходила обучение по предложенной нами программе, тогда как в контрольной группе специального воздействия произведено не было.

Формирующий эксперимент состоял из двух этапов – первичного (для выявления нали-

чия либо отсутствия значимых различий в уровне развития творческой компоненты между контрольной и экспериментальной группами до экспериментального воздействия), и повторного (для выявления наличия либо отсутствия значимых различий в уровне развития творческой компоненты между контрольной и экспериментальной группами по итогам экспериментального воздействия)

С целью выявления общего уровня развития творческих способностей старшеклассников нами были использованы следующие методики:

1. самооценка творческого потенциала личности;

2. диагностика уровня невербальной креативности;

3. методика «Вербальная фантазия»;

4. оценка уровня творческого потенциала личности;

5. диагностика личностной креативности.

Первичное обследование участников эксперимента не выявило существенных различий между уровнем развития творческих способностей в контрольной и экспериментальной группах, показав следующие результаты:

1. Самооценка творческого потенциала личности – уровень различий 1,14% (превосходство экспериментальной группы).

2. Диагностика уровня невербальной креативности – уровень различий 0,94% (превосходство экспериментальной группы).

3. Методика «Вербальная фантазия» – уровень различий 1,49% (превосходство контрольной группы).

4. Оценка уровня творческого потенциала личности – уровень различий 2,31% (превосходство экспериментальной группы).

5. Диагностика личностной креативности – уровень различий 0,49% (превосходство контрольной группы).

Данные различия не могут претендовать на статистическую значимость, что позволяет использовать сформированные группы в качестве контрольной и экспериментальной.

Повторное обследование (по итогам проведения экспериментального воздействия в экспериментальной группе) участников эксперимента выявило существенные различия между уровнем развития творческих способностей в контрольной и экспериментальной группах, продемонстрировав следующие результаты.

1. Самооценка творческого потенциала личности – уровень различий 14,39% (превосходство экспериментальной группы).

2. Диагностика уровня невербальной креативности – уровень различий 18,64% (превосходство экспериментальной группы).

3. Методика «Вербальная фантазия» – уровень различий 17,41% (превосходство экспериментальной группы).

4. Оценка уровня творческого потенциала личности – уровень различий 21,23% (превосходство экспериментальной группы).

5. Диагностика личностной креативности – уровень различий 16,11% (превосходство экспериментальной группы).

Показанные различия следует признать статистически значимыми, что позволяет говорить о доказанности выдвинутой нами гипотезы о том, что при помощи специально созданной программы развития творческого компонента технологической подготовки в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма» можно в значительной степени оптимизировать процесс развития творческих способностей учащихся, а также даёт возможность рекомендовать использование данной программы с целью развития творческого компонента в процессе технологической подготовки учащихся старших классов.

I. Ignat'eva

EMPIRICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE CREATIVE COMPONENT OF TECHNOLOGICAL TRAINING

Abstract. The article hypothesized that using a specially crafted program of development of the creative component of technological training in the elective course "Design of theatrical costumes", you can greatly streamline the process of developing the creative abilities of students.

Key words: technology education., formalion of labour and technological culture., experiment., the creative component of technological training.

УДК 371.693

Ким В.С.

ВИРТУАЛЬНЫЕ И НАТУРНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ*

Аннотация: Обсуждаются вопросы использования виртуальных и натурных экспериментов в процессе обучения физике. Отмечается, что виртуальные лаборатории органично встраиваются в информационно-образовательную среду учебного заведения, что, однако, не исключает их изолированного применения. Анализируются существующие пакеты программ, позволяющие реализовать виртуальные эксперименты. Формулируются дидактические требования к компьютерным моделям учебного назначения.

Ключевые слова: виртуальный эксперимент, компьютерное моделирование, "Живая Физика", цифровая лаборатория.

Внедрение информационных образовательных технологий в учебный процесс для дисциплин естественно-научного профиля сдерживается слабой лабораторно-практической поддержкой учебного процесса. В области изучения, например, физики важное значение имеет выполнение учебного эксперимента в лабораторных условиях.

В связи с этим предпринимаются попытки построения виртуальных лабораторий, где с использованием средств компьютерного моделирования создается виртуальная среда, имитирующая реальную действительность, с которой взаимодействует экспериментатор. Это направление развития современных образовательных технологий достаточно плодотворно, однако очевидно, что виртуальная лаборатория имеет вполне определенные ограничения, обусловленные допущениями и упрощениями, положенными в основу математической модели эксперимента.

Виртуальный лабораторный практикум, как правило, является составной частью информационно-образовательной среды (ИОС). Современные образовательные технологии направлены на активизацию познавательной деятельности учащихся, на усиление роли самостоятельной работы под руководством преподавателя. Для получения максимального дидактического эффекта как организация ИОС, так и методика работы в ней должны отвечать определенным требованиям. Современная ИОС, в отличие от классно-урочной системы, ориентирована на самостоятельную, индивидуальную работу учащегося, а значит, способствует развитию навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Согласно работе [1], дидактически обоснованная последовательность работы в ИОС содержит следующие этапы:

этап 1 - изучение теоретического материала;

этап 2 - осмысление и закрепление теории на практических занятиях;

этап 3 - приобретение и развитие практических умений, накопление профессионального опыта с использованием виртуальных лабораторных практикумов;

этап 4 - решение практических задач с помощью наукоемких ППП и специализированного программного обеспечения.

Третий этап особенно важен в преподавании дисциплин естественно-научного профиля. Виртуальные лаборатории органично встроены в ИОС и являются их составной частью. Если ИОС отсутствует, то это не означает, что виртуальная лаборатория не может использоваться в учебном процессе. Даже ее изолированное применение принесет несомненную пользу.

Отметим, что виртуальный лабораторный практикум в ИОС не подменяет собой "реальный". Собственными руками собирая измерительную установку, выполняя натурный эксперимент, учащийся приобретает неоценимый личный опыт и навыки. Для получения конечного результата учащемуся необходимо осознанно выполнить достаточно сложный ряд действий и затем интерпретировать полученные результаты. Это очень существенно способствует получению глубоких, структурированных знаний в предметной области.

Виртуальный эксперимент дает возможность осуществить опыты, которые трудно или невозможно реализовать в учебной лаборатории по причинам технического или экономического характера. Другое достоинство виртуального эксперимента, обеспечивающее ему "образовательную нишу" – это простота и скорость получения результата. Реальная измерительная установка может отказать в самый ответственный момент ("визит-эффект"), изме-

* © Ким В.С.

рения могут оказаться длительными. В условиях учебного процесса виртуальный эксперимент демонстрирует заметно более низкие затраты времени и гарантированность получения конечного результата.

Современные информационные и телекоммуникационные технологии предоставляют новые возможности по использованию в учебном процессе удаленных дидактических материалов и средств. Эти технологии делают реальностью проектирование и создание виртуальных лабораторных практикумов с высокой степенью интерактивности. Подобные виртуальные лаборатории органично встраиваются в современный учебный процесс, занимая свою уникальную нишу, в большом разнообразии дидактических средств, предлагаемых в рамках используемых образовательных технологий.

Развитием этого направления можно считать разработку систем дистанционного управления реальными объектами – измерительными установками, стендами.

В работе [2] описывается опыт применения современных информационных технологий в создании виртуальной информационно-образовательной среды. Ядром описываемой виртуальной среды является Измерительный сервер (рис. 1). Удаленные пользователи посредством Интернета по протоколу http взаимодействуют с виртуальной средой в рамках технологии "Клиент-Сервер". Измерительный сервер, получив запрос на измерение, конфигурирует устройство ввода-вывода, к которому подключена требуемая лабораторная установка, и запускает процесс измерения. Результаты измерений возвращаются пользователю.

В результате удаленный пользователь получает возможность полноценного управления реальной измерительной установкой без каких-либо модельных ограничений. Единственное отличие от натурного эксперимента заключается в том, что экспериментатор не "крутит ручки" измерительных приборов. Это различие постепенно стирается, так как современные сложные установки для физического эксперимента, как правило, имеют компьютеризированное управление. Параметры измерительных установок меняются посредством электромеханических приводов на основе сигналов аналого-цифровых (цифро-аналоговых) преобразователей, сопряженных с датчиками различных физических параметров исследуемого объекта. В рамках этой технологии можно использовать и чисто виртуальную лабораторию для отработки допуска к работе на реальной, дорогостоящей экспериментальной установке.

Из вышесказанного следует, что применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании позволяет и для дисциплин естественно-научного профиля организовать полноценное обучение в виртуальной среде, не отличающейся по своим физико-техническим возможностям от реальной среды. В методическом же плане виртуальная среда имеет определенные преимущества перед реальной.

При рассмотрении дидактических аспектов применения виртуального эксперимента приходится рассматривать вопрос о квалификации преподавателя как программиста.

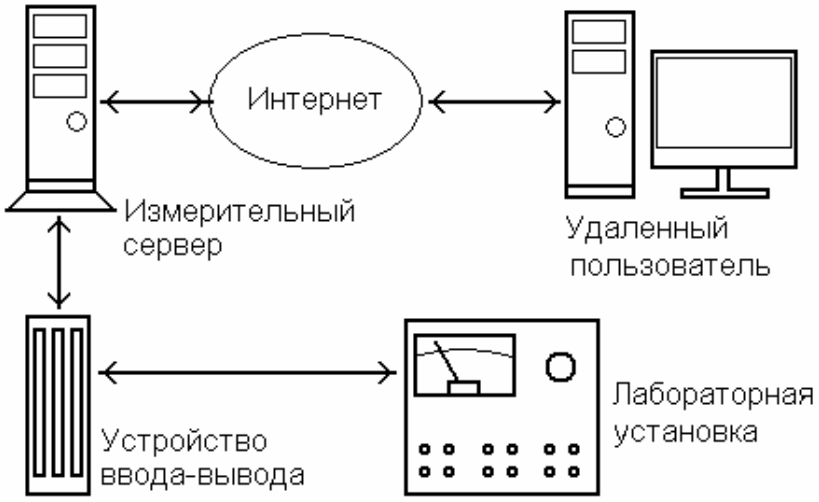


Рис.1. Упрощенная структурная схема системы дистанционного измерения и управления экспериментом

Стандартная технология разработки учебного программного обеспечения предполагает совместную деятельность преподавателя (постановка задачи) и программиста (разработка алгоритма и кодирование). В практической работе это далеко не всегда удается реализовать. Поэтому необходимы программные продукты, не требующие высокой квалификации в области программирования.

С этой точки зрения в преподавании, например, физики большую пользу могут принести "физические конструкторы", позволяющие быстро создавать модели различных физических явлений, не имея квалификации программиста. Среди подобных конструкторов следует отметить пакет "Живая физика".

«Живая Физика» представляет собой локализованную версию программы «Interactive Physics», разработанной американской фирмой MSC.Working Knowledge. В "Живой Физике" пользователь может самостоятельно создавать модели физических явлений и проводить эксперименты. Здесь предоставляются возможности для интерактивного моделирования движения в гравитационном, электростатическом, магнитном или любых других полях, а также движения, вызванного всевозможными видами взаимодействия объектов.

В работах [3, 4] описывается методика совместного использования «Живой Физики» и цифровой лаборатории «Архимед». «Живая Физика» характеризуется как компьютерный конструктор по «плоской» механике, позволяющий в интерактивном режиме создавать компьютерные модели и запускать их, получая при этом на экране анимированное изображение результатов моделирования. Имеется возможность построения графических зависимостей для изучаемых явлений. Для взаимодействия с внешним миром существует возможность экспорта результатов моделирования и импорта данных в текстовом формате.

Отмечается, что существенным ограничением "Живой Физики" является отсутствие сколько-нибудь развитых средств обработки результатов моделирования. При использовании "Живой Физики" у учащихся нет прямого способа убедиться, что результаты моделирования отражают поведение объектов в реальном мире.

Для полноценного физического практикума необходимы натурные эксперименты. При этом лабораторная установка должна иметь унифицированный интерфейс с программным обеспечением для обработки и интерпретации результатов эксперимента. В этом плане можно отметить цифровую лабораторию "Архимед".

Цифровая лаборатория "Архимед" представляет собой программно-аппаратный комплекс для проведения широкого спектра исследований, демонстраций и лабораторных работ по физике, биологии и химии на базе мобильного карманного персонального компьютера Palm (КПК) и датчиков, которые могут быть подключены к созданной преподавателем или учащимися натурной экспериментальной установке. Сбор данных и их первичная обработка возможны при совместном использовании Измерительного Интерфейса и КПК с установленной программой Image Probe, обеспечивающей сбор и хранение результатов эксперимента в памяти КПК и передачу их на персональный компьютер. Программа MultiLab обеспечивает обработку экспериментальных данных на персональном компьютере.

Схема обработки данных такова, что анализ экспериментальных данных оказывается оторван от момента наблюдения собственно явления.

В качестве недостатка указывается на ограниченность набора датчиков, по причине чего некоторые величины вообще не могут быть измерены в ходе эксперимента [3].

В состав лаборатории по физике включены следующие датчики:

DT001. Вольтметр с симметричным входом. Диапазон измерений ±25 В

DT005, DT006. Амперметр и миллиамперметр дифференциального типа, предназначены для измерения силы тока с диапазоном измерений ±2,5 А и ±250 мА.

DT008. Микрофон с частотным диапазоном 35–10000 Гц. Не предназначен для контроля уровня звука. Диапазон выходного сигнала ±2,5 В.

DT009-4. Высокоточный датчик освещенности. Три диапазона измерений: 0–600 лк; 0–6 клк; 0–150 клк.

DT014. Датчик предназначен для измерения относительной влажности. Диапазон измерений 0–100 %

DT015-1. Датчик давления предназначен для измерения абсолютного давления газов. Диапазон измерений 0–700 кПа.

DT272. Динамометр. Диапазон измерений ±10 Н, ±50 Н.

DT156. Датчик индукции магнитного поля. Диапазон измерений ±10 мТл и ±0,2 мТл.

DT020-1. Датчик расстояния. Измеряет расстояние от места установки датчика до объ-

екта. Диапазон измерений 0,4–10 м; 0,4–2 м.

DT029, DT025. Датчики температуры с диапазонами измерений –25 – +110 °С и 0–1250 °С.

DT116. Счетчик Гейгера–Мюллера. Диапазон измерений 0–4096 Бк.

DT148A. Датчик угла поворота. Измеряет угловые отклонения от заданного направления.

DT13. Фотоворота, предназначены для измерения времени прохода предметов через створ фотоворот.

DT320. Датчик уровня шума. Датчик уровня шума измеряет величину звукового шума в Дб (dB) в диапазоне от 45 до 110 Дб.

Приведенный список дает представление о возможностях цифровой лаборатории "Архимед". Интересным направлением применения цифровой лаборатории могло бы стать конструирование новых датчиков на основе базовых, что существенно расширило бы "измерительную" область лаборатории.

Виртуальный учебный эксперимент основан на компьютерных моделях, к которым также необходимо предъявлять определенные дидактические требования.

Здесь необходимо отметить, что натурные модели все-таки работают согласно физическим законам (это является их важным преимуществом), в то время как работа компьютерной модели определяется только алгоритмом, заложенным в программу-исполнитель. Если математическая модель, заложенная в основу алгоритма, неадекватно описывает моделируемые физические процессы, то компьютерная модель будет действовать неверно. То есть от программистов требуется достаточно высокая квалификация в данной предметной области. Программист должен прекрасно знать физику, чтобы построить хорошую физическую модель. Причем уровень владения физикой не определяется уровнем знаний учащихся, для которых создается модель, а должен очень существенно превышать его. Требования к программисту ослабевают, если работа выполняется в тесном взаимодействии с преподавателем – специалистом в данной предметной области. Однако в этом случае возникают проблемы организационного и межличностного характера.

Помимо этих физических требований, к модели предъявляются и дидактические – модель должна обеспечивать повышение эффективности усвоения учебного материала по сравнению с традиционными методами обучения. Если этого не удается добиться, то подобный виртуальный учебный физический эксперимент лишен смысла, даже если с научной точки зрения компьютерная модель безупречна.

Таким образом, высокая достоверность моделирования физических процессов является необходимым, но недостаточным условием для организации виртуального учебного эксперимента. Определяющим является условие дидактической целесообразности применения модели.

С этих позиций проанализируем существующее программное обеспечение ЭВМ учебного назначения. В качестве примера рассмотрим лабораторную работу №2 из комплекта "Виртуальные лабораторные работы по физике. 7-9 классы" [5].

Виртуальная физическая лаборатория представляет собой 2D-модели, позволяющие имитировать действия обучаемого с виртуальными объектами – различными предметами и измерительными приборами. Видимо, для упрощения разработки моделей, используются различные условно-графические обозначения, позволяющие управлять моделью то есть в полной мере выполнить моделирование реальных действий не удается. Выполнение работ достаточно удобно. Большинство действий интуитивно понятно, однако в некоторых случаях возникают затруднения. Это происходит, когда используются условно-графические обозначения.

В лабораторной работе №2 выполняется измерение массы тела на рычажных весах. Учащийся может воспользоваться "рычажными весами" и набором "гирь". В качестве объектов измерения предложены различные предметы: деревянный брусок, стальной болт, ракушка, модель автомобиля и большой металлический цилиндр. Масса цилиндра очень велика, и набора гирь недостаточно для измерения. Поэтому необходимо в качестве гирь использовать другие предметы.

Разработчики виртуальной лаборатории стремились как можно точнее воспроизвести внешний вид весов – световые блики на пластмассовых чашках, фактура материала отдельных деталей весов и т.д.

Что же касается моделирования физических процессов, определяющих работу весов, то здесь можно сделать несколько замечаний. В частности, коромысло весов вблизи "нуля" скачком переходит в состояние равновесия. Учитывая физику процесса уравновешивания, модель весов должна выполнять затухающие колебания вблизи положения "нуля". При подходе к точке равновесия скорость движения коромысла должна падать.

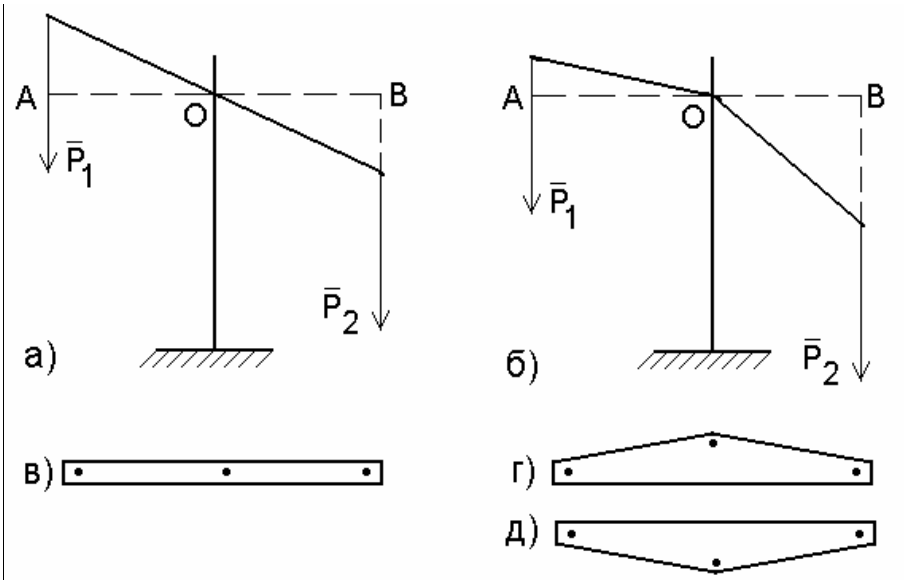


Рис. 2. Моделирование работы весов

Рассмотрим более детально процесс уравновешивания весов. Схематически представим себе рычажные весы, у которых коромысло представляет собой прямую линию (рис. 2). Точнее говоря, точки подвеса грузов A и B и ось вращения коромысла O находятся на одной линии, то есть центр тяжести системы находится на оси вращения O. Пусть силы и плечи сил AO и OB одинаковы, то есть вращающие моменты равны. Легко видеть, что плечи сил AO и OB будут всегда равны, независимо от положения коромысла. Система всегда будет находиться в состоянии безразличного равновесия, и коромысло весов не будет двигаться в сторону нулевой отметки, то есть время уравновешивания равно бесконечности.

Для того чтобы весы работали, точки подвеса грузов A и B должны быть ниже оси вращения коромысла O на некоторую величину S (если выше, то весы будут находиться в состоянии неустойчивого равновесия и малейшее смещение вызовет дальнейший разбаланс весов). Иными словами, центр тяжести системы должен располагаться ниже оси вращения коромысла. В этом случае плечи AO и OB будут зависеть от положения коромысла. При разбалансе, когда коромысло AB поворачивается относительно горизонтального положения, плечи сил будут меняться. Например, пусть поворот произошел по часовой стрелке, тогда плечо AO будет больше плеча OB, то есть возникнет момент, вращающий коромысло против часовой стрелки. В результате коромысло будет стремиться к нулевой отметке. На нулевой отметке точки подвеса грузов будут располагаться строго на горизонтальной прямой и плечи сил AO и OB будут равны. Весы будут находиться в состоянии устойчивого равновесия. Чем меньше расстояние S, тем чувствительнее весы, но тем больше время их успокоения.

Модель «правильного» коромысла может представлять собой брусок прямоугольного сечения, где точки A и B должны располагаться ниже точки O. Для «неправильного» коромысла точки A и B располагаются выше точки O, либо на одном уровне с осью вращения.

Рассмотрение этого вопроса может вызвать оживленное обсуждение на уроке, поскольку здесь учащиеся сталкиваются с проблемой неработающих простейших весов и ее неочевидным решением.

Теперь обратимся к модели рычажных весов из лабораторной работы №2 [5]. На компьютерной модели весов видно (рис.3), что коромысло имеет «неправильную» конфигурацию. Иными словами, в реальности подобные весы работать не должны. Мы столкнулись со случаем, когда «неправильная» виртуальная модель реальных весов успешно работает. Учащийся, сидя за монитором компьютера и манипулируя мышью, может выполнить все взвешивания. Программный алгоритм будет заставлять двигаться "неправильное" коромысло виртуальных весов в нужном направлении.

Можно ли в данном случае говорить о компьютерном моделировании физических процессов, происходящих при взвешивании на рычажных весах? Нет. Учащийся, знающий, как

Рис. 3. Коромысло модели весов

работают реальные весы, будет в недоумении – почему весы работают?

Адекватная компьютерная модель должна воспроизводить все существенные свойства объекта моделирования. Задавая различные внешние воздействия, мы должны иметь возможность изучать поведение модели. В частности, если перевернуть весы "вверх ногами", то есть вектор ускорения свободного падения направить вверх, то реальные весы должны перестать работать. Рассматриваемая же нами модель весов, возможно, будет продолжать работать, поскольку здесь движение коромысла – всего лишь визуальный эффект. В этом случае следует говорить не о полноценном компьютерном моделировании, а о компьютерной анимации. Компьютерная анимация широко используется для повышения эффективности учебного процесса, но следует отчетливо понимать ее отличие от компьютерной модели и принимать во внимание ограничения, свойственные анимации. Компьютерная анимация, в отличие от компьютерной модели, почти не дает новой информации об объекте, а только лишь повышает наглядность изложения учебного материала.

Таким образом, для повышения эффективности обучения физике необходимо использовать виртуальные эксперименты наряду с натурными, а при разработке учебных компьютерных моделей следует придерживаться специфических требований, обусловленных логикой учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Путилов Г.П., Тарасов И.А., Тумковский С.Р. Технология создания виртуального лабораторного практикума в информационно-образовательной среде. [Электронный ресурс]. Доступно из URL: http://learning.itsoft.ru/docs/ptt.html [Дата обращения 5.10.2009]
2. Гортышов Ю.Ф., Михайлов С.А. Современные информационные технологии в создании виртуальной информационно-образовательной среды удаленного доступа в инженерной подготовке и научной деятельности. [Электронный ресурс]. Доступно из URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/files/8257.doc [Дата обращения: 5 октября 2009]
3. Дунин С.М., Федорова Ю.В. Совместное использование программы «Живая физика» и Цифровой лаборатории Архимед // Физика. Приложение к газете «Первое сентября». – 2005. – № 11. – С. 4-7.
4. Дунин С.М. О подготовке к применению в школах интерактивной компьютерной среды «Живая Физика» // Преподавание физики в высшей школе: Школьная методика: Сб. научных трудов. – 1996. – № 5. – С. 24-27.
5. Виртуальные лабораторные работы по физике. 7-9 классы [Электронный ресурс]: – М. Новый диск, 2007. – электрон. опт. диск (CD-ROM).

V. Kim

VIRTUAL AND NATURAL EXPERIMENTS IN TRAINING TO THE PHYSICIST

Abstract. questions of use of virtual and natural experiments during training to the physicist are discussed. It is marked, that virtual laboratories are organically built in the information-educational environment of an educational institution, that, however, does not exclude their isolated application. The existing software packages are analyzed, allowing to realize virtual experiments. Didactic requirements to computer models of educational purpose are formulated.

Key words: virtual experiment, computer modeling, «Interactive Physics», digital laboratory.

УДК

Кудинов В.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ ПОРТАЛОВ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В статье изложены методические принципы использования корпоративных порталов управления знаниями для организации адаптивного обучения, приведены основные требования к формированию набора учебных объектов.

Ключевые слова: Корпоративный портал, управление знаниями, учебный объект, модель обучаемого.

Эффективность использования корпоративного портала управления знаниями (КПУЗ) в учебном процессе определяется эффективностью (производительностью) учебной компьютерной технологии, которая как подсистема КПУЗ, представляет собой, с одной стороны, совокупность знаний о способах организации образовательного процесса с использованием КПУЗ, а с другой стороны, - сам процесс обучения, при котором происходит изменение качественных характеристик, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности обучаемого.

Перечислим основные качества, которыми обладают КПУЗ, с методической точки зрения.

1. КПУЗ позволяет осуществить переход от обучения, управляемого только компьютером, к обучению, управляемому как компьютером, так и обучаемым. Обучаемый становится активным партнером, способным не только отвечать на вопросы КПУЗ, но и задавать ему свои вопросы, на которые КПУЗ либо отвечает сразу, либо подводит пользователя к правильному ответу. Таким образом, диалог обучаемого с КПУЗ все более приближается к живому диалогу учителя с учеником. Благодаря этой особенности КПУЗ появляется возможность реализовывать уникальные, наиболее подходящие каждому конкретному пользователю обучающие курсы, тем самым все больше приближаясь к индивидуализации обучения.

2. КПУЗ способен самостоятельно решать те задачи (отвечать на те вопросы), решению которых он должна научить обучаемого.

Благодаря этому появляется возможность:

а) более качественного консультирования;

б) более глубокого анализа ответов обучаемого при тестировании и существенного упрощения подготовки тестовых задач.

3. В КПУЗ появляется возможность более полного анализа усвоения материала и психофизического состояния обучаемого и, как следствие, адаптации к индивидуальным особенностям обучаемого.

4. В КПУЗ более эффективно осуществляется процесс управления обучением.

5. КПУЗ имеет более высокий уровень интерфейса приближенный к естественно-языковому уровню, что значительно облегчает для пользователя процесс диалога с компьютером.

Таким образом, КПУЗ представляет собой сложную иерархическую систему, состоящую из совокупности взаимодействующих между собой подсистем, каждая из которых решает некоторый определенный класс задач с целью обеспечения оптимального режима обучения с помощью компьютера.

При организации обучения с использованием КПУЗ используется подход, реализующий принципы адаптивного программируемого обучения, позволяющий осуществлять в Intranet/Internet, как доставку учебно-методической информации (УМИ), так и интенсивное удаленное интерактивное, в том числе адаптивное обучение, повысить эффективность и надежность таких систем в целом. При этом процесс обучения (работы обучаемого с объектами УМИ) рассматривается как дискретный процесс, характеризующийся некоторыми устойчивыми состояниями системы. На каждом шаге работы с объектам УМИ обучаемый получает от КПУЗ обучающие воздействие - некоторый объем учебного материала, представленный в виде совокупности текстовой (гипертекстовой), статической графической, анимированной графической - и видео - информации, а также аудиоданных. При этом если материал воспринят обучаемым, то осуществляется переход в новое устойчивое состояние. Если результат обучающего воздейс-

* © Кудинов В.А.

твия оказался отрицательным, то выполняется переход для изучения дополнительного учебного материала, или возврат к учебному материалу, представленному другими объектами УМИ. Обработка УМИ, хранение которой осуществляется в базе знаний КПУЗ в виде большого числа фрагментов, имеющих законченное логико-смысловое содержание с одной стороны и минимально возможный объем хранения с другой, выполняется на основе объектной модели [1]. Как и в объектно-ориентированном программировании, где сложные программные объекты состоят из более мелких и более простых, так и в предлагаемой нами технологии хранения и организации УМИ, учебная информация построена по принципу инкапсуляции.

Для размещения в базе знаний вся УМИ представляется в виде объектов. В КПУЗ с точки зрения эффективности хранения и последующей обработки предложено выделить объекты различных уровней.

Объектом первого уровня является минимальная единица учебно-методической информации, обусловленная возможностью физического хранения в базе знаний КПУЗ. Основным (информативным) полям объектов первого уровня соответствуют: текстовый фрагмент, изображение (рисунок), таблица, звуковой фрагмент, видеофрагмент, программа и т. д. Дополнительными информационными полями объектов являются поля содержащие информацию о принадлежности к той или иной области знаний, периоду обучения, ключевые слова для поиска информации и т.д., которые описывают принадлежность объекта, как части технологии хранения и обработки УМИ.

Объект второго уровня приобретает уже собственные, свойственные ему методы: сборка учебно-методической информации, сборка тестовых заданий, сборка содержания, сборка списка используемой литературы и др.

Объекты последующих уровней строятся из объектов более низких уровней, наследуя их свойства и методы.

Одной из важных отличительных особенностей предлагаемого подхода является то, что любой минимальный фрагмент УМИ содержит в себе не только учебную информацию, но и блок контроля его усвоения, представляемый серией контрольных вопросов. Данный блок с одной стороны позволяет оценить качество усвоения данного учебного материала, с другой стороны обеспечивает возможность предоставления этого фрагмента УМИ обучаемому, если на этапе предварительного тестирования удается выяснить его уровень знаний по данной тематике.

Для эффективной реализации учебного процесса необходимо разработать различные учебные объекты (УО), что позволит выдавать обучаемому наиболее подходящий набор УО, используя значения параметров модели обучаемого [2].

С точки зрения организации и содержания учебного процесса УО - это базовая учебная единица, объединяющая различные виды и формы обучения и ориентированная на изменение конкретных способностей обучаемого от “незнания” к “знанию”.

Разработка УО призвана:

• устранить дублирование, временные и логические разрывы между различными дисциплинами, видами и формами обучения, усилить связи между отдельными предметами;

• повысить качество обучения (преподавания и восприятия учебного материала обучаемыми);

• повысить эффективность самостоятельной работы обучаемых.

УО характеризуется семантической самостоятельностью и самодостаточностью и представляется в наглядной форме (текстовой, графической, фото, видео, аудио).

Семантическая самостоятельность подразумевает четкие контуры предмета изучения. Самодостаточность предполагает, что УО содержит только необходимые и достаточные сведения, позволяющие полностью раскрыть содержание изучаемого предмета.

Цель любого УО - вполне конкретное обогащение системы знаний, навыков, умений и/или представлений обучаемого. Таким образом, для освоения понятий курса необходимо разработать УО, содержащие как теоретический учебный материал, так и включающие упражнения для его практического усвоения. В то же время при разработке УО следует предусмотреть возможность его повторного (многократного) использования в рамках различных курсов. С этой точки зрения наиболее значимым является последний уровень иерархии УО – отдельное понятие темы.

Изложение нового понятия обычно включает четыре этапа: дается определение понятия, показываются основные примеры его использования, объясняется его строение и связь с другими понятиями темы, излагаются правила использования данного понятия. Это необходимо учитывать при разработке УО.

Учебные объекты разделяются на две основные группы: информационные и задач-

ные. Информационный УО предназначен для изучения учебного материала и может включать различные виды информации, изложенной с разной степенью детальности. Задачный УО предназначен для практического усвоения учебного материала путём выполнения некоторой задачи.

Для наиболее эффективной организации учебного процесса целесообразно использование модели обучаемого, хранящей в себе всю необходимую информацию [3], что облегчает выбор УО для конкретного обучаемого на определенном шаге его работы с системой.

Общая информация (специальность, учебная программа) влияет на тип УО (пример, строение, определение, правило), т.е. перед началом обучения преподаватель указывает, на каком уровне должен быть изучен предмет для конкретной специальности:

• ознакомление – обучаемому предлагаются общие сведения по изучаемой теме;

• воспроизведение – означает, что обучаемый способен анализировать различные действия и возможно их результат после изучения основных концепций данного предмета;

• навыки – показывает, что обучаемый может применить полученные знания, выполняя задания некоторой группы;

• трансформация – предполагает способность обучаемого принимать решения при выполнении незнакомых задач, используя полученные знания.

Детальность пояснений и комментариев, а также примеры напрямую зависят от общего уровня подготовки и текущей работы обучаемого. Для того чтобы определить, что отображать – пример или пояснение, учитываются психологические характеристики, а именно ориентированность (на себя, на задачу, на сотрудничество).

Адаптация реализуется при помощи сценария диалога с учетом модели обучаемого и модели учебного материала. Могут быть использованы 3 способа создания сценария:

1) полностью преподаватель – преподаватель создает один или несколько сценариев, которые хранятся в базе знаний;

2) частично система – преподаватель включает необходимые, по его мнению, УО, а система дополняет сценарий в зависимости от работы обучаемого и его характеристик;

3) полностью система – агенты системы сами определяют, какой и когда УО отобразить, основываясь на значениях параметров модели обучаемого и модели учебного материала.

Модель учебного материала отображается в виде графа, вершинами которого являются УО. Таким образом, при любом из способов создания сценария диалога процесс обучения формируется динамически, т.е. для каждого обучаемого строится свой путь через граф модели учебного материала, в целом, и через структуру отдельного УО, в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кабальнов Ю.С., Тархов С.В., Минасов Ш.М. Способы хранения и генерации учебных курсов в информационно-обучающей среде, функционирующей на базе технологии WWW // Материалы научно-практической конференции «Информационные недра Кузбасса», посвященной 60-летию Кемеровской области. Кемерово. 2003. С.169-171.
2. Learning objects: What? // Center for International Education. http://www.uwm.edu/Dept/CIE/AOP/LO_what.html.
3. L. Zaitseva, C.Boule. Learning systems in professional training. Workshop “Industry meets research” within the conference Interactive Computer Aided Learning ICL 2005 Villach, Austria 28 – 30 September 2005.

V. Kudinov

METHODICAL BASES FOR CORPORATE PORTALS OF KNOWLEDGE DIRECTION USE FOR ADAPTIVE TEACHING ORGANIZATION

Abstract. In the article methodical principles for corporate portals of knowledge direction use for an adaptive teaching organization are stated; principal demands for an educational objects set formation are given.

Key words: Corporate portal, knowledge direction, educational object, trainee model.

УДК 81'42

Четвернина М.И.

ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ*

Аннотация. В статье рассматривается специфика электронного текста – его гипертекстовая основа. Особое внимание уделяется размещению информации на CD или в сетях, а также особенностям восприятия электронной информации. В связи с этим подчеркивается необходимость обучения старшеклассников чтению сетевого текста с использованием элементов быстрого чтения.

Ключевые слова: электронные тексты, технология гипертекста, медленное чтение, быстрое чтение.

Последние годы характеризуются подлинно революционными изменениями в информационном поле человека. Появление Интернета повлекло за собой определенные коррективы в идеологии языкового образования, поскольку информационные ресурсы и услуги Интернета позволяют получить доступ к источникам самой разнообразной иноязычной информации, устанавливать непосредственные контакты с носителями языка, что предполагает чтение посланий партнеров, правильную их оценку с точки зрения культурного фона и, соответственно, адекватную реакцию, в основном письменную. Интернет стал привычной образовательной средой для многих молодых людей. Как показывают социологические исследования,* учащиеся обращаются к Интернету не только и не столько за развлечениями, сколько за дополнительной информацией по той или иной проблеме, касающейся учебного процесса. Он позволяет решать задачу организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся с разными целевыми установками, а также экономит время обучающихся. Стало возможным осуществить доступ учащихся к различным информационным ресурсам Интернета: это и базы данных с онлайновым доступом, и информационно-поисковые системы, и тематические телеконференции, и предметные сайты. Постоянно растет в Интернете число общеобразовательных сайтов. Развиваются и информационные пространства разных стран. Вот почему уже в школе возникает необходимость читать не только печатные, но и электронные тексты на иностранных языках. При этом следует отметить, что основной массив данных в Интернете остается на английском языке.

В настоящее время компьютер становится таким же естественным средством познания окружающего мира, каким для предыдущих поколений была книга. Печатные материалы по-прежнему остаются важным источником учебной информации, но все чаще учащиеся обращаются к электронным текстам.

Что же имеется в виду под электронными текстами? Информация (изображение, текст, звук) может быть записана цифрами, и именно в этом виде она становится «понятна» компьютеру и преобразуется в так называемую «электронную информацию». Информация, записанная в виде цифр, не только хранится без старения, но и занимает гораздо меньше места (библиотека в десятки тысяч томов может разместиться на жестком диске компьютера) и более доступна (найти нужную страницу в электронной библиотеке можно очень быстро).

Если информация представлена в цифровой форме, то она может быть преобразована самыми разными способами (исправление и изменение текста, дорисовывание и перекрашивание картинки, изменение тембра звука и т. д.), и все они могут быть описаны математическими формулами и выполнены компьютером.

Информация в цифровой форме передаётся на любые расстояния без каких-либо искажений. Основным носителем информации в компьютере является винчестер (накопитель на жестких магнитных дисках). Для хранения информации в электронном виде могут использоваться и другие типы носителей: дискеты, компактные лазерные диски CD-R (recordable) и CD-RW (rewritable), сменные жесткие диски. Эти носители, а также модемы и факс-модемы используются в качестве средств передачи программ и данных от компьютера к компьютеру.

Итак, электронный текст – это текст, записанный в памяти информационной системы. Это информация, размещённая на электронных носителях и требующая для своего воспроизведения соответствующих электронных технических средств.

Электронные тексты могут быть разными по объёму. Для изучающего чтения использу-

* © Четвернина М.И.

* См. материалы на сайте http:www.monitoring.ru.

ются небольшие тексты. Для ознакомительного чтения – тексты объемом в страницу и чуть больше, для просмотрового чтения – достаточно длинные. Объем электронных текстов предопределяет специфику их размещения на диске или в сетях. А размещение, в свою очередь, влияет на характер чтения, т.е. способ пользования этим текстом.

Чаще всего на экране компьютера воспроизводится обычный печатный текст, т.е. происходит линейная подача материала. Однако существует и энциклопедический способ перекрёстных ссылок, который используется, например, при структурировании электронных текстов большого объема. Такой способ структурирования назван *гипертекстом*.

Гипертекст можно определить, как нелинейную документацию, которая ветвится и взаимосвязывается, предоставляя возможность исследовать содержащуюся в ней информацию, в последовательности, которую выбирает сам читатель. Гипертекст позволяет связывать текст, аудио, фотографии, чертежи, карты, движущиеся картинки и другие формы информации в осмысленное целое. Доступ к нему может осуществляться при помощи системы индексации, ориентированной на конкретные идеи, а не на конкретные слова в тексте. Электронные тексты, за редким исключением, используют технологию гипертекста, поэтому спецификой электронного текста является его гипертекстовая основа. От обычного текста гипертекст отличается чёткой структурой, возможностью практически мгновенного доступа к любой части учебного материала. Гипертекст может содержать ссылки (специальным образом помеченные «активные» слова) на различные объекты. Объектами могут быть:

- текст (или фрагмент текста);
- графическая иллюстрация;
- анимация;
- аудиофрагмент;
- видеофрагмент;
- целая компьютерная программа.

Самая общая трактовка гипертекста опирается на World Wide Web – часть Интернета, в основу которой положен гипертекстовый протокол http (Hyper Text Transport Protocol).* Существуют электронные тексты или фрагменты текстов, в которых выделяются определённые области, будь то слова, фразы или предложения.

Таким образом, под гипертекстом понимается возможность объединения электронных текстов посредством гиперссылок (а также объединение текста с графикой, цветом и звуком). Связывание это напоминает систему ссылок в словарях.

Гипертекстовая среда мыслится как пространство, в котором размещаются тексты (информация), а также как инструмент, с помощью которого создаётся единичный текст. В единичном тексте элементы, предложения или абзацы складываются в соответствии с определённой упорядочивающей схемой, подобно тому, как из кирпичиков складывается дом, причём «кирпичики» могут быть из разных текстов (цитаты, ссылки, отрывки из других текстов и пр.). Современная электронная энциклопедия, помимо фотографий, содержит звукозаписи, музыкальное сопровождение и видеофрагменты. В соответствии с этим стали говорить скорее о гипермедийной, а не просто о гипертекстовой информации.

Гипертекст в Интернете является общедоступным средством создания, хранения и передачи данных. Навигация (перемещение с одной гипертекстовой страницы на другую) в Интернете аналогична переключению кнопок дистанционного управления, основной смысл «собирается», подобно мозаике, из множества второстепенных смыслов, связанных воедино лишь благодаря единому месту и времени.

Линейно подаются в электронном виде только небольшие тексты, в основном для изучающего чтения. Если текст занимает больше 3-4 экранов, рекомендуется использовать гипертекстовую технологию, поскольку читать большие по размеру тексты довольно сложно. Интернет-технологии могут использоваться даже в небольшом по размеру тексте, например, перевод или дефиниции незнакомых слов могут даваться в виде гиперссылок или в виде всплывающей подсказки (активное слово может представлять британский вариант английского языка, например, *colour*, а всплывающая ссылка дает американский вариант *color* и т.д.). Ссылки могут быть самые разные: произношение слова, пояснение, отсылка к персоналиям и т.д. Наличие подобных перекрёстных ссылок и составляет специфику размещения информации в сетях и на CD.

Следующей характерной чертой размещения электронной информации является мультимедийность. Мультимедиа (дословно ‘много сред’), или мультисреда, подразумевает объединение графической среды со звуковой и видео средой. Это объединение обеспечивает качест-

* Отсюда, собственно, пошло известное всем сокращение http.www

венно новый уровень восприятия информации: вы не просто пассивно созерцаете, а активно участвуете в происходящем. Важным направлением мультисреды является создание обучающих систем. Это связано с тем, что при активной работе в мультисреде учащийся запоминает до 75% информации, между тем как из услышанной информации он запоминает лишь 25%. Мультимедийные компьютерные пособия позволяют организовать эффективную самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Электронные издания, в частности компакт-диск, кардинально отличаются от издания печатного. Выигрывая у традиционной книги в красочности, зрелищности, они, несомненно, уступают ей в удобочитаемости. Поэтому композиция компакт-диска не является аналогом книжной: привычное соотношение визуальной и текстовой информации здесь нарушено в пользу визуальной. Для CD-ROM оптимален краткий текст – не слишком загружающий экран, но ёмкий по смыслу. Смысловая недостаточность печатного текста на экране компьютера часто компенсируется изобразительным материалом и дикторской речью.

Преимуществом компакт-дисков по сравнению с сетевыми материалами до недавнего времени была как раз мультимедийность, но с развитием сетевых технологий, быстродействия эта грань стирается. Современные компьютеры имеют колоссальный объём памяти, что позволяет скачивать из Интернета даже целые кинофильмы. Кроме того, быстродействие таково, что скорость загрузки с сервера компонентов мультимедиа не представляет сложности даже по сравнению с загрузкой текста. Если раньше мультимедийность была экзотикой, то теперь она стала одним из свойств электронных текстов. Наравне с печатными материалами можно скачивать и мультимедийные средства, и звуковые файлы, которыми мы раньше пользовались очень редко.

Насколько полезна мультимедийность для процесса чтения? С одной стороны, она помогает в раскрытии содержания, а с другой стороны, она подчас служит подсказкой в понимании текста. Вместе с тем формирование зрелого чтеца, как известно, предполагает овладение умением языковой догадки. В этой связи иллюстрации, раскрывающие содержание текста, не всегда оказываются полезными. Это совсем не значит, что иллюстрации вообще не рекомендуется использовать в текстах для чтения, но их функция должна быть методически четко определена, так же, как звуковое сопровождение. Большое количество иллюстраций хорошо для маленьких детей, для которых в силу слабого владения умением читать иллюстрации в большей мере отвечают доминирующему в этом возрасте типу мышления – конкретно-образному. В старшем школьном возрасте развивается логическое мышление и доминирующим типом восприятия становится вербальное восприятие. Поэтому на старшем этапе обучения в текстах для всех видов чтения должен быть минимум иллюстраций, и они должны служить фоном, а не способом раскрытия содержания. Например, в тексте на страноведческую тематику можно помещать фото наиболее характерных достопримечательностей, государственных и политических деятелей, знаменитых деятелей культуры и т.д.

Следующей особенностью восприятия электронной информации является то, что страница электронного издания не может превышать минимальный размер экрана персонального компьютера. Из-за низкого разрешения экрана ухудшается читабельность шрифтовых знаков. Поэтому экранный текстовой шрифт обычно крупнее, чем при печати на бумаге, хотя с помощью текстового редактора шрифт, его тип и размер можно изменять по усмотрению пользователя в программах текстового редактора. Точно также можно менять и междустрочный интервал. Если речь идет о сетевом варианте, то это можно сделать только в том случае, если перевести текст в офис текстового редактора. В электронном пособии наиболее читабельным считается шрифт Arial и западноевропейский стандарт структурирования текста. Как правило, используется размер кегля от 12 до 14. Вместе с тем эргономический аспект создания электронного текста как на CD-диске, так и в сетях ждет еще своего исследователя. В электронных текстах в качестве средств выделения чаще используются либо цвет, либо полужирное начертание, так как курсив и разрядка, характерные для полиграфических изданий, на экране не достаточно хорошо различимы.

Работа ученика с электронным сетевым текстом строится следующим образом. Ученик со своего компьютера подключается к сети, выходит на нужный ему WWW-адрес, пользуясь навыками поискового и просмотрового чтения, отыскивает нужную информацию, сгружает на свой компьютер требуемую для работы информацию и работает с этими материалами в режиме off-line. Но для того чтобы сгрузить нужный текст на диск, нужно предварительно с ним ознакомиться, определить его значимость для поставленной конкретной задачи. Отсюда

можно сделать вывод, что просмотровое и поисковое чтение являются наиболее значимыми видами чтения для сетевого текста, а изучающее и ознакомительное чтение сетевого текста имеют много общего с чтением печатного текста, но всё-таки есть специфика и в этом случае. Обычно эти виды чтения используются в off-line режиме.

Обучая чтению сетевого текста, необходимо помнить о том, что, работая с информацией в сети, читать надо быстро, поэтому у старшеклассников по возможности должны быть сформированы *навыки быстрого чтения*. Обучение быстрому чтению желательно, но если ученик не обучился быстрому чтению, это не значит, что он не может работать с Интернетом. Рассмотрим, чем же традиционное (медленное) чтение отличается от быстрого.

Медленное чтение характеризуется восприятием текста без пропусков, разделением, дроблением целого на последовательные смысловые единицы, и имеет в связи с этим ряд особенностей. К ним относятся:

1. Артикуляция (или фонетизация, проговаривание). Движения губ, языка и других органов речи при чтении про себя затормаживаются лишь внешне. На самом деле они (органы речи) находятся в постоянном движении. Интенсивность этих движений зависит от уровня развития навыка чтения и сложности текста. Чем менее развит навык чтения про себя, тем ярче выражена артикуляция. При таком чтении читают не столько глазами, сколько «ушами и губами», т.к. считываемая информация передаётся в мозг, где она обрабатывается с участием речеслухового анализатора, пропускная способность которого во много раз меньше зрительного. Артикуляцию можно подавить искусственно. Тогда читатель будет оперировать уже не всеми словами исходного текста, а лишь немногими из них или даже целыми образами. В этом случае станет возможным быстрое, почти мгновенное схватывание смысла прочитанного.

2. Малое поле зрения. Под полем зрения понимается участок текста, чётко воспринимаемый глазами при одной фиксации взгляда. При традиционном чтении, когда воспринимаются буквы, слова, в лучшем случае, два-три слова, поле зрения очень мало. Вследствие этого глаза делают много лишних скачков и фиксаций. Чем шире поле зрения, тем меньше становится число этих остановок, а в итоге чтение – эффективнее. Быстро читающий за одну фиксацию взгляда успевает воспринять не два – три слова, а всю строку, целое предложение, иногда и весь абзац. Чтение текста целыми фразами способствует более правильному пониманию прочитанного. Это происходит потому, что восприятие больших фрагментов текста в моменты фиксации взгляда вызывает наглядно-образные представления, ярко проясняющие смысл текста. Значительно снижает скорость чтения и переход глаз от конца каждой прочитанной строки к началу новой. При быстром чтении движение глаз более экономно: глаза движутся вертикально, сверху вниз по центру страницы.

3. Регрессии. Часто при чтении происходят непроизвольные, механические повторные фиксации глазами одного и того же участка текста - фраз, слов, предложений. Обычно их количество достигает 10-15 на каждые 100 слов текста. Эти частые возвратные движения глаз резко снижают скорость чтения. Наряду с регрессиями при медленном чтении происходят и возвратные движения глаз, вызванные кажущимися трудностями текстов или появлением новых мыслей – реципации. Их основная цель – более глубокое осмысление читаемого текста. При быстром чтении повторный просмотр рекомендуется только по окончании чтения всего текста.

4. Отсутствие гибкой стратегии чтения. Для быстрого чтения характерна эффективность получения значимой информации благодаря правильному выбору стратегии смыслового восприятия текста. Этому способствует использование алгоритма чтения.

5. Отсутствие внимания. У медленно читающего внимание часто переключается на посторонние мысли и предметы и интерес к тексту снижается. Поэтому большие фрагменты читаются механически, и смысл текста не доходит до сознания читателя. Человек, читающий быстро, в зависимости от трудности текста, от цели чтения и других факторов может менять стратегию чтения, способен управлять своим вниманием.

Таким образом, быстрое чтение характеризуется следующими особенностями:

- преимущественно зрительное восприятие текста;
- восприятие большого объёма текста за единицу времени;
- глаза движутся вертикально сверху вниз по центру страницы;
- быстрое переключение внимания с одного смыслового отрезка на другой;
- устойчивость и концентрация внимания при чтении;
- привлечение информации, накопленной читателем ранее;

• активное использование экстралингвистической информации, помогающей охватить содержание текста целиком.

Описанные особенности дают основание учителю обратить на этот вид чтения особое внимание и по возможности обучать ему своих учеников. Понятие «зрелого чтеца» в Интернете связано именно с этим видом чтения. А потому обучение элементам быстрого чтения следует включить в школьную практику в старших классах в школах III и IVмоделей обучения, а также в профильных классах общеобразовательной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учитесь быстро читать. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Зиганов М.А. Как повысить качество чтения или как сделать чтение продуктивным. – М.: Школа рационального чтения, 1996 . – 153 с.
3. Зиганов М.А. Как повысить качество чтения или как сделать чтение продуктивным. – М.: Школа рационального чтения, 1996. – 115 с.
4. Полат Е.С.Интернет в гуманитарном образовании. – М.: Владос, 2001. – 272 с.
5. Сборник нормативных документов. Иностранный язык. Федеральный компонент государственного стандарта. – М.: Дрофа, 2007. – 288 с.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987. – 206 с.

M. Chetvernina

FEATURES OF READING OF ELECTRONIC TEXTS

Abstract. In article specificity of the electronic text – its hypertext basis is considered. The special attention is given to information placing on CD or in networks, and also to features of perception of the electronic information. In this connection necessity of training of senior pupils to reading of the network text with use of elements of fast reading is underlined.

Key words: electronic texts, technology of the hypertext, slow reading, fast reading.

УДК 57я73

Булавинцева Л.И.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. Предложено понятие «фундаментальная профессиональная деятельность». Принцип выделения фундаментальной профессиональной деятельности является ведущим принципом проектирования системы подготовки учителя. В соответствии с этим принципом определяются содержательный и процессуальный инварианты подготовки, обеспечивающие накопление критического объема информации. Этот критический объем необходим для саморазвития личности учителя.

Ключевые слова: фундаментальная профессиональная деятельность, содержательный инвариант, процессуальный инвариант, критический объем информации.

Проблемы образования напрямую касаются каждого члена общества. Несмотря на проводимые уже более 10 лет реформы (или благодаря им), по уровню образования мы занимаем все более низкие места в мировом рейтинге. Однако есть и положительный аспект в сложившейся на данный момент ситуации в системе образования – обострение противоречий, которое, как свидетельствует опыт, часто позволяет найти решение проблемы. Мы не претендуем на истину в последней инстанции, но тем не менее выносим на обсуждение свой подход к возможному разрешению некоторых проблем высшего педагогического образования на примере биологического.

На рубеже веков в полной мере проявилась фундаментальная зависимость цивилизации от качеств личности, которые закладываются в процессе образования. Дальнейшее выживание Человека и сохранение других форм жизни на Земле будет зависеть от его желания и способности произвести кардинальную смену типа культуры, в результате чего утвердятся общества, способствующие устойчивому развитию Земли. Как отмечал в середине прошлого века основатель кибернетики Н. Винер, «…новое развитие техники несет неограниченные возможности для добра и для зла…выход один

* © Булавинцева Л.И.

– построить общество, основанное на человеческих отношениях, отличных от купли-продажи…» [Винер Н. 1983, 78].

Для перехода к новому типу общества требуется существенный пересмотр мировоззрения человека. Именно мировоззрение определяет характер человеческой деятельности и обеспечивает адаптацию индивида к окружающей действительности. По словам А. Швейцера: «Жизнь без мировоззрения, – представляет собой патологическое нарушение высшего чувства ориентирования» [цит. по: Комиссаров Б.Д. 1991, 16]. В современном динамичном обществе проблема формирования мировоззрения в его адаптивно гомеостатическом аспекте наиболее актуальна.

В решении этой задачи ключевая роль принадлежит системе образования. Однако в образовательной теории и практике обнаруживает себя острый мировоззренческий кризис. Содержание образования «онаучено», но в нем не выявлены фундаментальные философские, ценностно-мировоззренческие, культурные основания. Школа недостаточно обеспечивает передачу опыта эстетических переживаний молодым поколениям, прерывается передача духовного, эмоционально-ценностного опыта предков. Именно традиции эмоционально-ценностной культуры составляют культуру отношения к миру, лежащую в основе всей человеческой жизнедеятельности. Как отмечает Ш.А. Амонашвили, без знаний нет личности, но только знания не формируют личность. Личностью человека делает отношение к окружающему миру [Амонашвили Ш.А. 2002].

Вышеизложенные аргументы определили нашу точку зрения, что целью биологического образования (как отмечал еще А.Я. Герд, но на технологическом уровне, как стало возможно в начале XXI в.), должно быть формирование научно-философского мировоззрения, воспитание глубокого гуманизма в человеке и в его взаимоотношениях с обществом и природой. Реализация названной цели предполагает, что при проектировании и осуществлении учебно-воспитательного процесса школьного биологического образования учитель должен:

– постоянно иметь в виду, что мировоззрение – это связанная совокупность познаний о мире, включающая знание объекта или явления, его отношения к субъекту познания и способы взаимодействия с объектом познания;

– владеть методикой формирования всех компонентов содержания образования на высоком технологическом уровне [Булавинцева Л.И. 2007].

Опора на философские категории при конструировании учебно-воспитательного процесса приведет к философическому воспитанию. Это очень важно, так как процессы социального переустройства в современном мире непременно предполагают приобщение к философской культуре, к осознанной выработке научно обоснованного мировоззрения [Карпинская Р.С. 1996].

Технологический подход к осуществлению такого типа воспитания раскрывается в работах Н.Е. Щурковой, выделяющей профессиональные операции педагогической деятельности в осуществлении философического воспитания [Щуркова Н.Е. 2002]. Его сущность может быть выражена следующим образом: формируют мировоззрение знания на уровне истины, отношения на уровне идеи и практические действия, если конструируют ценностный жизненный опыт.

Для осуществления названного подхода необходимо, чтобы будущие учителя не просто знали свой предмет, но и могли показать связь субъекта и объекта познания и научили ребёнка взаимодействовать с изучаемой частью окружающего мира в соответствии с новой мировоззренческой парадигмой. Названная парадигма формируется в виде идеи о том, что мы живем не в неживой природе, а нас непосредственно окружает жизнь как единый и целостный организм. Это отличает ее от физикалистской парадигмы, в соответствии с которой естествознание рассматривало природу как нечто внеположенное субъекту, противостоящее ему, как поле объектов, с которым можно работать [Степин В.С. 1996]. Человек и жизнь на Земле становятся единой универсальной ценностью, с которой соотносятся все философские, научные, этические, эстетические, правовые, идеологические и технические системы [Комиссаров Б.Д. 1991].

Поэтому в системе высшего педагогического образования актуальна проблема подготовки учителя с мировоззрением, адекватным современной культуре и способным строить учебно-воспитательный процесс, способствующий формированию мировоззрения воспитанников, обеспечивающего прогрессивную адаптацию к быстроменяющемуся миру. Решению названной проблемы и подчинена профессиональная подготовка учителя биологии, которая проектируется и осуществляется нами в процессе освоения курса теории и методики обучения биологии.

Для обеспечения профессиональной под-

готовки нами выработана дидактическая система, включающая подсистемы: дидактический комплекс, состоящий из дидактических материалов и кейса для студента; интенсивную инновационную технологию обучения, основанную на применении кейса для организации процесса самообучения; рейтинговую систему оценивания достижений студента**.** Система призвана обеспечить фундаментальную подготовку современного специалиста. При этом мы разводим понятия: «фундамент наук» и «фундамент профессиональной деятельности». Фундаментальность таких наук, как биология – это общие законы, теории, принципы. Результат – научная эрудиция. Фундаментальность прикладных наук, в частности теории и методики обучения биологии, изначально носит междисциплинарный и методологический характер. Результат – профессиональная компетентность. Исходя из этого, нами определена и цель профессиональной подготовки: содействие становлению профессиональной компетентности, ведущим проявлением которой является способность к решению задачи проектирования вариативного процесса обучения биологии, подчиненного формированию мировоззрения, адекватного современной культуре на высоком технологическом уровне.

Реализация обозначенной цели потребовала от нас формирования умения решать следующие профессиональные задачи: проектировать вариативный учебный процесс преподавания биологии, нацеленный на развитие определенных качеств личности средствами предмета биологии; организовывать и использовать различные образовательные среды для решения конкретной педагогической задачи; отбирать объекты образовательной среды и использовать их для решения конкретных педагогических задач; выявлять проблемы в осуществляемой профессиональной деятельности и определять способы их решения. Цель и задачи профессиональной подготовки определили содержательное наполнение дидактической системы на основе определенных принципов.

На наш взгляд, системообразующим принципом должен быть ***принцип выделения фундаментальной профессиональной деятельности*** в составе общепрофессиональной деятельности учителя.

Фундаментальной в профессиональной деятельности учителя мы считаем деятельность по проектированию учебного процесса с целью гарантированного усвоения всех компонентов содержания образования и, как следствие, формирования мировоззрения.

Выделение фундаментальной профессиональной деятельности обусловило необходимость определения инварианта профессиональной подготовки и элементарной единицы учебного процесса, на которой ее необходимо отрабатывать. Инвариант профессиональной подготовки призван обеспечить критический объем информации. Критический объем информации, в соответствии с принципом У. Эшби, необходим для любой системы, чтобы она могла использовать информацию извне для самообучения [Винер, 1983]. Выделять необходимо как содержательный, так и процессуальный инвариант. Для курса теории и методики обучения биологии мы выделяем в качестве «*содержательного инварианта*» подбор заданий (задач) для решения проблемы равноценного формирования компонентов содержания образования (формирования мировоззрения), информацию, необходимую для их решения (современные представления о знаниях, умениях, опыте творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношениях и способах их формирования), алгоритм решения поставленных задач. В качестве «*процессуального инварианта*» – технологию отработки умения проектировать учебно-воспитательный процесс, способствующий формированию мировоззрения по правилу: *«от картинки действия – к инструкции для действия – от инструкции для действия – к реальному действию»*.

В соответствии с *принципом выделения фундаментальной профессиональной деятельности*, центральным звеном в освоении содержания курса теории и методики обучения биологии являются лабораторно-практические занятия, поскольку умение решать профессиональные задачи формируется только в самостоятельной, специально организуемой деятельности. Перечень профессиональных задач дается в программе. В программе дается и характеристика планируемой деятельности по решению задач.

Так как решение профессиональных задач требует от студента проектирования деятельности, ранее им не осуществляемой и очень сложной, а составляющие её операции должны быть освоены в результате предшествующей познавательной деятельности как в виде прямого, так и побочного продуктов, то образцы и алгоритм осваиваемой деятельности определяют содержание лекций. Обеспечению подготовки к решению профессиональных задач подчинено и содержание такой части кей-

са, как «Самостоятельные работы». В них дается глубокое теоретическое обоснование умениям, которые составным элементом войдут в более сложную деятельность как операции. Теоретический материал таких наук, как философия, педагогика, психология, биология, необходимый для решения профессиональных задач, дается в объеме достаточном для решения конкретных задач в части кейса, названной «Приложением». Здесь же содержится материал, ранее изучаемый на соответствующих курсах, понятый, но не применяемый ранее в решении профессиональных задач.

Анализ результатов многолетних экспериментальных исследований, достижений отечественной теории и практики профессиональной подготовки позволяет выдвинуть положение: при любой модели профессиональной подготовки должен соблюдаться паритет между фундаментом наук и фундаментом профессиональной деятельности. В ряде же современных моделей многоуровневого естественнонаучного педагогического образования предусматривается на первой ступени преподавание не отдельных наук, а освоение интегрированных модулей. Это может привести к размыванию фундамента научной подготовки, поскольку обедняется побочный продукт познавательной деятельности, нет возможности для восхождения от факта к явлению и закономерности, не происходит глубокого философского осмысления сущности науки.

Таким образом, выделение инварианта профессиональной подготовки специалиста в области биологического образования обеспечивает фундаментальную профессиональную подготовку лишь при условии фундаментальной подготовки по биологии и другим наукам.

Вторым по значению принципом является ***принцип целостности***. В трактовке принципа мы исходим из важнейшей цели воспитания – формирования мировоззрения и представления о том, что человечеству нужно целостное мировоззрение, в фундаменте которого лежит как научная картина мира, так и вненаучное (включая и образное) восприятие его. Мир следует постигать, по выражению Гомера, и мыслью, и сердцем. Лишь совокупность научной и «сердечной» картин мира даст достойное человека отображение мира в его сознании и сможет стать надежной основой для поведения. «Учебный предмет, за которым стоит наука, должен конструироваться как модель этой науки в системе культуры. В его содержании и структуре должно отражаться взаимное влияние, которое устанавливается, с одной стороны между науками, с другой – между ними и остальным миром культуры» [Комиссаров Б.Д. 1991, 15]. Поэтому при разработке и использовании дидактических материалов определяется значение и место использования в учебном процессе не только основ соответствующих наук, но и образов, идеалов, норм, моделей всего мира культуры, так или иначе задействованных в решении профессиональных задач учителя биологии.

Реализация *принципа целостности* обусловила необходимость предусмотреть в системе профессиональной подготовки наряду с другими заданиями составление хрестоматий, включающих отрывки произведений, в которых отражено отношение к объектам природы, выраженное средствами художественной литературы, живописи, музыки.

Вышеназванные принципы, являясь ведущими, влияют на проявление принципов организации образовательного процесса подготовки специалиста в области образования по направлениям «Педагогические науки». К ним относят принципы: фундаментализации, научности, междисциплинарности, непрерывности и преемственности, самостоятельности, гуманизации и гуманитаризации, историзма образования [Станкевич П.В. 2006, 17].

Так, в соответствии *с принципом фундаментализации* для содержания всех частей дидактического комплекса характерна комплексная организация фундаментальных знаний, необходимых для решения профессиональных задач учителя. Под фундаментальными знаниями каждой науки, вслед за Б.Д. Комисаровым, понимаем те, которые отбираются в философско-методологические и мировоззренческие концепции, т.е. в энциклопедию каждой эпохи с центром: человек, смысл жизни, структура мироздания [Комиссаров Б.Д. 1991]. Разведение понятий «фундаментальные научные знания» и «фундаментальная профессиональная деятельность» определило то, что акцент делается на поэтапном подходе к формированию умения равноценно на высоком технологическом уровне развивать все компоненты содержания образования.

Осуществление *принципа научности* проявляется в ориентации содержания всех элементов дидактического комплекса на создание теоретико-методической базы решения задач на уровне достижений современных наук. Кроме того, с учетом высокого воспитательного потенциала «живого» научного знания, программой предусмотрено обязательное ведение

студентами элементарных научных исследований с применением методов современной статистики и информационных технологий. В частности, студенты проводят диагностику знаний, интеллектуальных умений, творческих способностей, ценностных ориентаций и мировоззрения учащихся.

Принцип междисциплинарности определил компоновку дидактических материалов не только на основе комплексной организация знаний основ наук, но и «процессуальной» и «методологической интеграции». Такая интеграция предполагает переход от согласования предметов на основе межпредметных связей к их взаимодействию, к использованию общеметодологических принципов, к всестороннему рассмотрению комплексных проблем. В качестве такой комплексной проблемы на первый план выдвигается проблема формирования мировоззрения. Что позволяет преодолеть разобщенность различных дисциплин путем их диалектического взаимодействия и взаимного обогащения при решении важнейших профессиональных задач, стоящих перед учителем средней школы и выступающих в качестве процессуального интегратора. Именно курс теории и методики обучения биологии создает необходимый мировоззренческий и социокультурный фон (за счет использования как научного, так и вненаучного знания), на котором раскрываются основы дисциплинарного знания. Этим обеспечивается контекстное изучение таких дисциплин, как биология, педагогика и психология, при сохранении их самостоятельности. Основы же каждой дисциплины обращены к идеям формирования мировоззрения, это возможно при условии, что глобальные интегрирующие идеи постоянно «витают» в сознании преподавателей и студентов, организуя процесс изучения отдельных дисциплин.

Учет *принципа непрерывности и преемственности* проявляется в выделении элементарной единицы, на которой отрабатывается алгоритм фундаментальной профессиональной деятельности, и модульном построении дидактических материалов. Алгоритм фундаментальной профессиональной деятельности, отработанный с применением схемы ориентировочной основы деятельности на элементарном уровне, совершенствуется в модулях более высокого уровня. Такое построение дидактических материалов обеспечивает одновременно и дискретность и непрерывность учебного процесса.

В соответствии с принципом *самостоятельности* весь дидактический комплекс условно делится на две части. Первая часть преследует цель обеспечения критического объема информации как важнейшего условия самостоятельности. В этой части ставится задача, дается алгоритм деятельности, условия выполнения и вся необходимая информация. Эта деятельность предполагает осуществление постоянной обратной связи с преподавателем. Вторая часть ориентирует студентов на творческую самостоятельную деятельность. Соответственно, и контроль за этим видом деятельности носит иной характер.

Принцип *историзма*, в первую очередь, определил наличие дидактических материалов по вопросам истории становления методики естествознания, самостоятельных прогностических исследований и дискуссий о трансформации «вечных» проблем методики преподавания естествознания в контексте эпохи смены культур.

Ориентация образования на развитие и саморазвитие личности в соответствии с принципом *гуманизации* определила присутствие среди дидактических материалом диагностических методик как для студентов (диагностика мотивационной сферы, ценностных ориентаций, направленности личности, интересов…), так и методик, составляемых студентами для школьников (диагностика сформированности компонентов содержания образования).

В соответствии с принципом *гуманитаризации* значительное место в учебном процессе отводится реализации профессионально-личностной рефлексии: анализ деятельности на каждом занятии, анализ и самоанализ достижений на основе оценивания результатов деятельности после изучения каждого модуля (один раз в месяц).

Процессуальная часть дидактической системы реализуется в логике овладения фундаментальной профессиональной деятельностью. При этом учитывается, что в прежнем опыте нет готового алгоритма вновь осваиваемой деятельности и обучаемый должен уметь структурировать новый способ деятельности из элементов старого. Поэтому при организации деятельности по решению профессиональных задач учитывается феномен неоднородности результата познавательной деятельности, открытый Я.А. Пономаревым [Пономарев Я.А 1999]. В соответствии с эти феноменом все операции, из которых может быть собран новый способ деятельности, должны быть сформированы ранее на уровне умения и иметь глубокое теоретическое обоснование как *прямой*

продукт или в качестве *побочного продукта* иметься на базальном уровне.

Формированию *побочного продукта* способствуют образцы решения профессиональных задач учителем. Они даются в виде фрагмента урока, который проводит преподаватель на лекциях или учитель в классе (реальный или видеоурок). На лекциях также дается алгоритм формируемой деятельности, обеспечивается ориентация в поле проблем курса, в контексте этих проблем, в познавательной базе, т.е. обеспечивается создание теоретико-методической базы решения задач.

Формирование умений, которые затем составным элементом войдут в более сложную деятельность в виде операций, как *прямого продукта* познавательной деятельности осуществляется в процессе лабораторно-практических занятий и самостоятельной работы студентов с различными модулями дидактического комплекса. Такая работа должна обеспечить глубокое теоретическое обоснование формируемых умений. С позиций контекстного обучения теоретический материал наук студенты осваивают в контексте необходимости их использования для решения профессиональных задач.

Для того чтобы операции, входящие в систему действия, сразу отрабатывались как элемент системы (для преодоления феномена невключения отработанного действия), их освоение организуется не как самоцель, а как средство решения задач, общих для всех подсистем дидактической системы. А так как все необходимые для осуществления профессиональной деятельности умения, зафиксированные в образовательном стандарте, подчинены общей цели проектирования учебного процессе с целью формирования мировоззрения, то мы их классифицируем в соответствии с этапами проектной деятельности и включаем в цели каждого практического занятия.

Обучение решению профессиональных задач организуется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и разработанным на ее основе операционально-деятельностным подходом. В соответствии с операционально-деятельностным подходом мы разработали модель мыслительной деятельности, описывающую характерные особенности деятельности учителя биологии по решению задачи равноценное формирование всех компонентов содержания образования.

Особое внимание уделяется этапу, когда студенты работают со схемой ориентировочной основы деятельности, содержащей задачу, всю необходимую информацию (или указание, какую использовать и где найти), условия выполнения, алгоритм деятельности и форму отчета. При разработке алгоритма учитываются: теория поэтапного формирования понятий и умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной; точка зрения на психологию творчества Я.А. Пономарева; принципы воспитания и технологическая карта воспитания Н.Е. Щурковой, обеспечивающие перевод всех компонентов содержания образования на технологический уровень.

Такой подход очень важен, так как он позволяет сформировать сложные умения учителя, еще не освоенные студентами, без ошибок. Он позволяет корректировать неточности еще в процессе выполнения задания. Не менее важно то, что такой подход позволяет сломать уже сложившийся стереотип проведения урока, когда целенаправленно формируются лишь знания и умения, а формирование эмоционально-ценностных отношений и опыта творческой деятельности остается в лучшем случае на втором плане.

Организованная таким способом познавательная деятельность в контексте реализации *принципа гибкости* призвана обеспечить способность дидактической системы мобильно адаптироваться к изменяющимся внешним условиям за счет полноты (контекстное обучение), глубины (прямой и побочный продукт) и обобщенности (подчинение цели формирования мировоззрения) знаний.

В целом процесс профессиональной подготовки будущих специалистов представлен двумя дидактическими циклами.

Первый включает курс теории и методики обучения биологии (ТиМОБ), спецкурс «Проектирование гибких образовательных технологий» и педагогическую практику.

С целью обеспечения гибкости алгоритм фундаментальной деятельности отрабатывается в курсе ТиМОБ на «элементарной единице» в разных ситуациях, а затем переносится на более высокие уровни и тоже в различных учебных ситуациях. Получается примерно такая схема моделирования формирования всех компонентов содержания образования: метод – урок – тема. Для осуществления контроля за правильностью выполнения задания и своевременной коррекции предусматривается введение условных обозначений в конспекты уроков и фрагментов уроков. С помощью этих обозначений отражается реализация на уроке всех компонентов содержания образования.

В завершение первого цикла в ходе педагогической практики студенты должны овладеть умениями конструирования и осуществления личностно ориентированного педагогического процесса с учетом специфики условий прохождения педагогической практики. Поскольку умение диагностировать и строить прогноз в ходе основного курса не отрабатывается, то этому посвящен спецкурс «Проектирование гибких образовательных технологий».

Основная задача спецкурса – познакомить с методами диагностики сформированности всех компонентов содержания образования. С этой целью еще до прохождения практики студенты предлагают учащимся диагностические задания и анализируют результаты их выполнения. На основе анализа проектируется учебный процесс в соответствии с составленным прогнозом.

На протяжении этого цикла названные технологические подходы осуществляются в рамках традиционных форм и методов обучения, которые далеко не исчерпали свои возможности.

Ознакомление с современными технологиями обучения, воспитания и развития происходит во втором дидактическом цикле. Он представлен спецкурсом «Современные технологии обучения» и педагогической практикой на V курсе.

Описанная модель профессиональной подготовки специалиста в области биологического образования является моделью профессионального развития. Адаптационная модель профессиональной подготовки ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения, модель профессионального развития – на прогнозирование и учет будущих изменений. Возможность гибкого реагирования на возможные изменения связана с выделением инварианта профессиональной подготовки, обеспечивающего накопление критического объема информации, необходимого для использования информации извне для самообучения и порождения новой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Международный центр Рерихов, 2002. – 672 с.
2. Булавинцева Л.И. Технология реализации компонентов содержания образования на уроке биологии [Текст] // Л.И. Булавинцева. – Биология в школе. – 2007. – №7.
3. Карпинская Р.С. Биология и гуманизм [Текст] // Р.С. Карпинская. Философия биологии. Вчера, сегодня, завтра (Памяти Регины Семеновны Карпинской) – М.: ИФРАН, 1996. – 306 с.
4. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования [Текст] / Б.Д. Комиссаров. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
5. Винер Н. Кибернетика [Текст] / Н. Винер. – М.: Наука, 1983. – 344 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творения [Текст] / Я.А. Пономарев. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: МОДЕК, 1999. – 480 с.
7. Степин В.С. Р.С. Карпинская как методолог науки [Текст] // В.С. Степин. Философия биологии. Вчера, сегодня, завтра (Памяти Регины Семеновны Карпинской) – М.: ИФРАН, 1996. – 306 с.
8. Станкевич П.В. Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровнего естественнонаучного педагогического образования [Текст] / П.В. Станкевич. – СПб.: ТЕССА, 2006. – 164 с.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

L. Bulavintseva

METHODOLOGICAL BASES FOR PROFESSIONAL TRAINING A SPECIALIST IN THE SPHERE OF BIOLOGICAL EDUCATION

Abstract. The notion «fundamental professional activity» was suggested. The principle of singling out the fundamental professional activity is considered the leading one in the system of teachers' training. In accordance with this principle, the informatory and procedural invariants of training were determined, which makes it possible to accumulate the information critical volume. This critical volume is essential for personal development.

Key words: fundamental professional activity, informatory invariants, procedural invariants, information critical volume.

УДК 37.016:54

Кудинова Н.Ф.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА СВЯЗИ С ЖИЗНЬЮ НА УРОКАХ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ*

Аннотация. В статье приводятся факты из биографии Д.И. Менделеева связанные с его деятельностью в области органической химии, нефтяной промышленности, разработки пироксилинового пороха, исследовании водных растворов спирта, которые имеют практическое применение и в настоящее время. А также рассматривается возможность использования их на уроках органической химии в школе.

Ключевые слова:

Вся разносторонняя деятельность Д.И. Менделеева, да и сама его жизнь являются постоянной демонстрацией связи теории и практики. «Направление русского образования должно быть жизненным и реальным»,- писал Д.И. Менделеев. «Везде, где было возможно, я старался связать теоретический интерес с чисто практическим. Оттого-то нашли место в моем сочинении практические применения химических знаний к общежитию, заводскому делу, сельскому хозяйству, к объяснению явлений жизни организмов и самой Земли и т. п.» [3, 64].

Знакомство с деятельностью Д.И. Менделеева, в современной школе сводится в большинстве случаев к формированию знаний о Периодическом законе, Периодической системе химических элементов. Безусловно, это величайшая заслуга ученого, но только одно это не дает представления о разнообразии его интересов, о его воздействии на химическую науку, производство, культуру, образование.

К сожалению, в курсе органической химии учителями редко используется и недооценивается богатейшее наследие Д.И. Менделеева.

А ведь Д.И. Менделеевым был составлен обширный курс органической химии. «Органическая химия» Менделеева представляет собою систематический курс и первый оригинальный учебник органической химии на русском языке. По свидетельству профессора Г. Г. Густавсона, Менделеев написал его всего в течение трех месяцев (1861), почти не отходя от письменного стола. Месяц спустя А.М. Бутлеров произнес свою замечательную речь на Съезде немецких естествоиспытателей в г. Шпейере «Нечто о химическом строении вещества», положившую начало новому периоду в развитии химии. Несмотря на это, курс органической химии Менделеева имел успех, был переиздан в 1863 году и отмечен Академией наук полной Демидовской премией.

По инициативе Менделеева преподавание химии в Петербургском университете было коренным образом реформировано. Вместо единственного профессора по химии появились три квалифицированных профессора. Общую химию вел Менделеев, органическую химию – Бутлеров и аналитическую химию Н.А. Меншуткин. Позже такая дифференциация была введена и в других университетах.

Начиная знакомство учащихся с предметом, учитель может отметить эти заслуги Д.И. Менделеева в становлении органической химии.

Помимо чистой химии, Менделеева всегда интересовала и область химии прикладной, химической промышленности. Он не только глубоко верил в творческие силы науки на практическом поприще, но и делом, на собственном примере показывал, к каким блестящим практическим результатам может привести наука в союзе с промышленностью.

Раскрывая проявление законов химии на практике, очень важно показывать, как используются обществом химические знания, как меняется отношение к отдельным веществам в процессе развития науки и общества. Примером этого может служить деятельность Д.И. Менделеева в области нефтяной промышленности.

Известно, что в конце 60-х и в 70-х годах XIX века Д.И. Менделеев серьезно углубился в вопросы нефтяной промышленности. Он посетил нефтепромыслы Баку и Пенсильвании (США), побывал на Парижской выставке 1967 г.

Рассматриваемый Д.И. Менделеевым круг вопросов был очень обширным: теория минерального происхождения нефти, технические проблемы нефтедобычи и переработки и транспортирования нефти. Он произвел много опытов с перегонкой нефти на фракции (на не-

* © Кудинова Н.Ф.

фтеперегонном заводе в Константиново близ Ярославля на Волге у нефтепромышленника В.И. Рогозина). Д.И. Менделеев рассматривал не только узконаучные проблемы, но подробно изучал нефтяные проблемы в целом. Вот почему в его статьях по нефти наряду с научными и техническими данными постоянно фигурируют экономические показатели и расчеты.

Рассказывая о природных источниках углеводородов на уроках химии, можно выделить суть гипотезы минерального происхождения нефти, которая состоит в допущении образования нефтеподобных продуктов при взаимодействии воды с углеродистыми металлами, и прежде всего с углеродистым железом при высоких давлениях и температурах в глубинных слоях земли. При таком взаимодействии, по мнению Менделеева, должны образоваться легкие углеводороды и окислы железа. Испаряясь затем и переходя в более высоколежащие слои песчаника, образовавшиеся легкие углеводороды претерпевают уплотнение с образованием смеси углеводородов, составляющих нефть. Учащимся можно предложить составить уравнения реакций, которые могли бы отражать эти процессы.

В настоящее время интерес учащихся вызывает тот факт, что в середине XIX века применение находил только керосин, который использовался для освещения. В своих статьях Д.И. Менделеев приводил примеры бессмысленного уничтожения нефтепромышленниками отдельных, не находящих сбыта фракций нефти, в частности огромных количеств бензина, который просто сжигали.

Замечательной иллюстрацией зависимости между свойствами вещества, его составом, применением и экономической выгодой может служить работа Д.И. Менделеева «По нефтяным делам (Статья первая. Введение и о керосине)», изданная в 1885 г. в «Вестнике промышленности».

Статья эта посвящена лишь одному вопросу: какой должна быть температура вспышки продажного керосина. Нефтепромышленники в погоне за прибылью установили обязательную температуру вспышки продаваемого на русских рынках керосина – не ниже плюс 25^0C. Выясняя вопрос, почему они приняли такое постановление, Менделеев приводит выписки из газеты «Бакинские известия», содержащие корреспонденции с Бакинского съезда нефтепромышленников, состоявшегося 30 октября 1884 года. Участникам съезда было ясно, что чем ниже температура вспышки керосина, тем он опаснее в пожарном отношении. Но это обстоятельство не остановило нефтепромышленников. Один из них, «Томас Иванович Амиров, бакинский заводчик… с откровенностью, доходящей до цинизма, заявил, что девиз России – гореть, а потому на какие-нибудь лишние несколько сот тысяч рублей - потери от пожаров, причиняемых исключительно керосином в одной Москве в течение одного года, не стоит обращать внимания».

Менделеев, рассмотрев подробно техническую и экономическую стороны вопроса, пришел к выводу, что желательной нормой «для безопасности керосина должно признать температуру его вспышки в 40^0C» и что «керосин, дающий вспышку ниже 35^0C, нельзя уже считать удовлетворительным в обычных условиях жизни» [2, 123].

В современной справочной литературе отмечается, что температура вспышки керосина - 28-72°С. Бытовой (осветительный) керосин должен иметь температуру вспышки не ниже 45°С. Такое значение температуры вспышки для бытового керосина после специального исследования многочисленных пожаров в быту предложил Д.И. Менделеев, чтобы резко снизить пожарную опасность при использовании керосина для освещения и в бытовых нагревательных приборах.

Используя эти факты, можно расширить представления учащихся о смесях, примером которых является керосин, а также отметить, что свойства смеси зависят от состава.

Эти примеры можно использовать при изучении темы «Углеводороды», подчеркивая, что в своих работах по вопросам нефти и нефтяной промышленности Менделеев всюду стоит на передовых позициях русского ученого-патриота, заботится о повышении национального дохода России и об улучшении условий жизни народа.

При изучении темы «Целлюлоза» в курсе органической химии можно рассказать о пироколлодии, азотнокислом сложном эфире целлюлозы. Пироколлодий был открыт в 1890 году Д.И. Менделеевым и предложен им в качестве бездымного пороха, превосходящего заграничный пироксилин. Будучи за границей, Менделеев обратил внимание на чрезвычайно опасную операцию — сушку пироксилинового пороха, вызывающую частые пожары с большим числом жертв. Ученый предложил заменить сушку пироксилина обезвоживанием его спиртом, что является совершенно безопасным. С тех пор во всем мире эта стадия производства пироксилина проводится только по способу Менделеева.

Менделеев создал такое вещество, назвав его пироколлодием, которое оказалось прекрасным исходным материалом при изготовлении пороха для оружия любых калибров. Свое изобретение он передал Морскому министерству, не в качестве изобретателя, а как простой чиновник устроенной для этой цели лаборатории. Новый порох не был по достоинству оценен в России.

В 1893 году Д.И. Менделеев говорил: "Мне кажется особо печальною та возможность, что пироколлодийный порох будет держаться у нас в большом секрете, но не будет признан во всех его достоинствах, а между тем, так или иначе проникнет на Запад, и его ученые проведут этот совершеннейший порох в жизнь, прибавляя новую славу к своим именам, и заставят принять от них то, что ныне дается в самой России..." [2, 124].

Его слова оказались пророческими. Во время войны с Германией пироколлодиевый порох пришлось заказывать в Америке, потому что уже в 1895 году предприимчивые американские офицеры Бернаду и Конверс взяли на пироколлодиевый порох патент. Они не скрывали, что основой их изобретения были работы русского ученого. Рассматривая вопрос о мирном использовании пироколлодия в фотографии, хирургии, для склеивания мастик, для производства целлулоида и др., Менделеев указывает также на возможность применения его «для производства искусственного шелка в виде тонких нитей желатинированной массы, выдавливаемой в воду и затем подвергающейся разнитрованию. Последний вид применения обещает со временем широкое распространение, вследствие превосходного качества получаемых волокон» [2, 217].

Гениальное предвидение Д.И. Менделеева полностью подтвердилось. В настоящее время очень популярны изделия из ацетатцеллюлозы, называемой «вискоза», которые впервые были получены в 1903 году.

Эти примеры могут служить иллюстрацией к вопросу использование соединений целлюлозы и к теме «Волокна».

При изучении темы «Спирты» учитель может отметить большую работу Менделеева по изучению спиртовых растворов.

В диссертации «Рассуждения о соединении спирта с водою» приводится сводная таблица точных значений удельных весов водных растворов спирта с пятью знаками при различных температурах. Эта таблица и в настоящее время является основой всех обращающихся в практике алкоголеметрических таблиц.

Многие мысли Менделеева оказались пророческими. Многое в предсказанном им направлении было сделано впоследствии.

В настоящее время учителю химии в своей работе следует руководствоваться словами Д.И. Менделеева, который писал: «…ныне уже невозможно говорить о знании, не имея в виду так называемых его приложений или практических сведений, т. е. многого из того, что относится обыкновенно к «искусствам» и «умелостям». В этом отношении люди, не зараженные предрассудками, вернее понимают предмет, когда требуют от наук более жизненной полезности, чем им дает одно литературно-классическое направление» [1, 422-423].

Вся деятельность Д.И. Менделеева является подтверждением того, что теоретические химические знания ценны не только тем, что позволяют понять, как устроен окружающий нас мир, но и тем, что открывают пути практического совершенствования техники и технологии, облегчающих работу людям. В этом смысле использование наследия великого ученого можно понимать как реализацию гуманистической составляющей преподавания химии в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Менделеев Д.И. Границ познанию предвидеть невозможно. – М.: Советская Россия, 1991. – 592 с.
2. Фигуровский Н.А. Дмитрий Иванович Менделеев. Биографический очерк. – М.: Изд. Академии Наук СССР, 1961. – 315 с.
3. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии. – М.: Учпедгиз, 1963. – 667 с.

N. Kudinova

THE USE SCIENTIFIC LEGACY D.I. MENDELEEV'S ON THE REALIZATION OF PRINCIPLES OF CONNECTION WITH LIFE ON ORGANIC CHEMISTRY LESSONS

Abstract. In the article there are given facts of D.I. Mendeleev's biography connected with his activity in the sphere of organic chemistry, oil industry in invention of new kinds of gun powder, in research of water solution of spirit, which are widely adopted in our days. All these can be used for forming of interest to chemistry on the realization of principles of connection with life on organic chemistry lessons.

Key words:

УДК 74.262.8

Постнова Н.С.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ*

Аннотация. В статье рассматривается развитие эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения учащихся на примере учебного предмета «Биология» с применением разработанной автором методики. Реализация этой цели осуществляется на материале по истории анатомии и физиологии человека, позволяющий каждому ученику сформировать свое понимание, отношение к достижениям каждого этапа развития науки.

Ключевые слова: мировоззрение, эмоционально-ценностный, интеллектуальный компоненты, методика преподавания биологии, учебная мотивация, ценностные ориентации, качество знаний.

Переход с индустриальной ступени развития производства на ступень постиндустриальную, т. е. информационную, привел к изменению требований к личности человека. Современный человек должен, прежде всего, обладать таким качеством, как конкурентоспособность на рынке труда не только внутри государства, но и за его пределами, за счет сформированных компетентностей. Личность – это продукт общества и, прежде всего, продукт системы образования, поэтому именно в образовании, в его структуре и содержании и должны произойти серьезные изменения, которые позволят реализовать социальный заказ, предъявляемый современным обществом к образовательным учреждениям всех ступеней.

Одним из эффективных путей модернизации системы образования, направленным на выполнение социального заказа современного общества, который используют в настоящее время образовательные программы, является формирование научного мировоззрения индивидуума. Согласно Концепции модернизации общего образования, одной из главных целей является подготовка учащихся к самоопределению, адаптации к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям. В связи с такими изменениями особое значение приобретает мировоззренческая направленность образования, так как мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов человека на мир, которые не зависят от определенных явлений и служат основой для понимания общих тенденций развития мира в целом.

Проявление системных признаков кризиса современного общества, отсутствие мотивации к обучению, появление новых социальных требований к развитию личности являются основанием для проведения исследований, посвященных проблеме развития эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения учащихся.

В исследовании мы опирались на философские, психологические, педагогические и методические труды. Философские аспекты проблемы всесторонне освещены в исследованиях Н. Ф. Бучило, А. Л. Жохова, Ф. В. Лазарева, В. Г. Панова, А. Г. Спиркина, М. К. Трифонова, П. Н. Федосеева, А. Н. Чумакова и др. [2,12; 5, 4-5; 3, 76-95]. Проблема развития учебной мотивации, ценностных ориентаций, стиля саморегуляции поведения учащихся рассмотрена в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов, таких, как Л. И. Божович, Е. П. Ильин, Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Маслоу, А. Б. Орлов, А. С. Шаров [4, 15; 6, 101]. Среди методистов наибольший вклад внесли в изучение проблемы формирования мировоззрения учащихся в процессе обучения биологии Е. П. Бруновт, Н. М. Верзилин, А. Я. Герд, И. Д. Зверев, Б. Д. Комиссаров, В. М. Корсунская, В. В. Половцев, Б. Е. Райков, Н. А. Рыков.

Несмотря на актуальность рассматриваемой проблемы, в настоящее время не существует исследований, посвященных развитию отдельных компонентов научного мировоззрения учащихся в процессе обучения биологии. Поэтому проблема является не изученной и нуждается в детальном исследовании.

Таким образом, в педагогической науке и практике возникает необходимость в преодолении следующих **противоречий** между:

– появлением новых требований к формированию конкурентоспособной личности учащегося, потребностью общества в выпуск-

* © Постнова Н.С.

никах, обладающих сформированным научным мировоззрением, и современным состоянием проблемы в теории и методике обучения биологии;

– социально-педагогическими требованиями усиления мировоззренческой направленности школьного биологического образования и отсутствием научно обоснованной методики формирования эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения учащихся.

Выявленные противоречия определили актуальность **проблемы исследования**, которая заключается в объективной необходимости создания теоретически обоснованной методики формирования эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения учащихся при обучении биологии в разделе «Человек и его здоровье».

Развитие эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения учащихся в процессе обучения биологии неразрывно связано с регуляцией жизнедеятельности учащихся и включает в себя формирование учебной мотивации, ценностных ориентаций, стилей саморегуляции поведения, знаний учащихся.

Встает проблема – на каком учебном материале согласно учебным планам базового и профильного обучения в рамках учебного времени возможно было бы формирование жизненной позиции ученика на качественном уровне, т.е. развитие эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов мировоззрения учащегося. Поиск учебного материала показал, что наиболее удачным для реализации этой цели является материал по истории науки, лежащей в основе учебного предмета «Биология», позволяющий каждому ученику сформировать свое понимание, отношение к достижениям каждого этапа развития науки с учетом той политической, экономической, нравственной ситуации, которая складывалась в определенное время в определенной стране. Собственное отношение каждого ученика к достижениям науки на различных этапах ее развития, в основе которого лежит именно его мироощущение, мировосприятие, миропредставление, миропереживание позволяет ему правильно понимать происходящие в настоящее время (миропонимание), формировать свою индивидуальную позицию, а также видеть перспективы развития не только изучаемой науки, но и общества, государства в целом (мирообъяснение).

Для развития эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения была разработана научно обоснованная модель методики, состоящая из четырех блоков: нормативно-правового, процессуально-деятельностного, оценочного и результативного. Данная модель носит рефлексивно-развивающий и корректирующий характер, позволяющий после процессуально-деятельностного блока самому учащемуся провести личностный мониторинг развития эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения, тем самым способствуя формированию у учащихся способности анализировать полученную информацию, находить причинно-следственные связи, пути решения предлагаемых проблем.

Для проведения эксперимента были разработаны и апробированы уроки мировоззренческой направленности и элективный курс «Дорога к познанию истории анатомии и физиологии человека». Исследование проводилось в НОУ «Школа «Интеллект»», МОУ «СОШ № 72», МОУ «СОШ № 23» г. Омска. Общее число школьников, принявших участие в эксперименте, составило 328 человек, среди них 146 девочек и 182 мальчика. Результатом разработанной и апробированной методики явилось формирование научного мировоззрения учащихся, обобщенных взглядов учащихся на естественнонаучную картину мира, что способствовало развитию ценностных ориентаций учащихся, интереса к различным областям научного знания, личностной точки зрения на события, происходящие в мире, совершенствованию их знаний и деятельности.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что методика развития эмоционально-ценностного и интеллектуального компонентов научного мировоззрения учащихся при обучении биологии способствовала:

– повышению познавательных мотивов на 10,66 %;

– переходу ценностных сфер на более высокий уровень – с витального на социальный;

– повышению общего уровня саморегуляции учащихся на 19,90 балла;

– улучшению качества знаний на 9,50 %;

– повышению успеваемости учащихся на 11,81 %;

– повышению коэффициента усвоения знаний учащимися на 9,00 %, что, по В. П. Беспалько, является достаточно высоким показателем [1, 15].

Следовательно, проведенный эксперимент, включающий уроки и занятия элективно-

го курса мировоззренческой направленности, является эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Бучило Н.Ф. Философия / Н.Ф. Бучило, А.Н. Чумаков. – М.: Проспект, 2008. – 467 с.
3. Жохов А.Л. Как помочь формированию мировоззрения школьников / А.Л. Жохов. – Самара: СамГПУ, 1995. – 288 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Спиркин А.Г. Философия / А.Г. Спиркин. – М.: Гардарика, 1998. – 816 с.
6. Шаров А.С. О-граниченный человек / А.С. Шаров. – Омск: ОмГПУ, 2000. – 358 с.

N. Postnova

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-VALUE AND INTELLECTUAL COMPONENT'S WORLD OUTLOOK SCHOOLCHILD'S AT TRAINING EDUCATION OF BIOLOGY

Abstract. At article considers development of emotional-value and intellectual component's world outlook schoolchildren on the example subject «Biology» with application of develop author methodology. The successful implementation objective material by history anatomy and physiology person, permitting schoolchild mature to get an understanding of the stage development sciences.

Key words: world outlook, emotional-value and intellectual component's, methodology of biology, study motivation, values orientation, qualities of knowledge.

УДК 37.025.7

Таможняя Е.А.

МЕТОДИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена методическому мышлению, которое рассматривается как разновидность профессионального педагогического мышления. В статье определены компоненты содержания методического мышления и его связи с методическим мастерством. Автор рассматривает методическое мышление как одну из целей обучения будущего учителя в педагогическом вузе, как важнейшее средство управления деятельностью учителя.

Ключевые слова: методическое мышление, эмпирическое мышление, теоретическое мышление, творческое мышление, профессиональное педагогическое мышление, географическое мышление, компоненты содержания мышления, педагогическое мастерство.

Методическое мышление служит объектом развития в процессе методической и профессиональной подготовки учителя и определяет готовность выпускника к его будущей профессиональной деятельности. Развитие профессионального методического мышления мы рассматриваем как системообразующий фактор всей системы подготовки учителя географии и одну из целей обучения будущего учителя в педагогическом вузе.

Мышление – вершина среди всех видов деятельности человека. И только в том случае, когда мышление становится высшей ступенью духовной деятельности, орудием высшей ориентировки в жизни (и профессиональной деятельности), оно становится успешной «предпосылкой всякой другой психической деятельности», а следовательно, и предпосылкой для становления личности. [2]

В исследованиях, посвященных изучению предназначенности мышления, его функциональным обязанностям, мышление рассматривается как средство ориентировки в окружающем мире; средство осознания, обдумывания; средство построения догадки, постановки проблем, средство определения принимаемых решений, средство создания научных теорий, и т.д. [2, 8].

В содержание мышления входят следующие компоненты:

1) знание (в философском смысле слова) как результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий, а также присвоенная культура (опыт действования и чувствования, отношения);

* © Таможняя Е.А.

2) механизмы мышления (процессы, то, как мышление осуществляется);

3) формы мышления (понятия, суждения, умозаключения).

Эти компоненты хорошо соотносятся с основными общими характеристиками мышления: предметностью, обязательностью операций и обязательностью форм.

Есть еще одна характеристика мышления. Она состоит в том, что мышление присуще человеку и развивается в деятельности, следовательно, оно мотивировано. Итак, мышление имеет предметный, формальный (логический), процессуальный (психологический) и мотивационно-личностный аспекты. Именно эти аспекты должны стать объектами внимания в процессе организованного развития мышления (рис. 1).

В научной литературе встречается немалое количество названий видов мышления: теоретическое (научное), эмпирическое (практическое) и творческое (креативное) мышление. Концепция о двух типах мышления - теоретическом и эмпирическом – была рассмотрена в работах С.Л. Рубинштейна и В.В. Давыдова [2].

Эмпирическое познание отражает непосредственно воздействующие на органы чувств человека свойства, стороны и связи объективного мира. Его результат - это внешние свойства, связи и отношения предметов в действительности, выраженные в форме элементарного суждения, понятия, умозаключения, представления (обозначаемые словом), которые фиксируют чувственно воспринимаемые внешние общие признаки предметов.

Теоретическое мышление - более высокий этап процесса познания. Это опосредованное и обобщенное отражение недоступных чувственному восприятию свойств, сторон и отношений действительности, составляющих сущность предмета, его внутреннюю закономерность, которая определяет качественную природу и характер развития вещей. Оно связано с применением ряда логических приемов, таких, как диалектический анализ и синтез, существенно отличающихся от элементарного анализа и синтеза. При этом различие между теоретическим и эмпирическим видами мышления следует искать не в различиях механизмов, а в различии задач, стоящих перед субъектом познания [2].

Так, задача теоретического (научного) мышления состоит в познании «сущности объекта, открытие законов, выявление свойств объектов и их структуры»; задача мышления практического – в подготовке «физического преобразования действительности». ***Творческое мышление*** характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию [7].

Между понятиями «мышление» и «***методическое мастерство***» существуют тесные зависимости. Среди методических исследований, посвященных данной проблеме, подтверждается первичность мышления (в плане значимости) в единстве «мышление - профессиональное мастерство». Без развитого методического мышления профессионализм учителя не поднимается до уровня мастерства, оставаясь в лучшем случае на уровне ремесла [3; 4; 6].

Творчество в работе учителя невозможно без глубоких и прочных знаний методики своего предмета, овладения теоретическими и прикладными основами методики. Соответственно можно выделить несколько уровней профессионализма (рис. 2), которые в том или ином виде рассматриваются во многих педагогических и методических исследованиях:

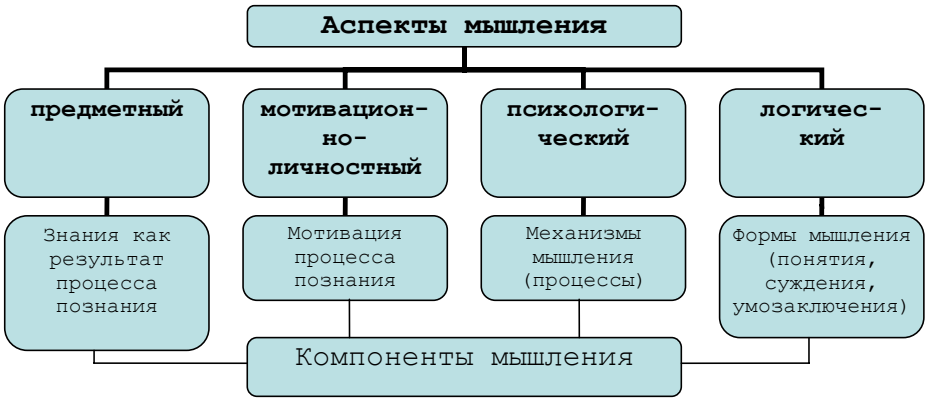


Рис. 1.

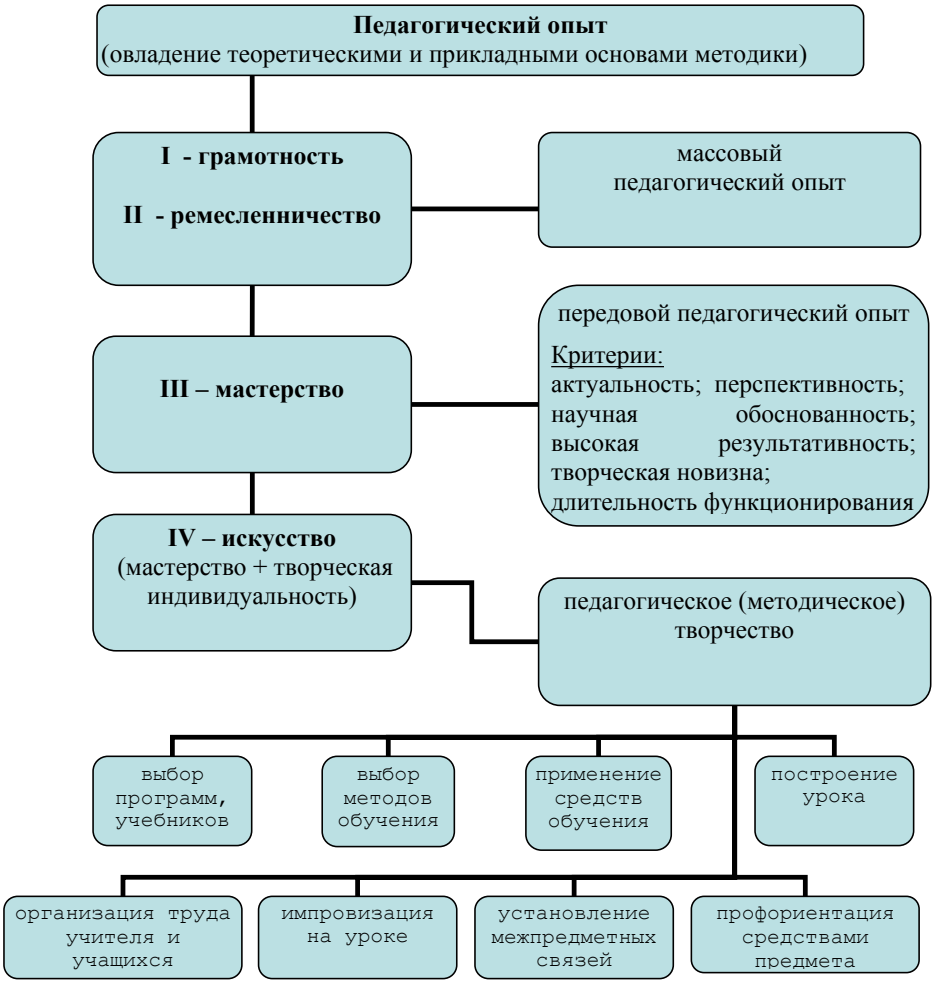


Рис. 2.

I - уровень грамотности (овладение системой методических научных знаний);

II - уровень ремесла (владение системой методических приемов и умений, то есть опытом работы);

III - уровень мастерства (владение системой методических умений и навыков), которые соответственно соотносятся с элементами «знания», «опыт», «творчество», а в личностном плане - с тремя подструктурами коммуникативной структуры личности - познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностной;

IV – уровень творчества [3; 4].

Если соотнести уровни профессионализма с уровнями мышления, то, вероятно, правомерно считать, что «грамотность» можно соотнести с «памятью» как основой и предпосылкой всякого мышления. И так же, как нет мышления без памяти, нет и ремесла, ни тем более мастерства без грамотности.

Уровень «ремесленничество» функционирует преимущественно на основе репродуктивного мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), «мастерство» - преимущественно на основе продуктивного (вербально-понятийного) мышления, а уровень «искусства» - на основе так называемого творческого (креативного) мышления как высшего уровня продуктивного и репродуктивного его видов. Именно в этом смысле следует понимать рассмотрение творческого уровня мышления (уровня искусства в профессионализме) не как конкретной цели, а как цели-идеала, к которому нужно стремиться, но который в массовом порядке нельзя достичь. Таким образом, характер и уровень развития профессионального мышления является показателем профессионального мастерства и педагогической культуры учителя.

Методическое мастерство подразумевает овладение системой определенных умений: проектировочных, адаптационных, организационных, мотивационных, коммуникативных, контролирующих, познавательных. Каждая из этих

групп, в свою очередь, состоит из отдельных умений, подлежащих овладению и развитию.

Эту мысль можно подтвердить анализом задач профессиональной деятельности, приведенных в программе дисциплины «Теория и методика обучения географии». Вот лишь некоторые из них:

- освоение основных идей и проблем модернизации среднего географического образования; понимание его новых целей, структуры и содержания;

- овладение новыми достижениями в теории и методике обучения географии;

- формирование творческой личности будущего учителя, умеющего самостоятельно планировать учебный процесс, выбирать программу, учебники, технологии обучения;

- овладение умениями организации самостоятельной учебной деятельности школьников в процессе изучения географии;

- приобретение опыта научно-исследовательской работы в области методики обучения географии в общеобразовательных учреждениях [4].

Как видно из приведенного списка (далеко не полного), задачи профессиональной деятельности отражают разные аспекты мыслительной деятельности (в разных формах и в разной степени) во всех перечисленных задачах. Можно сказать, что мыслительная деятельность пронизывает деятельность учителя, служит неизбежной предпосылкой и условием функционирования последней на всех уровнях профессионализма.

Деятельность учителя географии осуществляется, прежде всего, в образовательном процессе, то есть по своему существу является педагогической. Практическая педагогическая деятельность регулируется ***педагогическим мышлением***, специфической разновидностью которого является методической мышление.

Методическое мышление – относительно самостоятельная деятельность, поскольку имеет свой предмет, средства, способы, продукт и результат. Будучи разновидностью педагогического мышления, методическое мышление вбирает в себя все те универсальные черты, которыми характеризуется педагогическое мышление, является его специфической разновидностью.

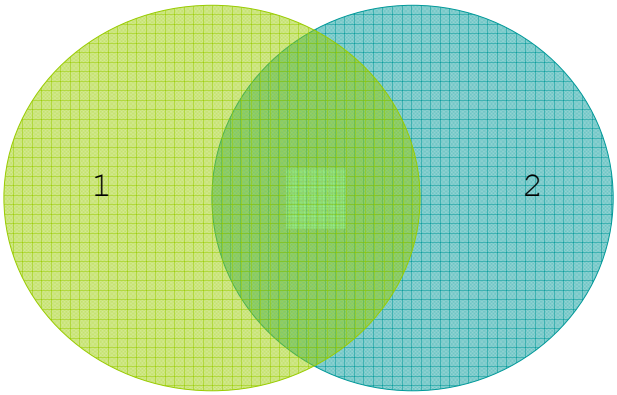
Объективная потребность в развитии мышления в процессе обучения разным дисциплинам заставила представителей этих дисциплин исследовать особенности профессионального (отраслевого) мышления. В этой связи можно упомянуть работы, в которых исследуется историческое мышление (И.Я. Лернер), математическое мышление (С.И. Шапиро, Л.М. Фридман), техническое мышление (Т.В. Кудрявцев, З.А. Решетова), лингвистическое мышление (М.Я. Микулинская). В методической литературе встречаются упоминания о химическом (Л.А. Цветков), обществоведческом (М.Н. Шардаков), музыкальном (М.Г. Аграновский) мышлении и т.д.

Н.Н. Баранский, известный ученый-географ, исследовал ***географическое мышление*** и высказывался о необходимости формирования мышления учителя географии [1]. Под географическим мышлением он понимал «мышление, во-первых, привязанное к территории, кладущее свои суждения на карту, и, во-вторых, связанное, комплексное, не замыкающееся в рамках одного элемента или одной отрасли, иначе говоря, играющее аккордами, а не одним пальчиком». Это определение достаточно точно отражает специфику именно географического мышления, географического видения действительности. Впоследствии классическое определение Н.Н. Баранского получило свое дальнейшее развитие в работах ученых-географов И.П. Герасимова, В.М. Котлякова, В.С. Преображенкого, Э.Б. Алаева, Я.Г. Машбица, А.Г. Исаченко и др.

Термин «методическое мышление» нашел официальное признание в программе по курсу «Методика обучения географии» в 1980-х гг. [5]. Позднее проблема развития методического мышления учителя географии была поднята в исследовании С.Г. Поздняк, в котором были определены некоторые существенные особенности методического мышления учителя географии [6]. Однако до настоящего времени понимание методического мышления, несмотря на его важность, находится на уровне представления: оно не вписано в контекст теоретических основ процесса обучения географии, не определены его сущность и структура, уровни развития и факторы формирования в образовательном процессе вуза.

Мы поддерживаем позицию С.Н. Поздняк, согласно которой методическое мышление имеет двойственный характер. ***Методическое мышление как бы вбирает в себя, интегрирует универсальные черты профессионального педагогического мышления и специфические признаки предметного географического мышления*** (рис. 3).

При этом предметно-содержательные особенности географического образования, его мировоззренческая нагрузка и сама мето-



1 – профессиональное педагогическое мышление
2 – географическое мышление

Рис. 3. Двойственный характер методического мышления учителя географии (по С.Н. Поздняк) [6]

дология географической науки как бы предопределяют выбор и конструирование системы деятельности учителя и учащихся в ходе обучения географии как в структурном, так и в функциональном аспектах.

Таким образом, предметно-содержательная детерминированность методического мышления накладывает свой отпечаток на педагогическое мышление, определяя специфические черты его проявления у учителя-предметника.

Итак, методическое мышление учителя географии – это специфическая разновидность профессионального педагогического мышления, имеющего особую предметную (географическую) детерминацию.

Следует отметить, что многие, кто занимался выявлением специфики отраслевого, в том числе методического мышления, рассматривали его как «орудие» решения практических задач. Этого, очевидно, недостаточно, по крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, как известно, каждое видовое понятие (в данном случае отраслевое мышление) должно обладать признаками родового феномена. Следовательно, нельзя ограничивать методическое мышление только непосредственной способностью решения практических задач. Это не отражает всех функций мышления. Если методическое мышление не включает в себя, скажем, постановку задач, то тогда деятельность мышления ограничится лишь адаптацией к условиям.

Во-вторых, напомним, что мы работаем в системе обучения, предусматривающей подготовку не только учителя-практика, но и учителя-исследователя, когда исследовательские умения служат основой, базой профессиональной подготовки. Таким образом, исследовательский подход к теории науки и практике как источнику и основе профессиональной деятельности возможен только при условии развития методического мышления.

Если определить роль методического мышления в системе деятельности учителя одним словом, то им будет «управление». Поэтому мы рассматриваем методическое мышление в общем плане как средство управления множеством действий, входящих в систему деятельности учителя. При этом каждая группа действий управляется специфическим аспектом мышления (рис. 4).

Итак, мышление как феномен четырехаспектно. В нем имеются предметный, формальный (логический), процессуальный (психологический) и мотивационно-личностный аспекты. Компонентный состав данных аспектов может служить объектом развития.

Методическое мышление является относительно самостоятельной деятельностью, поскольку имеет свой предмет, средства, способы, продукт и результат. Оно неразрывно связано с методическим мастерством, методической культурой и личностью учителя.

Методическое мышление является средством управления деятельностью учителя, основанной на двух группах действий: исследовательских и учебных. Среди исследовательских действий выделяются действия частные и комп-

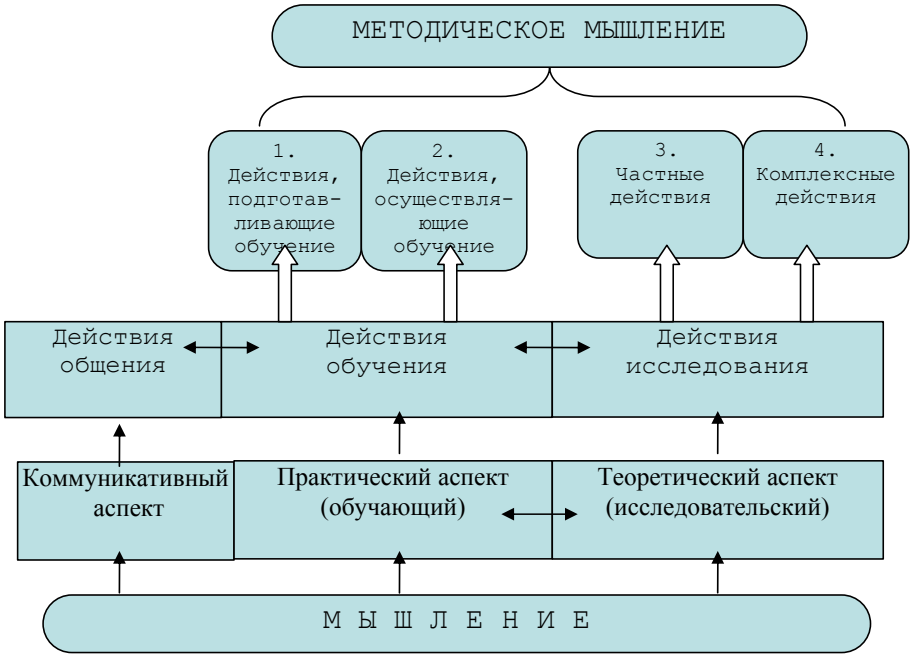


Рис. 4. Деятельность учителя географии, управляемая методическим мышлением

лексные. Частные исследовательские действия служат базой методического мышления, в связи с чем подлежат развитию в первую очередь.

Система профессиональной подготовки будущего учителя предполагает не натаскивание на решение задач, а исследовательский подход к теории науки и практики как источнику и основе, в процессе которого способность решать задачи вырастает на почве развитого методического мышления, подкрепленного методической культурой и личностными качествами учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранский Н.Н. Научные принципы географии: Избранные труды. – М.: Мысль, 1980. – 239 с.
2. Давыдов В.В. Учение С.Л. Рубинштейна о различии эмпирического и теоретического мышления// Очерки, воспоминания, материалы/ С Л.Рубинштейн/ /Отв. ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1989. – С. 169-178.
3. Душина И.В. О соотношении нормы и творчества в работе учителя географии // География в школе. – 1997. – № 2. – С. 47.
4. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях / Под ред. И.В. Душиной. – М.: Дрофа, 2007. – 510 с.
5. Методика обучения географии. Программа под ред. Л.М.Панчешниковой // Программы педагогических ин-тов. Сборник № 9. – М.: Просвещение, 1984. – С. 3-34.
6. Позняк С.Н. Развитие методики обучения географии как науки и учебной дисциплины в отечественном образовании второй половины XX века (часть 2) / Урал.гос. пед.ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 348 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
8. Тихомиров О.К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления // Психологические исследования творческой деятельности. – М.: Наука, 1975. – С. 5-23.

E. Tamozhnaya

METHODICAL THINKING AS THE VERSION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL THINKING

Abstract. The article is dedicated to the methodological mentality as a variety of professional pedagogical mentality. The maintenance components of methodological mentality and its connections with pedagogical skill are submitted for consideration. Up to date the methodological mentality as the main object of teachers training in pedagogical university, as the main means of control by teachers´ activity.

Key word: methodological mentality, sensitive mentality, theoretical mentality, creative mentality, professional pedagogical mentality, geographical mentality, maintenance components of methodological mentality, pedagogical skill.

УДК 316. 34 А 861

Артёмкин А.В.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ*

Аннотация. В статье анализируется и уточняется интегративное понятие «фольклорная музыкальная традиция» в рамках широкой культурологической трактовки категории «традиция». Выявляется и характеризуется воспитательный потенциал данного воспитательного фактора. Рассматриваемый потенциал может быть широко использован в социальном воспитании школьников в современных социально-культурных условиях.

Ключевые слова: фольклорная музыкальная традиция, народная традиционная культура, воспитательный потенциал.

Утверждающаяся в современном российском обществе социально-педагогическая парадигма воспитания предполагает управление множеством факторов, оказывающих влияние на процесс формирования личности растущего человека. Важнейшей задачей становится придание воспитательным воздействиям непротиворечивого характера и позитивной направленности, создание условий, обеспечивающих гуманистическое содержание процесса развития личности [5]. Серьёзной проблемой в этой связи является преодоление усиливающейся отстранённости подрастающих поколений от историко-культурных ценностей, национальных культурных традиций.

В системной совокупности средств и факторов воспитания, которыми общество располагало на протяжении практически всей своей истории, фольклорные музыкальные традиции играли важную роль, поскольку они способны обеспечивать действенную трансляцию молодому поколению базовых духовно-нравственных ценностей. Однако в настоящее время эффективное использование данного компонента народной традиционной культуры в социальном воспитании опирается на выявление его воспитательного потенциала и переосмысление в контексте современных социально-культурных условий.

Осмысление категорий, лежащих в основании интегративного понятия «фольклорная музыкальная традиция», позволяет раскрыть его сущность, уточнить и затем адекватно оценить воспитательные возможности этого феномена. Современное понимание категории «традиция» связано с трансформацией значения слова «культура». Начиная с XVIII века, исследователи переходят к пониманию культуры как системы образцов, парадигм деятельности, скрытых в жизни этноса. Возникает проблема выявления и осознания этих скрытых мировоззренческих констант, структурирующих социальное целое и являющихся основой причастности людей к данному типу культуры. Особое внимание уделяется способам передачи культурного наследия и внутрикультурным контактам. Этим объясняется стремление теоретически и методологически обосновать целостное понимание категории «традиция», вычленив её абстрактные инвариантные характеристики.

Согласно сложившимся в современной отечественной философии и науке подходам к данной проблеме традиции рассматриваются как: непосредственно сами ценности, идеи, обычаи, обряды, общественные установки; механизмы или способы воспроизводства социальных институтов, норм и ценностей; отношение новых поколений к прошлому, проявляющееся в развитии и преобразовании культурного наследия. Признавая значимость и продуктивность каждого из выделенных подходов, следует отметить, что первый из них отражает главным образом аксиологический аспект рассмотрения данного феномена, второй и третий – предполагает его изучение с точки зрения праксиологии. Учёные выделяют основные функции культурной традиции в жизни общества: воспроизводящую (накопление и трансляция из поколения в поколение социального опыта деятельности людей), социализирующую (приобщение индивидов и групп к общественному целому), стабилизационную (влияние на установление относительной согласованности и однопорядковости действий людей, принадлежащих к одному и тому же историческому поколению), инновационную (обеспечение возможности решать новые творческие задачи, отталкиваясь от коллективного опыта деятельности прошлых поколений). Вместе с тем, рассматривая динамику культурной традиции, В.Б.Власова обозначает различные исторические типы отношения

* © Артёмкин А.В.

общества к традиции [1]. На ранних стадиях исторического развития господствует классический тип традиционной ориентации, который характеризуется универсально-регулятивной функцией традиции. Современный тип традиционной ориентации отличается преобладанием инновационной функции этого механизма, наличием критической оценки социального опыта предшествующих поколений. Таким образом, выведение феномена традиции на уровень одного из важных механизмов или способов функционирования культуры позволяет рассматривать его в качестве положительного фактора социального развития.

В предметном поле таких наук, как этнография, фольклористика, этнопсихология, этнопедагогика, традиция осмысливается в качестве механизма функционирования народной традиционной культуры, обеспечивающей воспроизводство и сохранение этнически характерных черт и свойств современной культуры. Фольклор как важная составляющая народной традиционной культуры, по мысли А.М. Мехнецова, представляет собой своеобразную художественно-философскую систему, отражающую характер связей этнической целостности с окружающей действительностью, воссоздающую эти отношения в опосредованной художественными средствами форме [3]. В качестве основных компонентов этой системы выступают словесные, музыкальные, драматические и хореографические формы художественного отражения действительности, что даёт основание выделять различные виды фольклора, в том числе – музыкальный фольклор. Традиционность является одной из сущностных характеристик фольклора и выражается в относительной устойчивости всех составляющих его элементов. Вместе с тем для фольклорной традиции характерно чрезвычайно медленное инерционное развитие, на что обращает внимание С.Ю. Неклюдов [4]. В последние полтора десятилетия в науке обозначились новые подходы к пониманию современного фольклорного процесса. Многие учёные начинают уделять значительное внимание процессам трансформации фольклорного текста, динамике соподчинения реалий современной жизни и внутренних закономерностей фольклора. А.С. Каргин считает, что сегодня фольклор не только функционирует в аутентичной среде, но и занимает «пространство специализированной культурной деятельности, организованной по определённым эстетическим, общественным, экономическим законам» [2, 476]. При этом граница между данными сферами весьма подвижна, условна, поскольку на неё влияет множество факторов. Фольклорная музыкальная традиция как часть фольклорной традиции характеризуется всеми присущими ей признаками, среди которых на современном этапе можно выделить: синтетизм как осознанное художественно оправданное соединение составляющих фольклора в противоположность фольклорному синкретизму предшествующих эпох; усиление индивидуального начала в коллективном творчестве; нефольклорные способы трансмиссии; приобретение нетрадиционного контекста; включение явлений «постфольклора» (по определению С.Ю. Неклюдова); разноуровневое взаимодействие с другими элементами современной культуры.

Исходя из всего вышеизложенного, мы считаем возможным определить фольклорную музыкальную традицию как специфический способ существования (наследования, аккумуляции, хранения, трансляции и развития) этнического слоя музыкальной культуры определённого народа, представленного аутентичной сферой народной музыки, а также сферой творчества на современном этапе, сохраняющего её стилистические основы. При этом русская фольклорная музыкальная традиция представляет собой трёхступенчатую иерархию уровней – локального, регионального и общенационального, - каждый из которых в свою очередь обладает внутренней иерархической структурой.

С точки зрения социальной педагогики фольклорные музыкальные традиции являются в настоящее время духовным ресурсом в социальном воспитании подрастающих поколений. Как способ существования части этнической культуры фольклорная музыкальная традиция выступает одной из форм познавательной деятельности человека. Фольклору как своеобразной художественно-философской системе объективно соответствует художественно-философское мировоззрение, возникшее в ходе развития традиционной культуры на почве основных гносеологических вопросов. Для этого вида мировоззрения характерны: целостность взгляда на мир, обобщённость отражения, апелляция к эстетическим формам объективизации идеи, связь объективного и субъективного в познавательной деятельности, типизация. Развившаяся в фольклорном творчестве форма познания, опирающаяся на данный вид мировоззрения, отличается доминированием в ней эмоционально-образных, представленческо-ассоциативных структур. В познании, присущем фольклорной музыкальной традиции, присутствуют

мифологические, иллюзорно-фантастические элементы. Исторически конкретные структуры, единичные отношения осмысливаются с точки зрения «вечных» общечеловеческих проблем. В этом смысле исследуемый феномен является формой познания и моделирования всеобщих проблем бытия.

Вместе с тем транслируемый фольклорный текст передаёт традиционные представления об основополагающих ценностях человеческой жизни. Аксиологическая направленность традиции обусловлена необходимостью понимания внутреннего мира человека, осознания существенных связей человека с миром, смысла и цели его жизнедеятельности. Выражая важнейшие ценности и жизненные смыслы средствами своего языка, фольклорные музыкальные традиции способствуют гармонизации внутреннего и внешнего мира человека, регуляции его отношений с обществом и природой, ориентируют на фундаментальные истины, приобретённые обществом в формах традиционной народной культуры. Освоение фольклорных музыкальных традиций предполагает формирование и развитие комплекса необходимых для этой сферы деятельности умений и навыков. Кроме того, взаимосвязи сферы музыкального фольклора с другими системами традиционной этнической культуры, а также проблемы его использования в современных условиях способствуют включению воспитанников в соответствующие разнообразные виды деятельности и приобретению дополнительных умений и навыков.

Как художественно-образная форма познания действительности фольклорная музыкальная традиция непосредственно связана с эмоциональной сферой человека. Совместное переживание нравственно-эстетических чувств в процессе освоения фольклорных музыкальных традиций формирует позитивное отношение к ценностям этнической культуры, интенсифицирует внутреннюю жизнь личности, пробуждает стремление к творчеству, к осмысленной жизни.

Вариативной природой фольклора, расширением способов его использования и развитием различных видов деятельности в области современного фольклоризма обусловлены возможности развития креативности личности. Становясь преемником фольклорных традиций, осваивая их в условиях современности и находя новые способы функционирования фольклорного текста в современном социально-культурном пространстве, человек одновременно обеспечивает сохранение и приумножение этнокультурных ценностей и развивает свои творческие способности.

В фольклорных музыкальных традициях сконцентрирована информация о нормах и правилах межличностного и группового взаимодействия, сложившихся в культуре этноса, идеалах, ценностях, эталонах и способах общения. Знакомство с этими традициями, их изучение и освоение в процессе воспитания позволяет не только адекватно осмыслить данную информацию, но и субъективировать значимую часть этого опыта. В то же время сама эта деятельность оказывается одним из видов социально-педагогической связи. Её коллективный характер выступает предпосылкой развития коммуникативных умений и навыков участников воспитательного процесса, стимулируя активность в их контактах, взаимодействии и общении.

Таким образом, можно выделить воспитательные потенциалы фольклорных музыкальных традиций: когнитивный (осознание и интериоризация сущности народной традиционной культуры, овладение выработанным в ней духовно-практическим знанием); ценностно ориентирующий (формирование устойчивого интереса и положительного отношения к базовым ценностям культуры); инструментальный (приобретение умений и навыков, связанных с освоением традиционной народной музыкальной культуры); эмоциональный (обеспечение субъективной значимости процесса интериоризации этнокультурных ценностей); креативный (обеспечение накопления опыта творческой деятельности и развития творческих способностей личности); коммуникативный (формирование коммуникативной культуры личности, коммуникативных умений и навыков).

Выделенные потенциалы характеризуют исследуемый феномен как воспитательный фактор, способный оказывать влияние на различные сферы личности школьника и, соответственно, позволяющий ставить и реализовывать в современном образовании достаточно многообразные воспитательные цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Власова В.Б. Исторические типы отношения общества к традиции // Философские науки. – 1984. – № 5. – С. 152-156.
2. Каргин А.С. К вопросу о современном прочтении традиционного фольклора // Традиционная культура Муромского края. Экспедиционные, архивные, аналитические материалы: в 2-х т. Т.2. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора. – 2008. – С. 474-478.

3. Мехнецов А.М. Российский фольклорный союз – десять лет спустя // Фольклор и молодёжь. От истоков к современности. – М.: Российский фольклорный союз. – 2000. – С. 30-37.
4. Неклюдов С.Ю. Фольклор: типологический и коммуникативный аспект // Традиционная культура. – 2002. – №3. – С. 3-7.
5. Липский И.А.Политика в области воспитания: новые идеи // Воспитание школьников. – 2005. – С. 8-14.

A. Artyomkin

THE FOLK MUSIKAL TRADITIONS' POTENTIAL TO EDUCATE

Abstract. In the article the integrating notion "a folk musical tradition" is analysed and specified, kept within the limits of the broad culturological interpretation of the category "tradition". This factor's potential to educate is revealed and described. The considered potential may be variously used in the social education of schoolchildren in the modern social and cultural conditions.

Key words: a folk musical tradition, folk traditional culture, the potential to educate.

УДК 316. 34

Артёмкина Т.Е.

ВКЛЮЧЕНИЕ ИГРОВОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА*

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты моделирования процесса воспитания младших школьников средствами музыкального фольклора с включением игрового компонента как структурного и функционального контекста в системе эмотивно-познавательных контекстов данного средства. Подобная моделирующая деятельность оптимизирует воспитательный процесс, насыщая его новыми технологическими возможностями.

Ключевые слова: игровой компонент, средства музыкального фольклора, интегрированная деятельность, контекстуальное прочтение.

Гуманистическая концепция воспитания, декларирующая новую характеристику содержательной стороны воспитательного процесса, актуализирует поиск адекватных педагогических технологий, позволяющих реализовывать стратегию построения различных обучающих и воспитывающих сред, создавать условия для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных возможностей личности, способствовать формированию субъектных отношений участников воспитательного процесса. Деятельностный личностно ориентированный подход к сущности содержания воспитания предполагает, что развитие природных, социальных и культурных начал воспитанника осуществляется в контексте общечеловеческих и этнокультурных ценностей и обеспечивает возможности его самореализации в культурно-образовательном пространстве. Отношением к ребёнку как субъекту жизнедеятельности и педагогического взаимодействия обусловлено понимание методов воспитания как способов взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников [5, 188]. При этом именно понимание движущих сил, мотивов воспитания влияет на выбор методов и правильность их применения. По мнению М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой, «движущей силой воспитательного процесса является разрешение противоречия между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. Эти противоречия становятся источником развития, если выдвигаемые педагогами цели воспитания находятся в зоне ближайшего развития детей и соответствуют их оценкам значимости воспринимаемого» [5, 55]. В решении этих задач незаменим потенциал игры. На основе анализа игры как специфического вида человеческой деятельности Л.С. Выготским было выдвинуто положение о «создании для ребёнка в игре зоны ближайшего развития. В игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения», - отмечал исследователь [2, 74]. По мнению В.С. Кукушина, «индивид ведёт себя в игре на максимуме проявлений (интеллект, творчество);

* © Артёмкина Т.Е.

игра сама по себе - это особое «поле самовыражения» [4, 294]. А.С. Белкин считает непременным требованием к организации любого вида деятельности создание условий обязательного переживания воспитанником положительных эмоций, чувства удовлетворённости собой и веры в свои силы и возможности [1].

Включение игрового компонента в содержание процесса воспитания младших школьников средствами музыкального фольклора во многом определяет характер содержания процесса воспитания и отвечает возрастным задачам социально-психологического ряда в пространстве адаптации детей к новым социально-педагогическим условиям и их самореализации во всех значимых сферах жизнедеятельности. В контексте обозначенной проблемы, «игровой компонент» рассматривается как оптимизационная составная часть метода, приёма, формы, средства, содержания процесса воспитания, прямо или косвенно отражающая закономерности игры и реализующая её мотивационную, стимулирующую, развивающую функции. Включение игрового компонента в содержание процесса воспитания младших школьников средствами музыкального фольклора мы понимаем как деятельность по проектированию и моделированию соответствующих методов и форм, направленных на оптимизацию процесса воспитания данным воспитательным средством. Соответственно, игровой компонент можно рассматривать как функциональный и структурный контекст данного воспитательного средства.

В развитии системной совокупности средств, опирающихся на культурное наследие, музыкальному фольклору как эффективному и адекватному средству воспитания и обучения можно отвести одно из ведущих мест. Онтологические и аксиологические предпосылки исследования музыкального фольклора как средства воспитания определяют его воспитательные возможности как в широком, так и узком (педагогическом) смысле. Онтологический аспект фольклора проявляется в его направленности на достижение жизненно значимых результатов; аксиологический – в художественности как одной из важнейших характеристик этого феномена, в наличии нравственного, этического, эстетического содержания. Вместе с тем, педагогические предпосылки исследования музыкального фольклора как средства воспитания опираются, на наш взгляд, на характерные черты и признаки музыкального фольклора, выделенные в имеющихся научных исследованиях. Вариативность, вариантность, изменчивость предполагают свободу его интерпретации, определяют инструментовку деятельности; коллективность выступает как форма организации творческой деятельности, регулятив и индикатор позитивных и негативных тенденций этой деятельности; народность выступает как его ментальная характеристика; устность определяет его доступность и демократичность; синкретизм обусловливает возможности комбинирования видов деятельности и её инструментовки. Ведущими элементами воспитательной направленности фольклора являются: художественность, духовность, образность, символичность, выразительность, доступность. Однако в современных социально-культурных условиях музыкальный фольклор – одно из потенциально действенных средств обучения и воспитания, поскольку степень развитости его возможностей в формировании личности во многом определяется уровнем и характером его актуализации и реализуется через его функции, средства, опосредованные элементы организуемой деятельности. «Сущность включения средств воздействия в целостный педагогический процесс,- по мнению В.И. Журавлёва, - состоит не в простой стыковке их с методами… Для того, чтобы педагогические возможности социального окружения органически вписывались в целенаправленный процесс…, необходимы методические разработки приёмов и техники каждого отдельного средства» [3, 40]. Моделирование содержания процесса воспитания средствами музыкального фольклора с применением смысловых эмотивно-познавательных контекстов обусловлено возможностями адекватных связей пограничных зон эффективного воздействия данным воспитательным средством. Музыкальный фольклор как средство аудиального, визуального, кинестетического плана предоставляет возможность воспринимать объект деятельности слухом, зрением, моторно-двигательным способом. При этом содержательные внутренние и внешние связи музыкального фольклора определяют ракурс контекстуального прочтения данного воспитательного средства, где внутренние связи содержания музыкального фольклора отражают его онтологические, исторические, семантические аспекты; внешние – вербальные и музыкальные средства фольклора. Исторические контексты позволяют расширить представления учащихся о социальных условиях, связанных со временем существования рассматриваемого образца музыкального фольклора, раскрыть особенности

конкретной эпохи, осмыслить многообразие социальных отношений, мировоззрение, предметный мир. Семантические - позволяют выявить многообразие связей содержания со знаковыми формами его отражения. Так, использование символических аналогий посредством различных знаковых систем (ноты, слова, графические рисунки, цифры, символы) способствует переводу необходимых знаний и навыков в область доступного, понимаемого, принимаемого, тем самым оптимизируя воспитательный процесс. Это позволяет добиться ожидаемых результатов воспитания кратчайшим путём, с наименьшими затратами. Онтологические контексты позволяют определить смысл изучаемого явления в его целостности и многообразии бытийных связей, систему внутренних и внешних факторов и условий жизни и деятельности человека, которая влияет на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, придавая смысл этой ситуации.

Учитывая разнообразие подходов к рассмотрению содержания воспитания в современных отечественных исследованиях, в своей работе мы придерживались деятельностного личностно ориентированного подхода, заключающегося в максимальном использовании возможностей социально и личностно значимых для младших школьников видов деятельности и проявляющегося в рассматриваемой нами интегрированной деятельности с использованием музыкального фольклора. Онтологический, исторический, семантический контексты как смысловые окружения рассматриваемой деятельности с использованием музыкального фольклора обусловливались и определялись музыкальными и вербальными полями образцов фольклора. В этой связи мы использовали ритмические, метрические, интонационные и смысловые контексты музыкального фольклора в привлекательных для младших школьников формах и методах (сказки, игры, соревнования, эстафеты, конкурса, беседы, дискуссии). Это позволило создать условия для применения имеющегося у младшего школьника социального опыта, сгруппировать и направить методы и приёмы воспитания на цели и задачи воспитания детей, учитывая смыслообразующее влияние контекстов на содержание процессов психической деятельности и развитие личности человека. Данная деятельность, организованная посредством музыкального фольклора и включающая в себя элементы познания, игры, общения, предметно-практической деятельности и физическую активность ребёнка, характеризуется вариативностью комбинирования составляющих её элементов и создаёт пространство для познавательной и преобразовательной деятельности её субъектов вербальными, изобразительно-графическими, ритмико–звуковыми, пластическими, сюжетно-действенными способами. Адекватность элементов интегрированной деятельности синкретичной природе данного средства позволяет выявить и применить органичные связи способов организации этой деятельности, что, в свою очередь, направлено на формирование рефлексивной среды, проявление и реализацию возможностей воспитанников. Подобная деятельность повышает коммуникацию на уроке и создаёт предпосылки для совершенствования способов коммуникации, помогает ученикам придать знаниям личностный смысл. Познавательные игры, соревнования, учебно-воспитательные дискуссии как методы стимулирования и мотивации деятельности, способы организации целенаправленной интегрированной деятельности с использованием музыкального фольклора на основе его контекстуального прочтения в начальной школе примыкают к ситуациям переживания успеха, стимулируют развитие творческой активности, инициативы, ответственности и коллективизма. При контекстном подходе знания приобретают действенный характер ещё на этапе их усвоения, поскольку непосредственно используются в регуляции деятельности. В конструировании способов организации интегрированной деятельности мы руководствовались задачами активизации субъектной активности, самореализации младших школьников, что проявилось и в результатах организуемой деятельности, и в её процессуальных аспектах. Опыт экспериментальной работы показал, что дети испытывали чувство удовлетворения не только от итога деятельности, но и от самого процесса освоения материала. Это подтверждает, что актуализация и реализация возможностей музыкального фольклора связана с его контекстуальным прочтением. Многообразие способов постановки проблем интерпретации музыкального фольклора и его элементов в учебно-воспитательном процессе обусловлено традиционными и современными формами его освоения, опирающимися на систему и содержательные элементы межпредметных связей. Однако именно техника интерпретации освоения музыкального фольклора, проявляющаяся как его скрытая ангажированность, определяет вектор самой деятельности и насыщает учебно-воспитательный процесс новыми технологичес-

кими возможностями.

Таким образом, включение игрового компонента в интегрированную деятельность, организованную посредством контекстуального анализа и прочтения музыкального фольклора субъектами воспитательного процесса, позволило предоставить значительные возможности для интенсификации воспитательного процесса и решения ключевых воспитательных задач. В процессе организации деятельности с использованием музыкального фольклора и выявления многообразных контекстуальных связей его содержания расширяются, на наш взгляд, возможности применения данного воспитательного средства, что позволяет рассматривать музыкальный фольклор как средство воспитания в контексте различных культурных систем и областей знания, как в широком педагогическом смысле, так и узком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. – Екатеринбург, 1997. – 183 с.
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 94-101.
3. Журавлёв В.И. Сочетание методов и средств воспитания // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 38-41.
4. Кукушин В.С., Болдырева – Вараксина А.В. Педагогика начального образования / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
6. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

T. Artyomkina

A PLAY COMPONENT'S INCLUSION IN THE CONTENTS OF EDUCATING JUNIORS BY MEANS OF MUSICAL FOLKLORE

Abstract. The paper discusses the aspects of the model for education of juniors by means of musical folklore. This process of education includes a play component as the structural and functional context in the system of emotive and cognitive contexts. The similar modeling optimises the process of the education, filling it with new potential.

Key words: a play component, the means of musical folklore, reading of the context, integrated activity.

УДК 37.01

Ганина Н.В.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ*

Аннотация. Приводятся сведения о диссертациях по проблемам педагогического тестирования, защищенным в СССР и РФ в 1971 – 2008 гг. Статья представляет интерес для преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и соискателей ученых степеней, для лиц, интересующихся проблемами тестирования

Ключевые слова: тесты, тестовые задания, тестирование, тестовый педагогический контроль, тестологические диссертации, специальность, статистика диссертаций.

Пожалуй, сегодня уже ни у кого в России не вызывает сомнения необходимость непредвзятой и независимой экспертизы качества приобретенных (и приобретаемых) учащимися и студентами знаний и умений с целью получения исчерпывающей информации о реальном объективном состоянии системы образования в целом и ее подсистем в частности. При этом важнейшее значение имеют методы и способы подобного контроля.

К сожалению, в настоящее время нет единой, общепринятой модели оценки уровня учебных достижений. Наиболее приемлемой формой считается педагогическое тестирование.

Тесты в современном (или близком к нему) понимании появились в СССР к началу 30-х годов (в 1926 г. были созданы первые стандартные тесты на основе американских). Однако в тот период объективные данные о знаниях и умениях были не нужны, в 1936 г. тестирование было запрещено и как педагогический метод оказалось на долгие годы отторгнутым системой образования.

* © Ганина Н.В.

Стремительный рост в СССР в послевоенные годы числа студентов техникумов и вузов и, в первую очередь, на отделениях (факультетах) заочного и вечернего обучения (табл. 1-3) явился одной из причин возрождения в советской педагогике технологий массового экспресс-контроля знаний обучающихся.

В середине 60-х гг. XX в. среди преподавателей (в первую очередь, вузовских) стали появляться энтузиасты-новаторы, которые начали применять в учебном процессе серьезно подзабытые приемы, методы и технологии контроля знаний, основанные на использовании тестов.

Появился так называемый метод безмашинного программированного контроля – БМПК. С позиций современной тестологии это был метод, основанный на использовании тестовых заданий в закрытой бланковой форме.

Внедрение ЭВМ в учебный процесс еще более сократило время проверки и увеличило оперативность контроля, что также способствовало распространению тестовых технологий.

В этот период в СССР еще отсутствовала теоретическая основа тестирования – теория педагогических измерений, поэтому разработчики создавали не тесты, а задания в тестовой форме. Эти задания, при всех их положительных качествах, имели весьма существенные недостатки (отличались невысокой надежностью, валидностью и эффективностью).

В 1994 г. состоялась защита докторской диссертации В.С. Аванесова на тему «Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля» [5]. Этой работой фактически открылась эра диссертационных исследований в области тестологии* [6; 7;8].

* Нам известно, что в СССР в период с1971 по 1991 гг. по вопросам, касавшихся проблем тестирования, было за-

Таблица 1

Число техникумов и студентов в них [1]

Показатель	По состоянию на			
	1940 г.	1965 г.	1970 г.	1975 г.
Число техникумов	3773	3820	4223	4302
Число студентов – всего, тыс. чел.	975	3 659	4 388	4 525
из них обучалось на отделениях:				
очных	787	1 835	2 558	2 817
очно-заочных (вечерних)	32	628	645	516
заочных	156	1 196	1 185	1 192

Таблица 2

Число вузов и студентов в них [2 ;3]

Показатель	По состоянию на						
	1915 г.	1925 г.	1930 г.	1931 г.	1935 г.	1940 г.	1941 г.
Число вузов	105	169	190	579	688	750	817
Число студентов - всего, тыс. чел.	127	170	204	288	527	620	812
Показатель	По состоянию на						
	1946 г.	1950 г.	1959 г.	1962 г.	1965 г.	1970 г.	1975 г.
Число вузов	789	864	766	739		805	856
Число студентов - всего, тыс. чел.	730	1 132	2 180	2 600	3 861	4 549	4 900

Таблица 3

Число студентов вузов в зависимости от формы обучения [3;4]

Число студентов, тыс. чел.	По состоянию на			Изменение числа студентов
	1941 г.	1965 г.	1970 г.	
Всего	812	3 861	4 549	1 : 4,8 : 5,6
из них обучалось на отделениях:				
очных	558	1 584	2 139	1 : 2,8 : 3,8
очно-заочных (вечерних)	27	569	668	1 : 21,0 : 24,7
заочных	227	1 708	1742	1 : 7,5 : 7,7

Таблица 4

Статистика диссертаций по тестированию на соискание ученых степеней доктора и кандидата педагогических наук

Вид диссертации	Количество диссертаций по годам							
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Докторская	1	-	-	-	-	1	1	1
Кандидатская	1	4	5	3	3	11	10	4
Вид диссертации	Количество диссертаций по годам							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Всего
Докторская	-	2	1	1	1	2	-	11
Кандидатская	8	11	9	9	18	10	7	113

Таблица 5

«Тестологические» диссертации в совокупности педагогических диссертаций (по состоянию на 01.09.2009 г.)

Специальность	Количество диссертаций				
	Всего		«Тестологические»		
	Абс.	%	Абс.	%	% по специальности
13.00.01	11 005	42,5	42	33,9	0,38
13.00.02	5392	20,8	52	41,9	0,96
13.00.03	455	1,8	-	0,0	0,00
13.00.04	2615	10,1	7	5,7	0,27
13.00.05	386	1,5	-	0,0	0,00
13.00.06	110	0,4	-	0,0	0,00
13.00.07	233	0,9	-	0,0	0,00
13.00.08	5688	22,0	23	18,5	0,40
Итого:	25 884	100,0	124	100,0	0,48

Проведенное нами изучение информационных ресурсов Интернета [8] за 1991-2008 гг. позволило выявить 113 кандидатских и 11 докторских диссертаций, защищенных в этот период и посвященных вопросам педагогического тестирования (табл. 4) . (Работы по техническому и психологическому тестированию не рассматривались)

54,5% докторских диссертаций было представлено к защите по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; по 18,2% – по специальностям 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» и 13.00.04. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»; 9,1% – по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Среди кандидатских диссертаций наибольшее число (44,2%) было представлено по специальности 13.00.02; 31,9% – по специальности 13.00.01; 4,4% – по специальности 13.00.04 и 19,5% – по специальности 13.00.08.

Не обнаружено ни одной диссертации (в рамках исследуемой проблематики) по следующим специальностям: 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия); 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»; 13.00.06* «Теория и методика воспитания (социальное воспитание)» и 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования».

Представлял интерес вопрос о месте «тестологических диссертаций» в общей совокупности диссертаций по педагогическим наукам. Результаты исследования приведены в табл. 5.

Из таблицы 5 видно, что диссертации по вопросам педагогического тестирования составляют ~ 0,5% от всех диссертаций по педагогике, защищавшимся в РФ. При этом процент «тестологических» диссертаций по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» (13.00.02) является наибольшим и составляет почти 42% (в то время как в общей совокупности диссертаций работы по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (по

щищено всего четыре диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

* До 2000 г.

областям и уровням образования)» составляют порядка 21%). Это свидетельствует о примате методической составляющей в диссертациях, посвященных педагогическому тестированию.

8 докторских диссертаций (или 72,7%) были посвящены общим вопросам тестирования и 3 (или 27,3%) – проблемам применения тестов при оценке профессиональной подготовки студентов вуза.

В 43 (или 38,1%) кандидатских диссертациях рассматривалось применение тестовых технологий в высшей школе. При этом 6 работ было посвящено вопросам использования тестов при обучении иностранным языкам и русскому языку как иностранному. Общие проблемы использования тестов как средств контроля и организации учебного процесса в вузе стали предметом исследования 20 работ. 17 работ касались вопросов применения тестирования при изучении как совокупности дисциплин (например, гуманитарных), так и отдельных предметов (например, инженерной графики, высшей математики, информатики).

39 кандидатских диссертаций (или 34,5%) касались вопросов использования тестовых технологий в школьной педагогике, из них: 17 работ – по общей педагогике; 13 работ – по естественно-математическим дисциплинам (математике – 7, физике – 2, информатике – 3, химии – 1) и 9 работ – по гуманитарным дисциплинам (русскому и иностранным языкам – 6; обществознанию – 2; истории – 1).

Авторы 26 работ (23,0%) исследовали тестирование как педагогическое средство измерения успешности обучения, изучали практическое применение тестов при контроле обученности дошкольников, специалистов (с точки зрения профессиональной подготовленности), тренированности спортсменов и т.д.

Обращает на себя внимание факт слабой проработки вопросов применения тестов и тестирования в системе начального и среднего профессионального образования. Этим проблемам было посвящено всего 5 работ или 4,4% всех исследований за 15-летний период.

Проведенный анализ позволил выделить наименее проработанные с точки зрения контроля качества обучения сегменты методического обеспечения образовательного процесса.

В первую очередь это касается начального и среднего образования, а также отдельных аспектов высшего профессионального образования. Следует отметить недостаточный интерес преподавателей высшей школы к использованию методов тестирования в качестве элементов итогового контроля обученности студентов.

Данный вопрос имеет принципиальное значение для практического внедрения в современной системе контроля качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Паначин Ф.Г. Народное образование / Ф.Г. Паначин. – Большая советская энциклопедия. В 30 т. – Изд. 3-е. – Т. 24 (т. 2). – С. 404. – М.: Сов. энцикл., 1977. – 576 с.
2. Чугунов Т.К. Высшее образование в СССР / Т.К. Чугунов. – С. 6-9. – Мюнхен: Изд-во ЦОПЭ, 1961. – 89 с.
3. Курганов И.А. Женщины и коммунизм / И.А. Курганов. – С. 21-31. – Нью-Йорк, 1968. – 237 с.
4. Зиновьев С.И., Панов В.Г, Горшенев А.Н. Высшие учебные заведения / С.И. Зиновьев, В.Г. Панов, А.Н. Горшенев. – Большая советская энциклопедия. В 30 т. – Изд. 3-е. – М.: Сов. энцикл., 1970-1981.
5. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: дис. …. д-ра пед.наук / Аванесов Вадим Сергеевич. – М., 1994. – 339 с.
6. Челышкова М.Б. Теоретико-методологические и технологические основы адаптивного тестирования в образовании: дис…. д-ра пед. наук / Челышкова Марина Борисовна. – СПб., 2001. – 324 с.
7. Ганина Н.В. Хронология появления и развития тестирования / Н.В. Ганина / Научные труды Московского гуманитарного университета. – М., 2009. – Вып.102. – С. 86-106.
8. www.rsl.ru; www.phido.ru

N. Ganina

TESTING AS THE OBJECT OF DISSERTATIONAL RESEARCHES IN THE FIELD OF PEDAGOGIC

Abstract: Data on dissertations on the problems of pedagogical testing protected in the USSR and the Russian Federation in 1971- 2008 are resulted. Article is of interest for teachers, students, post-graduate students, and competitors of scientific degrees, for persons, the interested tests.

*Key words***:** tests, test tasks, testing, the test pedagogical control, dissertations, a speciality, statistics of dissertations.

УДК 371.134

Яготина О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ XXI ВЕКА*

Аннотация. Профессиональная подготовка учителей предполагает создание такой учебной среды, в которой процесс обучения развивается и в которой его функционирование определяется системой социально значимых функций, способствующих самовоспитанию личности. В этом заключается суть профессиональной культуры педагога.

Ключевые слова: ИКТ – информационные и коммуникационные технологии, мультимедиа-проекты, информатизация, информационное моделирование, компьютеризация обучения.

Профессиональная подготовка учителей предполагает создание среды, в которой процесс обучения развивается и в которой его функционирование определяется системой социально-значимых функций, включающих как целенаправленное внешнее воздействие, так и самовоспитание личности. Новые возможности в осуществлении доступа к информационным ресурсам общества, повышение информационной культуры педагогов раскрывают дополнительные условия как для личностного профессионального роста, так и для развития всей системы высшего профессионального образования.

Формирование современной информационной культуры педагога возможно только при комплексном использовании в учебном процессе ИКТ как совокупности трех взаимосвязанных компонентов: объектов изучения, инструментов изучения информационных и специальных дисциплин, а также информационных технологий обучения с учетом психолого-педагогических особенностей организации учебного процесса в единой информационной образовательной среде.

Система непрерывной информационно-компьютерной подготовки влияет на непрерывность, преемственность и достаточность информатизации учебного процесса, интеграции специальных и информационных дисциплин, формированию проблемноориентированной информационной среды и единого информационного пространства.

Рассматривая деятельность педагога в современных условиях, можно выделить следующие характеристики его информационно-компьютерной готовности:

- способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для компетентного выполнения профессиональных юридических задач;

- способность к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных телекоммуникационных технологий для достижения профессионально значимых целей;

- готовность к саморазвитию и самообразованию в сфере ИКТ, необходимых для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональной юридической деятельности.

Анализ профессионального образования будущих педагогов в области ИКТ свидетельствует об их недостаточной готовности. Большинство учителей не готовы к использованию информационных и коммуникационных технологий как профессионально, так и психологически.

Дидактические задачи, решаемые в ходе подготовки учителей по каждой из дисциплин учебного плана, разнообразны и глубоко специфичны, имеют профессиональную теоретическую и практическую направленность, характеризуются целостностью и завершенностью. Все это требует того, чтобы в целях активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых комплексно использовались самые различные информационно-компьютерные технологии и средства обучения.

Вторая половина двадцатого и начало двадцать первого века ознаменовались бурным развитием информатики, ее новых научных и производственных направлений в сфере информационных технологий. Компьютеры и программное обеспечение стали основой компьютерной технологии. Современные компьютерные и информационные технологии позволили создать новый вид информационных систем – интеллектуальные информационные системы, а возможности их рассматривает информациология. Это новое научно-производственное направление бурно развивается и лежит в основе успешного продвижения процессов информатизации в науке и технике,

* © Яготина О.В.

производства и управления – практически всех задач социально-экономического общества.

Назначение новых информационно-компьютерных технологий – обеспечение доступа преподавателя к современным электронным источникам информации, создание условий для развития способностей к самообучению путем организации исследовательской, творческой, учебной работы студентов, направленной на интеграцию и актуализацию знаний, полученных по различным дисциплинам. Информатизация процесса обучения может состояться лишь при условии создания и постоянного обновления электронных источников образовательной информации, одинаково доступной для всех учащихся и преподавателей.

Для повышения качества образования (за счет организации обратной связи) и сокращения времени на контроль используется система электронного тестирования.

Вместе с тем непосредственный контакт остается наиболее важной составляющей организации учебного процесса.

Метод мультимедийных проектов – одно из самых популярных направлений в современной дидактике, которому в последнее время уделяется все больше внимания.

Основное применение технологий мультимедиа находят в компьютеризации обучения при профессиональной подготовке учителей. Обращением к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности осуществляется формирование стойкого познавательного интереса к необходимости:

- познания объектов и явлений быстроменяющейся информационной среды в профессиональной сфере;

- соотнесения особенностей глобального информационного пространства и сущности информационных взаимодействий в нем;

- осмысления собственного уровня развития информационной культуры, степени эффективности собственной деятельности с использованием ИКТ в условиях информатизации общества;

- использования знаний в области новых ИКТ по их применению как в собственной практической деятельности, так и в будущей профессиональной деятельности.

Система информационно-компьютерной подготовки уделяет особое внимание вопросам непрерывности, преемственности и достаточности информатизации учебного процесса, интеграции специальных педагогических дисциплин, которые приводят к формированию ориентированной информационной среды и единого информационного пространства. В тоже время создание собственного профессионального информационного пространства с помощью современных ИКТ необходимо для успешной профессиональной деятельности после окончания вуза.

Современная школа ориентирована на «среднего» ученика, что замедляет темп развития более развитых детей. Традиционное обучение ставит учащихся одного класса в условия одинакового ритма работы. В силу своих индивидуальных особенностей не все учащиеся и не всегда могут приспособиться к нему.

Применение информационных технологий в учебном процессе– это «новое веяние, ворвавшееся в нашу жизнь с внедрением компьютеров», которое предоставляет колоссальные возможности, в том числе и индивидуального развития учащихся.

Ведущие ученые (М.П. Лапчик, Е.И. Мащбиц, И.В. Роберт, В.А. Сластенин, И.О. Харламов, Т. И. Шамова и др.) сходятся во мнении, что внедрение компьютерных средств обучения в учебно-воспитательный процесс будет способствовать его совершенствованию. Так, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов относят компьютеры к аудиовизуальным (зрительно-слуховым) средствам обучения (дидактическим средствам). Также они отмечают, что «дидактические средства, в частности аудиовизуальные, позволяют достигать лучших результатов в обучении с наименьшей затратой сил и времени».

И.Ф. Харламов считает, что «компьютеризация обучения открывает более широкие возможности для внесения в процесс обучения новых технологий и коренных дидактических и методических усовершенствований, и было бы неправильно их не использовать».

Компьютерные классы и разнообразные компьютерные обучающие программы, появившиеся в последнее время у большинства школ, предоставляют учителям широкие возможности для повышения эффективности процесса обучения.

Общая оценка сильных сторон компьютера дидактических возможностей компьютерных технологий такова:

• новизна работы с компьютером вызывает у будущих педагогов повышенный интерес к работе с ним и усиливает мотивацию учения;

• цвет, мультипликация расширяют возможности представления информации;

• компьютер активно включает будущих

учителей в учебный процесс, позволяет сосредоточить внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала;

• расширяет наборы применяемых учебных задач.

К основным областям применения информационных технологий при изучении предметных курсов можно отнести следующие:

• информационное моделирование,

• автоматизация вычислительной и информационно-поисковой деятельности.

В заключение можно сказать, что перспектива использования компьютерных технологий для учителей-предметников, как мощного наглядного средства, усиливающего восприятие и усвоение материала, повышающего информационную культуру специалистов образования настолько актуальна и необходима, что в перспективе именно эти технологии своими возможностями будут определять и уровень знаний учащихся, и уровень желаемых результатов их родителей, что является главной и определяющей целью функционирования школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева Е.В. Использование информационных технологий в различных предметных областях школьной педагогики / XI конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: Сборник трудов участников конференции. Часть II. – М.: МИФИ, 2001. – С. 38-39.
2. Дорофеев Г.В. Математика для каждого / Предисл. Л.Д. Кудрявцева. – М.: Аякс, 1999. – 292 с.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под. Ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика в вопросах и ответах: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2001. – 256 с.
5. Щебланова Е.И. Особенности развития одаренных старшеклассников / Е.И. Щебланова // Воросы психологии. – 1999. – № 6.

O. Yagotina

FORMING OF INFORMATIVE CULTURE OF TEACHER IS AT SCHOOL XXI AGES

Abstract. Professional preparation of teachers supposes creation of such educational environment in which a teaching process develops and in which his functioning is determined by the system of socially-significant functions, cooperant self-education of personality. Essence of professional culture of teacher consists herein.

Key words: IKT-information and of communication technologies, mul'tmedia projects, informatization, informative design, computerization of teaching.

УДК

Савватеев Д.Е.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ*

Аннотация. В условиях социального кризиса перед современным Российским обществом особенно остро стоят проблемы социализации личности подростка. Автор, решая эту проблему, обращается к исследованию "социализация личности подростка в процессе физического воспитания на базе международного лагеря "Союз" в Словакии". Отмечается научность и практическая значимость проведённой экспериментальной работы. При этом социализирующий элемент физического воспитания определяется как новизна проведённого исследования.

Ключевые слова:

Социализация – это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, знаний, норм поведения, ценностей, отношений, принятых в обществе. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества, его социальной адаптации и индивидуализации, усвоении многочисленных социальных ролей, которые каждый выполняет в течении жизни. Социализация как общественное явление и его функция носит противоречивый, сложный и разноплановый характер. Она осуществляется как целенаправленными, контролируемыми и планируемыми действиями (семья, школа), так и

* © Савватеев Д.Е.

стихийными, спонтанными влияниями со стороны разных социальных институтов и факторов.

Социализация личности школьников в процессе **физического воспитания** разворачиваются в специфически организованном спортивном пространстве в образе слов, действий, поступков, организации тренировочных занятий, спортивных соревнований и всей жизни физкультурного коллектива.

Всё многообразие социальных отношений для растущей и входящей в мир личности создаёт определённую социальную ситуацию развития ребёнка.

В нашем исследовании была поставлена задача выявления конкретных социальных ситуаций развития подростка в процессе физического воспитания в условиях международного спортивного лагеря за рубежом.

Новизна - в процесс социализации личности включается элемент **самосоциализации,** на основе **личностно-ориентированного** подхода к физическому воспитанию.

Спортивная среда как показали экспериментальные данные, предоставляет школьнику огромные возможности для личностного роста. Эмсенситеруясь от родителей, вдали от дома находясь за пределами границы своей родной России, он обретает референтную группу, эталон ценностных ориентации и осваивает для себя новую социальную роль. Приведём пример. В очередном спортивном соревновании наш воспитанник терпит неудачу. Находясь дома в семье он получает всепрощение, его пожалеют, ему простят спортивное поражение. В условиях референтной группы его неудача не вызовет жалости у окружающих. Со своими переживаниями и поражениями он останется один на один. Суровый закон данной социальной группы оснащает его социально необходимым опытом, формирует волю и устремление к победе, чего не даёт всепрощающая любящая семья. Происходит своего рода социальная закалка. Сложившееся социальная ситуация становится фактором личностного духовного развития.

В исследовании социальных ситуации, влияющих на социализацию личности подростка мы опирались на теоретические разработки психологической науки о ситуациях развития группы, групповом давлении и природе лидерства.

Группа — сложный организм. В течение своей жизни она претерпевает множество изменений, которые получили название групповой динамики. Психологи обнаружили, что при всём многообразии и неповторимости малые группы проходят несколько общих стадий развития.

В начале становления группы идёт этап ориентировки: определяются цели объединения и средства их достижения, люди присматриваются и «притираются» друг к другу. Складывается и неписаный устав общего существования — групповые нормы. Члены коллектива должны привыкнуть к этим правилам и понять, чем грозит их нарушение. Естественно, в кругу альпинистов нормы, скорее всего, окажутся более строгими, чем в танцевальном кружке или компании рыболовов.

Уже на первых порах развития группы обычно выявляются те или иные разногласия. Иногда противоречия устраняются легко и быстро, но случается, сталкиваются столь разные принципы и подходы к делу, что нужны особые усилия, чтобы группа не распалась. Именно на этом этапе формируется групповая цель — представление о том, для чего люди собрались вместе, как они намерены добиваться результата. Определение цели - это уже само по себе важный шаг в развитии группы. Групповая цель отличается от индивидуальных целей составляющих группу людей, и порой очень сильно. Вот почему на данном этапе каждому предстоит решить, насколько значима для него группа, в какой мере он хочет и может участвовать в общей деятельности.

Итог развития группы —- формирование новой групповой реальности, коллективного субъекта. Это означает, что люди начинают выступать как единый организм, способный слаженно делать общее дело, решать общие задачи - в том числе и спортивные.

Поведение, отвечающее принятым в группе стандартам и нормам, во многом формируется в процессе группового давления - влияния группы на своих членов. Также влияние особенно чётко проявляется, когда позиции личности и группы в чём-то расходятся. Групповое давление играет в жизни коллектива важную роль: оно способствует достижению общих целей и сохранению группы как целого, помогает её участникам вырабатывать своё мнение по тем или иным вопросам, ориентируясь на единую точку отсчёта. Всё это придаёт сообществу устойчивость и повышает его жизнеспособность.

Широкую известность получили эксперименты по изучению группового давления, проведённые американским психологом Соломоном Эшем. Он использовал приём подставной группы, с которой заранее договаривался о том, какие ответы она должна давать. Испытуемый,

ни о чём не подозревающий человек, отвечал последним. Задания предлагались очень простые, например сравнить длину явно различных отрезков. В одиночку любой испытуемый без труда справлялся с таким делом. Зато при коллективной дезинформации Эш получил поразительные результаты: более 35 % людей, участвовавших в экспериментов качестве «наивного» испытуемого, под давлением группы объявляли чёрное белым, т. е. соглашались с заведомо неправильным вариантом ответа. Подчинение влиянию группы' получило название конформного (от лат. conformis -«подобный», «сообразный») поведения. В чём же причины столь очевидных уступок групповому давлению? В значительной мере, как считают психологи, дело в личностных особенностях членов группы. Так, менее конформны люди с высоким уровнем интеллекта, устойчивые к стрессам, лидеры по натуре, социально активные и ответственные. Ещё в большей мере степень конформности определяют особенности самой группы. В малочисленных, а также в очень сплочённых сообществах люди оказываются более конформными. Уровень комформности зависит и от особенностей деятельности коллектива: чем крепче члены группы взаимосвязаны между собой в процессе достижения какой-то общей цели, тем больше совпадают их общие оценки и взгляды, так как это необходимо для успеха. Психологи провели эксперимент и сравнили поведение двух групп студентов: в одной были физики и математики, в другой - музыканты, участники оркестра. Последние оказались более конформны, поскольку коллективное исполнение музыки требует тесной взаимозависимости.

Подчинение влиянию группы может быть вызвано разными причинами, поэтому психологи выделяют несколько типов конформного поведения. Внешняя конформность связана с желанием человека остаться членом группы. Под угрозой выхода из сообщества или наказания он подчиняется необходимым правилам, сохраняя в душе собственную позицию. Внутренняя конформность — явление неоднозначное. Это или бездумное принятие мнения группы только на том основании, что «большинство всегда право», или действительное осознание правильности коллективной точки зрения в результате самостоятельных размышлений.

Следующий вариант поведения - негативизм, или нонконформность, выражается в противостоянии одного члена сообщества остальным. Казалось бы, это свидетельство максимальной независимости. На самом же деле поведение нонкомформиста определяется отнюдь не его личными убеждениями, позицией или желанием, а именно группой, но с обратным знаком (он делает всё не так, как группа). За подобной несвободой часто кроются какие-то личные обиды, неумение найти общий язык с другими и т. п| для такого человека членство в группе очень важно (иначе зачем вообще принимать во внимание чужую точку зрения), однако у него по каким-то причинам не сложились нормальные отношения внутри коллектива. Именно это приводит к вызывающим поступкам по принципу «наперекор всем», порой граничащим с абсурдом.

Включаясь в коллективные отношения, человек многое приобретает и в то же время теряет частицу свободы, в чём-то становится ограничен. Требуются мудрость и зрелость личности, чтобы ощущать себя в группе как индивидуальность, независимо мыслящую и действующую, но вместе с тем умеющую соответствовать требованиям окружающих.

Психологи давно стремятся понять, почему одни люди занимают в группе влиятельное, центральное положение, а другие постоянно оказываются на заднем плане. Иными словами, что делает человека лидером (от англ. to lead - «вести»).

Первые теории, объясняющие природу лидерства в группе, были предложены более 50 лет назад. Одна из них, теория черт, пыталась связать лидерство в группе с качествами лидера. На первый взгляд всё очень просто. Человек становится вожаком, потому что обладает набором определённых качеств.

Остаётся выяснить набор таких характеристик, и тогда легко прогнозировать, кто станет лидером, а кто нет. Но подобные рассуждения оказались далеки от реальности. В 1940 г. американский психолог К. Бэрд, обобщив результаты более чем 100 исследований, перечислил 80 качеств, необходимых лидеру. И что же? Лишь 5 % качеств из этого списка встречались в четырёх работах, ещё 5 % встречались только три раза, 20 % характеристик упоминались в двух исследованиях, а 65 % попадались вообще всего по одному разу. Таким образов, не представляется возможным составить сколько-нибудь устойчивый перечень качеств, делающих человека лидером. Значит, нет универсальных черт личности, которые всегда и везде гарантировали бы высокий групповой статус.

Другая теория лидерства — ситуационная. Согласно ей, человек становится лидером, если его особенности наиболее соответствуют

требованиям конкретной ситуации. Следовательно, в каждой новой ситуации должен был бы появляться новый лидер. Однако в реальности этого не происходит. Позиция лидера в группе обычно достаточно устойчива, и его смена — сложный, порой конфликтный процесс.

Ныне многие психологи соглашаются с тем, что лидер - член группы, обладающий наибольшим психологическим воздействием на других. При этом его власть связана с конкретной деятельностью, ради которой создавалась группа. Можно сказать, что лидер - тот, чья активность наиболее полно отражает групповые ценности. В замен он получает наиболее высокий статус в группе, возможность максимального влияния на её жизнь.

Для достижения групповой цели каждый из членов группы прикладывает определённые усилия, совершает какие-то действия, проявляет уровень своей компетентности и степень заинтересованности в решении стоящих перед ней задач. Если речь идёт о спортивной команде, то это поведение на тренировках, отдача во время соревнований, стремление к победе команды и т. д. В спортивном коллективе другие групповые задачи предъявляют иные требования к членам группы, и именно на основании этих требований участники сообщества оценивают друг друга. В результате тот человек, который не на словах, а на деле вкладывает больше остальных в групповую жизнь, выступает не просто исполнителем, а стратегом, носителем групповых ценностей и становится наиболее влиятельным членом коллектива — лидером.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
2. Бодалёв А. А. Личность и общение. – М., 1995.
3. Климов Е. А. Основы психологии. – М.: ЮНИТИ, 2003.
4. Энциклопедия для детей (человек, т. 2). – М.: Аванта+, 2002.
5. Ясницкая В. Р., Фомина Л.П., Казакова Л. А., Загидулин Г. Р. Социальное воспитание в условиях малочисленной сельской школы: специфика, условия, типы./ Вестник Российского гуманитарного научного фонда. Бюллетень. 2008., 3(52), с. 184.

D. Savvateev

STUDYING OF PRODUCTIVITY OF SOCIALISATION OF THE PERSON IN THE COURSE OF PHYSICAL TRAINING

Abstract. In conditions of social crisis before a modern Russian society problems of socialization of the person of the teenager especially sharply cost. The author, solving this problem, addresses to research "socialization of the person of the teenager during physical training on the basis of international camp "Union" in Slovakia ". Scientific character and the practical importance of the lead experimental work is marked. Thus the socializing element of physical training is defined as novelty of carried out research.

Key words:

УДК 37.034

Игнатьева Е.Е.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация. Организация духовно-нравственного воспитания детей осуществляется через вовлечение обучающихся в различные направления деятельности: через общешкольные и классные мероприятия, систему дополнительного образования, факультативные курсы, систему классных часов, различные конкурсы, викторины, индивидуальную работу с каждым школьником. Воспитание сильной личности невозможно без духовно-нравственной базы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, совесть, долг, ответственность, гражданственность, патриотизм, нравственный облик.

Духовно-нравственное воспитание является одним из самых высокогуманных и глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями, воодушевляющих людей на самоотверженную деятельность на благо своего народа. Духовно-нравственное воспитание – сложный и многогранный процесс, включающий педагогические, социальные и духовные влияния. С точки зре-

* © Игнатьева Е.Е.

ния педагогической теории процесс духовно–нравственного воспитания представляет собой совокупность целенаправленных и последовательных взаимодействий ученического и педагогического коллективов в их личной форме.

Под «духовно-нравственным воспитанием понимаем процесс содействия духовно–нравственному становлению человека*, формированию у него нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, кротости, милосердии), нравственной позиции (способности к развитию добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

Главную задачу воспитания составляет духовно-нравственное влияние. О приоритете духовно–нравственного воспитания с замечательной ясностью и образностью высказался И.Г. Песталоцци, назвав его морем бесконечной силы совершенной любви. Научить ребенка любить, явить ему примером, словом и делом всю высоту, глубину и полноту этого поистине Божественного чувства, - такова миссия духовно–нравственного воспитания.

Человек встает на путь к «духовному», когда пытается найти первый и изначальный смысл этого понятия Л.Н. Толстой считал духовность специфическим человеческим свойством, благодаря которому он объяснял связь конечного с бесконечным, вечным, с Богом, с истиной. Цель воспитания и образования, по Толстому, должна заключаться в том, чтобы способствовать наибольшей гармонии нравственных качеств, которые дети носят в себе. Защищая теорию свободного воспитания, Л.Н. Толстой, придавал большое значение нравственному и патриотическому воспитанию детей.

Процесс духовно-нравственного воспитания – динамичный и творческий, в ходе которого воспитатели вносят коррективы на основе углубляющегося знания учащихся, социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно–ориентированное взаимодействие, поскольку оно в наибольшей степени осмысленно и управляемо.

Социальный заказ государства на воспитание человека современного образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за себя, за свою страну.

Одной из приоритетных задач образовательного учреждения является сохранение и развитие духовного потенциала каждого школьника. Воспитание личности - это, прежде всего, пробуждение интереса к целям и смыслу своего существования, существования других людей, человеческого общества. С раннего детства в душу ребенка должны закладываться основные жизненные принципы, помогающие ему стать личностью, занять достойное место в жизни. Процесс воспитания способствует обогащению внешнего и внутреннего мира, так как ребенок это достаточно открытая система. Он имеет два вектора развития (как в сторону добра, так и в сторону зла). Нельзя не согласиться, что культура, содружество и творчество способны вывести ребенка на дорогу добра. Современная школа видит перед собой цель – воспитать нравственного человека, способного к принятию ответственных решений и к проявлению нравственного поведения в любых жизненных ситуациях. Нам сегодня как никогда необходимо воспитать у детей духовную красоту и благородство, сердечность, культуру чувств, человечность, ответственность, доброжелательность.

Организация духовно-нравственного воспитания детей в стенах общеобразовательных учреждений, осуществляется через включенность обучающихся в различные направления деятельности: через классные и общешкольные мероприятия, систему дополнительного образования, факультативные курсы, систему классных часов, различные конкурсы, викторины, индивидуальную работу с каждым школьником и многое другое.

Важным фактором развития духовности выступает среда образовательного учреждения. Психологический климат школы с духовно – нравственной ориентацией характеризуется тем, что в отношениях учителей доминирует диалогичность, эмпатичность, толерантность, преобладает атмосфера нравственности и открытости при решении проблем; редкие конфликты преодолеваются, не нарушая общей дружеской атмосферы школы. Имеет место поддержка инициатив и новаторства учителей и самостоятельности учащихся, стремление разобраться в предложениях и инициатив коллег, желание применить лучшие находки в собственной практике.

Безусловно, эффективность работы с ду-

* Е.А. Шестун (иг.Георгий) «Православная педагогика.- М., 2001, С.5

ховно–нравственным потенциалом ребенка зависит от педагога: его взглядов на жизнь, его личностно–профессиональной культуры, умения понимать и любить детей, веры в возвышающую силу воспитания. Миссия педагога состоит в том, что он открывает духовный потенциал, помогает растущему человеку понять силу своего духа, свои человеческие возможности, сохранить свое человеческое достоинство, стимулирует и наполняет ценностным содержанием духовные усилия по осмыслению окружающего мира и себя в нем. В современной школе учитель выступает в качестве носителя определенных норм и мировоззренческих позиций.

В исследованиях Н.Е. Щурковой отмечается, что профессиональное назначение педагога состоит в том, чтобы организовать процесс формирования личности, деятельность нуждается в предвидении результата. Цель исходный компонент деятельности, она придает смысл активности субъекта, инициирует его энергию, обогащает содержание жизни.

Воспитательная деятельность учителя – это целенаправленный, заранее спланированный и организованный процесс взаимодействия с ребенком. В результате взаимодействия выявляются педагогические условия, способствующие превращению управляемых воспитательных воздействий в самоуправляемые саморегулируемые процессы, обеспечивающие формирование самопознания и духовно-нравственного самовоспитания школьников.

По мнению Ш.А. Амонашвили, «личность рождается в борьбе с самим собой, в процессе самопознания и самоопределения, а педагог должен быть нацелен на то, чтобы направить ребенка на путь своего становления и помочь ему одержать победу в этой нелегкой борьбе»*.

В трактате «Школа Жизни» Шалва Александрович напишет: «Ребенок не может не развиваться – духовно, нравственно, умственно, физически (разумеется, и в других сферах тоже, известных или не известных нам). «Стихийное стремление к развитию есть природное состояние Ребенка; развитие прирожденных возможностей происходит в процессе преодоления противоречий и трудностей… Задача педагогическая заключается в том, чтобы создать необходимый образовательный процесс, который даст возможный простор для удовлетворения Ребенком страсти к развитию.»**.

Формирование самостоятельной духовно–ценностной позиции, т.е. ясных представлений об «абсолютных», высших ценностях, – процесс длительный, который требует постоянного диалога учителя с учеником. Преподаватель не просто сообщает ученику материал, он учит его жизни и через свое отношение к жизни, и своим собственным поведением и взглядами. Диалог является важнейшей частью воспитания современного человека.

«Духовное воздействие – это не воздействие знанием, не воздействие информацией. Дух нельзя ни передать, ни усвоить. Но можно пробудить духовное томление – и дух не замедлит явиться. Он явится, как потребность чувствовать мир не бессмысленным. И если это начало в человеке есть, все остальное действительно приложится»***.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеобозначенным ценностям, степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств и их иерархией в структуре личности.

Моральные нормы вплетены в повседневную жизнь человека и общества. Они воспроизводятся своеобразно в каждом обществе и проявляются через поступки конкретных людей, принятие или непринятие обществом тех или иных ценностей. Нравственные ценности не могут быть навязаны человеку извне. Они обусловлены историей общества, традициями

* Ш.А. Амонашвили. Педагогическая симфония. – М.:2002 с.193

** Ш.А. Амонашвили. Школа жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80с.

*** Соловейчик. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 224 (Антология гуманной педагогики) С 99.

и, что принципиально важно, личным отношением индивида к этим транслируемым через века принципам.

В процессе воспитания происходит овладение культурой общества, ее духовными ценностями, их интериоризация, то есть преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности (Л.С.Выготский), а также экстериоризация, то есть преобразование внутренних структур психики в определенное поведение (действие, высказывание и т.д.). Поэтому мы говорим не только об усвоении культуры, но и ее освоении – активном обогащении каждым субъектом воспитания. В детском возрасте формируется базовая культура личности, без которой немыслима духовно развитая личность. Содержание базовой культуры складывается из культуры жизненного самоопределения, интеллектуальной и физической культуры, культуры общения и культуры семейных отношений, экономической, политической (демократической), правовой, экологической, художественной культуры, культуры труда и т.д. элементов культуру тех отношений, в которые вступает человек в процессе своей жизни. В целом, как отмечает О.С. Газман, культура личности – это гармония культуры знания, культуры чувств и культуры творческого действия.

По мере становления личности к воспитанию добавляются еще и процессы самовоспитания, самообразования. Самостоятельная, углубленная работа над своими взглядами, над уровнем своих знаний делают доступными для личности сложнейшие творения человеческого духа, открывают перед ней ясную дорогу творчества в избранной ею сфере деятельности – научной, практической, организационной.

Специфической особенностью процесса духовно-нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а его результаты отсрочены во времени.

Писатель и педагог С.Л. Соловейчик пишет: «Воспитание – это обучение нравственной жизни, то есть обучение нравственным средствам. Воспитывая детей, мы учим их добиваться своих целей за свой счет, пользуясь лишь нравственными средствами. Нравственность (определяемая вопросом «за чей счет?») указывает нижнюю границу возможных для человека действий и поступков; через требования нравственности переступить невозможно. Нравственность – граница дозволяемого совестью.

А верхней границы нет, вверх духовность, а она бесконечна. У человека любые выборы, кроме тех, которые связаны с затруднениями для другого человека. Будет нравственность, почти наверняка будет духовность; не будет нравственности – не будет ничего, никакого воспитания».

Идеи выдающихся педагогов и мыслителей разных поколений не утратили своего значения и могут **б**ыть применимы в современных условиях с учетом современной жизни.

Основы воспитания в наше время должны составлять духовные нормы и традиции, умножающие богатство отечественной культуры. Необходимо строить содержание образования и технологии обучения таким образом, чтобы у учащихся в ходе учебной работы естественным путем формировалось представление о ценностях отечественной духовной культуры и прежде всего – любовь к Родине и готовность служить ей. Школьнику необходимо чувствовать, что он гражданин России, что особенно сложно в современных условиях идеологического кризиса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. – Ростов н./Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 320с.
2. Лыкова В.Я. Последовательно и гармонично: преемственность в воспитании. – Смоленск: СГИИ, 2001.с.69.
3. Петракова Т.И. Психолого-педагогические условия эффективного использования гуманистических ценностей образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков. М.: 1999, Дисс. д.п.н.
4. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 463с.
5. Соловейчик. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 224 (Антология гуманной педагогики).

E. Ignatyeva

SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF PUPIL

Abstract. The organisation of spiritually-moral education of children is carried out through involving students in various types of activity: through school and class actions, extra education system, facultative courses, system of class lessons, various competitions, quizes, individual work with each pupil. Education of the strong personality is impossible without spiritually-moral base.

Key words: spiritually-moral education, conscience, debt, belief, responsibility, civilisation, patriotism, moral shape.

УДК 371.111

Маркина О.С.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ*

Аннотация. Управление качеством деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе в современных условиях обновления воспитания, является чрезвычайно актуальной, так как разработка гуманистических компонентов воспитания учащихся позволяет развивать отношения сотрудничества, поиск средств и форм педагогической поддержки процесса саморазвития личности, ее самопознания и самоопределения. Реализация этих задач возможна только, если они становятся приоритетными в деятельности администрации школы и, прежде всего заместителя директора школы по воспитательной работе.

Ключевые слова: управление, качество, качество деятельности, школа, педагог, деятельность.

Управление выступает как один из видов многогранной человеческой деятельности. В силу этого управление с разных позиций изучают философия, социология, кибернетика, экономика, психология, педагогика. Управление связано с системами и системным подходом, ибо управлять можно только системами. Педагогический процесс представляет собой динамическую систему, поэтому он управляем. Само управление в педагогике связано с изучением и организацией формирования и развития интересов, мотивов, потребностей, установок, ценностных ориентаций, идеалов, убеждений, мировоззрения личности, то есть с практической деятельностью, взаимодействием участников этого процесса [1, 48].

Для развития общества в благоприятном для людей направлении социальная сфера нуждается в современном управлении – менеджменте.

Менеджмент – это управление, руководство людьми и использование средств, которые позволяют выполнить поставленные задачи гуманным, экономическим и рациональным путем [2, 70].

Менеджмент так же рассматривается и как процесс постановки целей и координирования усилий персонала в их достижении. При этом, обязанности менеджера включают в себя планирование, коммуникацию, координацию, лидерство и контроль для достижения результативности и эффективности организации [3, 231].

Школа, являясь частью общества, также нуждается в управлении – педагогическом менеджменте. По мнению Л.И. Петровой «педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, способствующий повышению эффективности последнего» [4, 16].

В философии управление рассматривается как «элементарная функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержания режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности» [5, 674].

В социологии управление определяется как «специфическая отрасль социального знания, изучающая социальные основы управления, их социальные функции и принципы, особенности управленческих решений и управленческой деятельности, степень их эффективности в условиях существующих в обществе социальных отношений» [6, 272].

Эффективность управления находится в прямой зависимости от демократического мировоззрения, идейной и профессиональной направленности личности руководителя, его ответственности, склонности и интереса к своему делу, творческого мышления, гуманизма. Нужна высокая личная дисциплина и организованность, требовательность и взыскательность, постоянный контроль за выполнением поставленных задач [7, 815].

Чтобы стать успешным заместителем директора школы по воспитательной работе (далее ЗДВР), прежде всего надо четко знать составляющие управленческо-воспитательной деятельности. Они включают в себя:

- умение определять стратегия и тактику воспитания; прогнозировать дальнейшее развитие системы;

- умение организовать совместную деятельность педагогов и школьников;

- умение видеть и понимать позитивные результаты и промахи в работе, анализировать

* © Маркина О.С.

свои собственные действия и состояния;

- умение формировать стиль общения, развивать гуманистические отношения, создавать ситуацию успеха.

Рассматривая управление качеством профессиональной деятельности ЗДВР по воспитательной деятельности необходимо рассмотреть ряд научных подходов.

С точки зрения взаимодействия субъектов управления (Т. И. Шамова, В.Г. Афанасьев) отмечают, что происходит построение иерархии взаимоотношений субъектов управления, выявление управляющей и управляемой подсистем управления, что делает ее саморазвивающейся.

С точки зрения взаимодействия субъекта и объектов управления (А.А. Орлов, Б. Ительсон, Н.С. Сунцов), последний достаточно пассивен, а позиция субъект управления сильна.

Анализируя процесс управления воспитанием в образовательном учреждении на уровне ЗДВР необходимо определить основные объекты, на которые направлена его управленческая деятельность. По мнению М.П. Нечаева, таковыми объектами являются: педагогические кадры, ученический и родительский коллективы, внешкольные организации [8, 25].

ЗДВР подчинены непосредственно директорам школ. В то же время они на практике получают прямые указания от методической службы окружных управлений образования. Ситуация еще более усложняется тем, что в рамках воспитательного пространства района действует множество субъектов и организаций, с которыми у ЗДВР складываются самые различные взаимоотношения. Хотя ЗДВР административно не подчинены Центрам патриотического воспитания и отделам управ, часто запросы и рекомендации которые из них поступают имеют фактическую силу приказов. Поэтому управление развитием воспитательной системы происходит как управление изнутри, так и управление извне.

Л.М. Сыромятникова рассматривает управление извне, как управление со стороны органов образования с целью создания условий, благоприятных для возникновения, развития и совершенствования воспитательной системы школы, через теоретическую подготовку педагогов (курсы повышения квалификации), ознакомление с лучшим опытом настоящего и прошлого. Управление изнутри – это организация совместной деятельности и общения детей, корректировка возникающих отношений в детской среде. Осуществляется такое управление через включение всех школьников в коллективные творческие дела, направленные на пользу школы и окружающей ее среды, через создание воспитывающих ситуаций, охватывающих тех школьников, отношения которых вызывают тревогу, и имеющих целью гуманизацию этих отношений и коррекцию из познавательного, эмоционального мотивационного поведенческого компонентов [9, 20].

Необходимо уточнить, что управление воспитательной системой школы осуществляется и через структурные компоненты школы как образовательного учреждения: школьные классы, кружки, спортивные секции, факультативы, трудовые объединения, творческие центры, объединения по интересам, клубы, школьные музеи.

Качество управленческой деятельности - это степень ее соответствия общепринятым требованиям или стандартам и являясь интегративной характеристикой «…отражает способность руководителя компетентно осуществлять функции управления» [10].

Э.А. Смирнов пишет: «Элементы системы управления имеют различную сложность и степень разработанности. Наиболее разработанные параметры, входящие в основу любой системы управления, — цели и задачи деятельности, основные обеспечивающие функции, функциональные структуры, организационные структуры, информационное обеспечение. Законы и принципы, средства и методы, технология и практика управления, коммуникации, схемы организационных отношений требуют существенных научных и практических доработок. Такие же элементы, как схемы и свойства процесса, разработка и реализация решений, профессионализм персонала вообще нуждаются в новом подходе».

По Э.А.Смирнову управления самой управленческой деятельностью включает в себя стратегическое управление, управление персоналом, внешние коммуникации и управленческое консультирование. В основе системного аудита управления лежат три группы стандартов. Это стандарты на: элементы управленческой деятельности и механизмы управления; формы учета этих элементов; технологию проведения аудита.

Управление школой как образовательной системой рассматривают многие ученые, но управление воспитательным процессом мало изучено. Л.М. Сыромятникова пишет: «Оно должно быть гибким и многоаспектным, ибо объект его – система открытая и самоорганизующаяся» [11, 20].

Основные структурные элементы стандарта деятельности ЗВР

Этапы управленческой деятельности	Содержание деятельности	Признаки управленческой деятельности, входящие в стандарт
1.Мониторинг и диагностика	сбор информации, ее обработка, классификация, систематизация, хранение и анализ в целях управления воспитательной работой	Объем и структура информации используемой для анализа: -информация о состоянии воспитанности учащихся; -информация об условиях воспитания в школе; -информация о макросоциальных условиях воспитания. Качество процедур анализа: -соблюдение формально-логических правил вывода; -учет принципов анализа сложных социальных систем (неравновесность, открытость…)
2.Прогнозирование	Реализует функцию предвидения будущего, формирует научно-обоснованные прогнозы. Этапы прогнозирования: 1) На основе проведенного анализа разработка цели и задач прогнозирования, выбор способов и средств осуществления, обозначение путей; 2) построение базовой и альтернативных моделей прогнозируемого объекта; 3) динамических рядов показателей для отслеживания продвижения объекта к намеченной модели; 4) оценка достоверности и точности прогнозов;	Факт наличия прогноза. Тип имеющихся прогнозов. Выполнение и качество этапов прогнозирования при разработке прогноза. Наличие критериев для отслеживания развития системы воспитательной работы (воспитательной системы) к прогнозируемому результату.
3.Планирование (стратегическое, среднесрочное, текущее)	На основе данных анализа и итогов прогнозирования определение основных направлений и пропорций развития организационной деятельности с учетом внешних и внутренних факторов.	Наличие планов разного уровня. Обоснованность планирования процедурами анализа и прогнозируемым состоянием.
4.Принятие управленческих решений, организация исполнения	Исполнение детерминированных решений (распоряжений вышестоящих организаций). Выработка и реализация инициативных решений.	Исполнительская дисциплина, анализ полноты и качества исполнения распоряжений. Анализ обоснованности и эффективности наиболее существенных управленческих решений за определенный период.
5.Контроль (предварительный, текущий и заключительный)	Контроль – это процесс, обеспечивающий достижение целей организации Процесс контроля состоит из установки стандартов, изменения фактически достигнутых результатов и проведения корректировок в том случае, если достигнутые результаты существенно отличаются от установленных стандартов.	Анализ характеристик контроля (полнота, частота, глубина, охват и т.п.). Анализ наличия стандартов и критериев на основании которых проводится контроль (например критерии деятельности классных руководителей)
6.Координация (вертикальная и горизонтальная)	Призвана обеспечить соответствие режима функционирования, выполняемых операций и процедур предписанным стандартам и нормативам. Она нацелена на обеспечение непрерывности и бесперебойности функций управления.	

Содержание профессиональной деятельности ЗДВР реализуется в сфере, которая включает работу со взрослыми (классные руководители, родители, общественность) и работу с детьми. Как любая профессиональная деятельность, труд ЗДВР представляет собой совокупность компонентов профессионально-педагогической культуры педагога-воспитателя, основными признаками которой являются: духовность, гуманизм, развитой интеллект, интеллигентность, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей [12, 86].

Качество управления деятельностью ЗВР – это характеристика процесса управления со стороны субъектов управления районными системами образования заключающаяся в создании системы котроллинга деятельности ЗВР (проверки соответствия деятельности ЗВР специфическим стандартам).

Основной исследовательской и практической задачей является разработка стандартов деятельности ЗВР.

Эти стандарты должны удовлетворять ряду требований:

1. Обладать способностью дифференцировать успешную, результативную, эффективную профессиональную деятельность ЗВР от неуспешной, неэффективной, нерезультативной.

2. Быть практически применимыми.

3. Учитывать вариативность воспитательного процесса, уникальность условий каждого образовательного учреждения.

Необходимо пояснить, что стандарты управленческой деятельности ЗВР должны содержать принципы и требования, относящиеся к основным этапам управленческой деятельности.

В научной литературе существует множество различных классификационных схем функционального состава управления. В работах В.Г. Афанасьева, А.И. Китова, Ю.А. Конаржевского, Б.Ф. Ломова, Р.Х. Шакурова, В.А. Якунина и других выделяются следующие виды управленческой деятельности: постановка цели, планирование или принятие управленческих решений, организация, контроль, регулирование (или коррекция).

А.И. Китов, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев выделяют четыре вида управленческих действий (функций) – планирование, организация, руководство и контроль [13].

В педагогической литературе существует несколько систем управления, так В.П. Сергеева классифицирует функции ЗДВР: организаторская, административная, методическая деятельность [14].

В каждой представленной системе управления и модели поведения есть как плюсы, так и минусы. Система управления в конкретном образовательном учреждении выбирается или складывается в зависимости от многих факторов, например, сложившийся или новый коллектив, традиции, воспитательное пространство и т. д. В работе с детским коллективом в настоящий момент надо переходить к диалогической системе, чтобы ребенок почувствовал себя не объектом, а субъектом воспитания [15, 23].

По мнению П.И. Третьякова цель управления заключается в совершенствовании процесса принятия решений теми, кого они непосредственно затрагивают [16, 15].

Таким образом, представленные структурные элементы деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе могут быть эффективными при условии четкого соблюдения всех этапов управленческой деятельности, качественной реализации содержания управленческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Журнал «Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения» №6 2001.
2. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютькова И.А. – М.: В. Секачев.2007. – 181с.
3. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.
4. Петрова Л.И. Основы управления педагогическими системами: учеб. Пособие / Л.И. Петрова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 349 с. – (Высшее образование).
5. Философский энциклопедический словарь. М.: ИСЭ, 1989
6. Социология / Под ред. А.Н. Елеукова. – Минск: ТетраСистем, 2000. – 544с.
7. Психолого-педагогическийсловарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Соврем. Слово», 2006. – 928с.
8. Нечаев М.П. Содержание и технология управленческой деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. – М.: 5 за знания, 2007. – 192с. – (Методическая библиотека).
9. Мастер-класс заместителя директора по воспитательной работе в общеобразовательном учреждении. Книга 1. Планирование, контроль и анализ воспитательного процесса / вт.-сост. Л.М. сыромятникова. – М.: Глобус, 2008. – 464 с.
10. Литвиненко Э.В. и др. Экспертное оценивание в

лицензировании и аттестации образовательных учреждений и управленческих кадров: Учебное пособие / Э.В. Литвиненко, М.А. Сергеева, М.П. Нечаев. – М.: 5 за занания, 2008. – 176с. (Методическая библиотека).
11. Мастер-класс заместителя директора по воспитательной работе в общеобразовательном учреждении. Книга 1. Планирование, контроль и анализ воспитательного процесса / вт.-сост. Л.М. Сыромятникова. – М.: Глобус, 2008. – 464 с.
12. Сибирцова Г.Н. Настольная книга зам. Директора школы по воспитательной работе. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 352 с. (Серия «Сердце отдаю детям»)
13. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы: Методические рекомендации. – М., 1993
14. Сергеева В.П., Маркина О.С. Технология деятельности заместителя директора образовательного учреждения по воспитательной работе / В.П. Сергеева, О.С. Маркина (Приложение №3); Под ред. В.П. Сергеевой. Методическое пособие. М., УЦ Перспектива, 2009 – 124с.
15. Мастер-класс заместителя директора по воспитательной работе в общеобразовательном учреждении. Книга 1. Планирование, контроль и анализ воспитательного процесса / вт.-сост. Л.М. сыромятникова. – М.: Глобус, 2008. – 464 с.
16. Третьяков П.И. Школа: Управление качеством образования по результатам. 2-е издание, переработанное и дополненное. – М., Издательство «УЦ Персректива», 2009. – 492 с.

O. Markina

QUALITY MANAGEMENT OF ACTIVITY OF THE DEPUTY DIRECTOR OF SCHOOL ON VOSPITATELNOJ WORK IN MODERN CONDITIONS OF UPDATING OF EDUCATION

Abstract. Quality management of activity of the deputy director of school on vospitatelnoj work in modern conditions of updating of education, is extremely actual as working out of humanistic components of education of pupils allows to develop cooperation relations, search of means and forms of pedagogical support of process of self-development of the person, its self-knowledge and self-realization. Realisation of these problems is possible only if they become priorities in activity of school administration and, first of all the assistant of the headmaster on educational work.

Key words: management, quality, quality of activity, school, teacher, activity.

УДК 371.7

Волкова О.А.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ КАК ФУНКЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ*

Аннотация. В статье широко представлен здоровьесберегающий компонент в профессиональной деятельности педагогов, обосновывается необходимость обращения педагогов к здоровьесберегающим технологиям.

Ключевые слова: здоровьесбережение, функция, воспитательный процесс, здоровьесберегающий компонент.

В условиях социально-экономических преобразований в стране обостряется противоречие между растущей потребностью общества в активных, здоровых людях и катастрофически ухудшающимся здоровьем детей. Ответственность за ухудшение здоровья детей лежит и на современной школе, которая стала «школой болезней»: следуя за техническим прогрессом, она продолжает наращивать объём и интенсивность информации, уходит от проблемы благополучного самочувствия, физической и психической переносимости детьми школьных перегрузок, вызывает дезадаптацию и хроническое переутомление школьников.

Сегодня под здоровьесберегающим компонентом в воспитании необходимо понимать комплексную, многоаспектную, социально-педагогичекую деятельность образовательного учреждения по достижению всеми учащимися в целостном учебно-воспитательном процессе состояния полного, физического, душевного и социального благополучия, а не только констатацию отсутствия у них болезней и физических дефектов [3].

Основополагающей функцией в профессиональной деятельности педагогов должна стать функция здоровьесбережения учащихся.

Педагогическая деятельность - особый

* © Волкова О.А.

вид профессионального труда взрослых, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с социальными, экономическими, нравственными, эстетическими и здоровьесберегающими целями. [2]

Функция в философском энциклопедическом словаре (лат. сл. function – исполнение) обязанность, круг деятельности. По определению Гёте «функция – это существование мыслимое нами в действии». [1]

Функция с позиции экзистенциализма (лат. сл. exsistentia) –рассматривается как существование в качестве экзистенции, как собственной возможности бытия, направленного в будущее, отталкивающегося от настоящего. В этом и есть экзистенциональность в подлинном смысле. С позиции прагматизма (Дж. Дьюи) функция рассматривается как условие успеха и является инструментом в действии.

В научный оборот понятие «функция» было введено Г.В. Лейбницем и используется при функциональном подходе. В своем исследовании. Э. Кассирер использовал функцию для характеристики движения познания; как меру связанности между структурами, которые входят в состав иерархического целого; как элемент процесса (действия); как отдельный вид активности; как воздействие структуры целостного строения на окружающую среду [4], [5].

Функция тесно связана с понятием результативности как формы организованных видов деятельности. В.В. Сериков предлагает рассматривать научные функции педагогики, как определяющие развитие педагогической практики с позиции ценности человеческой личности. [8].

Рассматривая функции социально-педагогического сопровождения, М.И. Рожков отмечает, что они отражают цель данного процесса, его специфику и определяют содержание педагогических действий. Ученый выделяет две группы функций: целевые и инструментальные.

Целевые функции реализуют цель развития личности и индивидуальности человека: развивающая – как целенаправленное влияние на социальное развитие человека; функция педагогической поддержки – предполагает опору на наличные и потенциальные возможности ребенка; функция социально-педагогической помощи выступает как реальное содействие человеку в преодолении возникающих у него трудностей; функция фасилитации (облегчение) адаптации к новым для него жизненным ситуациям; коррекционная функция – направленность на изменение в ценностях ребенка, существенно влияющих на его поступки и поведение.

Инструментальные функции – это реализация диагностики с целью выявления причин, проблем, затруднений у детей, выбор наиболее подходящих средств, это:

- диагностическая функция имеет ряд этапов: изучение практического запроса, формулировка проблемы, выдвижение гипотез, выбор метода, использование метода, формулировка социально-педагогического диагноза, поиск средств организации развивающей работы с детьми;

- коммуникативная функция – социально-педагогического сопровождения заключается в четкости, протяженности, форме, глубине общения в зависимости от необходимости и достаточности;

- прогностическая функция – это обоснование прогноза изменений, которые могут произойти с детьми в социуме; организаторская функция – предполагает использование ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем [6].

В исследованиях Сергеевой В.П. представлена проектно-организаторская функцию воспитания, направленная на формирование у детей самостоятельности, инициативности, коммуникативности, ответственности, организованности и рефлексивности как необходимых качеств личности в современных условиях. Реализация данной функции предполагает педагогическую деятельность «ни для детей, а вместе с детьми».[7]

Анализ научной литературы показывает, что вопросы, касающиеся функций воспитательной деятельности педагогов, были актуальны во все времена. Следует отметить, что в профессиональной деятельности педагогов еще в недостаточной мере обоснована функция по здоровьесбережению учащихся.

Данная функция может включать в себя:

• разработку содержания, форм и методов важнейших направлений воспитательной работы в школе по формированию у школьников здорового образа жизни;

• управление развитием здоровьесберегающей среды в школе;

• создание и реализацию концептуальных основ и программы воспитания, которые позволят решать проблему здоровьясбережения на основе преемственности в воспитательной работе;

• проектирование и реализация воспитательных модулей по обучению всех субъектов

воспитательного процесса грамотной заботы о своём здоровье, а здоровье должно стать одним из главных ценностных ориентиров;

• организация внеклассной работы по изучаемой дисциплине с применением здоровьесберегающих технологий;

• просвещение родителей обучающихся;

• разработка, внедрение и распространение авторских инновационных технологий по здоровьюсбережению в образовательном учреждении;

• формирование мотивации у обучающихся ведению здорового образа жизни;

• создание условий в органах ученического самоуправления для самовыражения, самореализацию обучающимися культуры здоровьясбережения.

Важной задачей здоровьесберегающего компонента является создание активной среды, в которой воспитание и обучение школьника происходило бы не за счет ресурсов его здоровья, а вследствие специально организованной системы развития внутреннего и внешнего потенциала школьника.

В рамках реализации здоровьесберегающей функции как компонента воспитательной системы реально решаются такие, серьезнейшие проблемы: как грамотная организация воспитательного процесса; внедрение методик воспитательной деятельности, основанных на здоровьесберегающих технологиях; внеурочная занятость детей, организация их досуга; создание в коллективе благоприятного микроклимата по формированию сознательного и грамотного отношения к своему здоровью у школьников, педагогов; просветительская работа среди школьников и их родителей, так как многие вопросы сохранения и укрепления здоровья можно решить лишь объединенными усилиями всех субъектов образовательного учреждения.

Работа с педагогами предполагает повышение качества методической помощи в планировании, организации и оценке эффективности воспитательного процесса по созданию условий для формирования у школьников ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих их людей; помощь в повышении квалификации педагогов по освоению новых подходов и принципов воспитания, инновационных здоровьесберегающих технологий; создание условий для реализации способностей педагогов – воспитателей; обобщение и распространение педагогического опыта по здоровьесбережению школьников.

Работа с учащимися направлена на развитие личности школьника, на формирование ответственного отношения к собственному здоровью, создание, укрепление и развитие общешкольного коллектива, органов самоуправления, работу с ученическим активом, формирование и укрепление общешкольных традиций, подготовку и проведение коллективных творческих дел реализующих идею здоровьесбережения учащихся.

Профессиональная деятельность педагогического коллектива школы представляет собой реализацию совокупности, как функций педагога – воспитателя: диагностической, целевой, содержательной, организационной, деятельностной, проектно-организаторской и здоровьесберегающей.

Таким образом, здоровьесберегающая функция как основополагающий компонент воспитательной системы образовательного учреждения, будет являться содержанием профессиональной деятельности педагогов с целью формирования осознанного отношения к своему здоровью всех субъектов образовательного процесса, будет осуществляться в учебной, внеклассной и внешкольной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Губский Е.Ф., Кораблёва Г.В., Лутченко В.А. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007.- 576с.
2. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие/ Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютькова И.А. – М.: В. Секачёв. 2007.- 181с.- С. 36
3. Науменко Ю.В. Миссия здоровьесберегающей деятельности школы. Научно – практический журнал // Валеология. – Ростов н/Д: УНИИ валеологии РГУ, 2007, - 3 2 – с. 42-45
4. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. -456с.
5. Психолого-педагогический словарь. – Ростов н/Дону, 1998. -544с.
6. Рожков М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности //Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции. Т.1. –Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005, С.3-6.
7. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. М.: Изд. «Перспектива», 2008, С.53-56.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. -272 с.

O. Volkova

HEALTH-SAVING COMPONENT AS FUNCTION IN PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS

Abstract. In the article health- saving component in professional activity of teachers is widely introduced and the necessity of teachers' attention to health- saving technologies is explained

Key words: health-saving, function, educational process, health- saving component.

УДК 371

Пьянин В.С.

СОЗДАНИЕ ТЬЮТОРОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩИХСЯ*

Аннотация. В данной статье речь идет об обновлении системы общего среднего педагогического образования. В результате появляется такая модель обучения как образовательный маршрут. Раскрыта сущность задач тьютора при организации образовательных маршрутов и их содержательные параметры. Характеризуются виды образовательных маршрутов и основания для избрания одного из них.

Ключевые слова: тьютор, образовательный маршрут.

За последние годы система общего среднего педагогического образования существенно обновилась. Общая ориентация системы на личностно-профессиональное становление учащихся потребовала значительных изменений в структуре, содержании и технологиях деятельности наставника (тьютора). Гуманизация педагогического образования, его гуманитаризация, дифференциация и демократизация сделали систему более гибкой, вариативной и открытой. В результате возникли объективные предпосылки для выбора учащимися индивидуально-образовательных маршрутов, которые бы наиболее полно отвечали их личностно-профориентационным потребностям и устремлениям.

Образовательный маршрут - это интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого в конкретном образовательном учреждении специалистами системы образования различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения учащихся на протяжении определенного времени. Цель образовательных маршрутов: обеспечить формирование и реализацию потребности учащихся в самоактуализации, саморазвитии на основе оптимизации и выбора учебной, психологической и физической нагрузок. Ответственность за формирование образовательного маршрута лежит на учителях-предметниках, психологах, родителях, классных руководителях или тьюторах, т.е. специальностях владеющих технологией психолого-педагогического сопровождения.

Задачи тьютора при организации образовательных маршрутов следующие:

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения и воспитания учащихся с широкими и гибкими возможностями построения учебного плана и индивидуальных образовательных программ;
- обеспечить равный доступ к полноценному образованию с разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- использовать оптимальный тип (форму) обучения, который объединял бы в себе форму организации учебной деятельности и эффективный метод индивидуального обучения и воспитания учащихся разного возраста;
- активизировать познавательную деятельность учащихся в урочное и внеурочное время, повысить роль самостоятельной творческой исследовательской работы ученика;
- обеспечить развитие целостной структуры личностных свойств ученика, позволяющих наиболее успешными способами осваивать учебный материал и раскрывать свой творческий потенциал. [2,5]

Термином ***«образовательный маршрут»*** обозначается содержательно-смысловая характеристика определенного вида образовательной, формирующей и развивающей деятельности ОУ и, прежде всего, личностной включенности в этот процесс самого ученика. Определяя сущность образовательного мар-

* © Пьянин В.С.

шрута и опираясь на представленные в современных психолого-педагогических исследованиях характеристики, выделим два аспекта его рассмотрения:

• образовательный маршрут как характеристика и принадлежность учащегося. В данном случае маршрут рассматривается как диагностический образовательно-формирующий, коррекционно-развивающий, **путь, направление движения** субъекта (учащегося), выбор им индивидуального содержания обучения и воспитания, форм организации своей учебной деятельности, ориентация на собственное личностное развитие под влиянием личностно-ориентированного взаимодействия в данном образовательном учреждении и определение результативности своей учебной деятельности;

• вариативный образовательный маршрут как характеристика и **принадлежность развивающей образовательной среды** конкретного учреждения. В этом случае маршрут рассматривается как особый тип, способ, вариант обучения и воспитания, позволяющий педагогам обеспечить наиболее полную индивидуализацию школьного образования и отследить результаты эффективности этого процесса.

Образовательные маршруты следует рассматривать как основные содержательные линии и направления в организации образовательного процесса, в рамках которого обеспечивается реализация тьюторами личностно ориентированной педагогической деятельности, как средство реализации и «заданности» в данном (конкретном) образовательном учреждении характеристик личностно ориентированного образования.

Модельное представление образовательного маршрута как направления движения определенной группы учащихся в образовательном пространстве ОУ позволяет вычленить его сущностные характеристики с точки зрения индивидуализации образования. Назовем их:

• характеристика осваиваемых учащимися единиц образования в соответствии с их индивидуальными особенностями развития и способностями к учению;

• целостная структура личностных свойств учащегося, в которой выделяется направленность детерминационных признаков, позволяющих наиболее успешным способом осваивать учебный материал и раскрывать свой творческий потенциал;

• результат реализации личностного потенциала учащегося в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. [3,4]

Содержательные параметры образовательного маршрута определяются как:

• индивидуальное содержание обучения и воспитания определенной группы учащихся;

• специфические средства овладения необходимым (программным) содержанием, способы образовательной деятельности учащихся;

• особый тип обучения, объединяющий в себе форму организации учебной деятельности и специфический метод индивидуального и дифференцированного обучения и воспитания;

• успешность учащегося в определенной сфере образовательной деятельности, выявление профиля личностного познавательного маршрута учащегося;

• оптимальные условия обучения, создаваемые в образовательном учреждении для развития личностного потенциала учащихся с определенными индивидуальными особенностями.

На основе анализа индивидуальных особенностей различных учащихся и их деятельностных характеристик выделяются как минимум четыре образовательных маршрута:

• образовательный маршрут для учащихся с опережающими темпами развития;

• образовательный маршрут для учащихся с ослабленным здоровьем;

• образовательный маршрут для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении;

• образовательный маршрут для одаренных учащихся с различными специальными способностями.

Структура названных образовательных маршрутов определяется применительно ко всем этапам школьного обучения и отражает как учебную деятельность школьников, так и другие виды их деятельности в образовательном пространстве школы. [1]

Основанием для выбора образовательного маршрута учащихся является:

• желание родителей;

• мотивация учащихся к обучению;

• состояние здоровья учащихся;

• уровень готовности обучаемых к освоению образовательной программы школы.

С учетом особенностей вида образовательного учреждения изменить образовательный маршрут возможно за счет: набора предметов для изучения по выбору; участия в индивидуальных и групповых занятиях; тематики и уровня учебно-исследовательских и проектных работ; дополнительного образования (вы-

бор и участие в работе факультативов, кружков, секций, студий, клубов, объединений).

Реализация образовательных маршрутов обеспечивается выбором индивидуальных образовательных программ. Различают два подхода к пониманию индивидуальной образовательной программы.

Первый подход в общих чертах изложен в документах по модернизации (Об утверждении экспериментального Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ). Индивидуальная образовательная программа в указанных материалах мыслится соотнесенной «с интересами и послешкольными жизненными планами юношей и девушек», то есть индивидуальная образовательная программа прежде всего социально ориентирована. Средствами реализации индивидуальных образовательных программ являются профилизация и вариативность обучения на третьей ступени обучения. Обеспечение вариативности обучения (школьный компонент) – задача образовательного учреждения. Каждый ученик вправе указать набор учебных предметов (базовых, профильных, специализированных) из числа предлагаемых школой в пределах допустимой учебной нагрузки (ученический компонент). Таким образом, индивидуальная образовательная программа есть лично-избирательный вариант школьного компонента.

Другой подход представляет собой построение индивидуальных образовательных программ, где представлению утверждение, что учеба не является обязательно только базовым видом образовательной деятельности (по разным оценкам только от 30 до 50% учащихся образовательного учреждения могут максимально реализоваться в учебе). Таким образом, индивидуальная образовательная программа создается не для всех и не на все времена и является «по сути индивидуальным проектом в пространстве детско-взрослого, учительско-ученического мышления». [3,4]

Обращаясь к идее реализации вариативных образовательных маршрутов, считаем, что тьютор может использовать оба названных подхода в единстве и взаимодействии, поскольку они не противоречат друг другу, а, наоборот, естественным образом дополняют друг друга и позволяют обеспечить их эффективную реализацию в массовой школе системно и комплексно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В. П. Персонифицированное образование [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – N 2.
2. Каменский А. М. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А. М. Каменский, Э. Ю. Смирнова // Школьные технологии. – 2000. – N 3.
3. Лукьянова М. И. Вариативный образовательный маршрут [Текст] / М. И. Лукьянова, И. В. Перкокуева // Учитель. – 2007. – N 1.
4. Реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе [Текст]: методическое пособие / М. И. Лукьянова [и др.] – Ульяновск: УИПКПРО, 2007.
5. Цой О. Н. Индивидуальные образовательные траектории учащихся как условие их творческой самореализации [Текст] / О. Н. Цой, О. Ю. Проценко, А. В. Хуторской // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент [Текст]: сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М.: ПОСО РАО, 1999.

V. P'yanin

THE CREATION OF EDUCATIONAL TRAJECTORY FOR PUPILS BY TUTOR

Abstract. This article tells us about renewal of general educational system in pedagogical aspect in Russia. As a result a new educational model appears as educational trajectory. The idea of tutor's activity and their substantial points are told by auther. Types of educational trajectories and the information how choose one of them are presented here.

Key words: tutor, educational trajectory.

УДК 378.14

Семина Л.В.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. В данной статье анализируются понятия «компетенции» и «компетентности», обуславливаются их основные отличия, а также рассматриваются их основные составляющие. Автором раскрывается значение понятия когнитивной компетентности и ее места среди ключевых компетентностей развития личности. Часть статьи посвящается описанию и анализу процесса формирования когнитивной компетентности. В данной работе предлагается вовлекать студентов в участие в самостоятельной познавательной работе, так как когнитивная компетентность формируется лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы студент оказывался в ситуациях, способствующих их становлению – а именно в процессе самостоятельной познавательной работы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, когнитивная компетентность, познавательная деятельность, самостоятельная работа, знания, умения, опыт.

В современных условиях востребована не модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, а модель интегрального типа, в которой цели, содержание и результаты обучения формируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности. Она подразумевает не только квалификацию, определяемую системой знаний умений и навыков, но и базовые личностные качества и компетентности.

В педагогической литературе активно обсуждаются проблемы, связанные с понятиями *«компетентность», «компетенция», «ключевые компетенции»* и иерархией их взаимосвязи. Разные авторы по-разному трактуют понятие компетенции. А.В.Хуторской вкладывает в понятие «компетенция» (в переводе с латинского competencia) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним [3]. Рассмотрим составляющие понятия «компетенция» – знания, умения и опыт.

Знания (knowledge) – это результат усвоения (ассимиляции) информации через обучение, который определяется набором фактов, принципов, теорий и практик в соответствующей области деятельности.

Умения (skills) – это подтвержденные (продемонстрированные) способности применять знания для решения задач.

Опыт (experience) – это устойчивые (многократно подтвержденные) умения успешно решать задачи в области профессиональной или иной деятельности [4]. Таким образом, при развитии компетенций студентов мы имеем дело с развитием их знаний, умений и опыта, однако при этом важно особое внимание уделять мотивационной стороне образовательного процесса, развивать готовность личности к самостоятельной деятельности.

Необходимо уметь разграничивать понятия «компетенции» и «компетентности». По мнению Д.Ю.Алипхановой, наиболее емким является определение компетентности как готовности человека к решению жизненных и профессиональных задач на основе использования внутренних и внешних ресурсов [1]. При таком подходе она представляет собой уже сложившуюся систему личностных качеств, знаний, умений, навыков обучаемых, обусловленных приобретенным опытом. В отличие от традиционных характеристик профессионализма – знаний, умений, навыков – в понятии «компетентность» подчеркиваются такие качества, как:

- интегративный и творческий характер;
- высокая эффективность результата;
- практикоориентированная направленность образования;
- соотнесение критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая и трудовая мобильность [5].

На наш взгляд, компетентность не является лишь суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. В

* © Семина Л.В.

этом вопросе мы принимаем точку зрения А.В. Хуторского и М.М. Шалашовой [3, 5], полагая, что компетентность характеризует интегрированные качества студентов, т.е. результат обучения. В компетентности заключается не простое сложение сформированных компетенций, а некий результат, обусловленный взаимосвязями, взаимовлиянием между ними. Обобщение многочисленных исследований психологов и педагогов в области применения компетентностного подхода в образовании позволило определиться с основными смыслообразующими понятиями компетентностно-ориентированного образования.

Компетенция применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в освоении учащимися знаний определённой предметной области, в умениях мыслить её категориями, решать предметно-ориентированные задачи.

Компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, а также совокупность взаимосвязанных качеств личности, проявляющееся в способности, стремлении и готовности её к деятельности, основанной на знаниях, умениях и опыте.

Понятие компетентности обязательно включает в себя когнитивную составляющую как одну из важнейших по отношению к процессам восприятия информации и применения мыслительных стратегий в процессе обучения. Когнитивная компетентность является интегральной характеристикой личности, показывающей степень сформированности у нее познавательных процессов, компонентов учебно-познавательной деятельности, стремления и готовности к постоянному самообразованию. Когнитивную компетентность можно рассматривать как один из ключевых видов компетентности личности, как составной компонент других видов компетентности, как личностную основу непрерывного образования. Когнитивная компетентность как качество личности студента имеет свою специфику и структуру. Важность когнитивной компетентности обусловлена тем, что *она*:

- вооружает знаниями, умениями, навыками;

- содействует воспитанию мировоззрения, нравственных качеств обучающихся;

- развивает их познавательные силы, активность, самостоятельность;

- выявляет и реализует потенциальные возможности студентов;

- приобщает к поисковой и творческой познавательной деятельности.

Познавательная деятельность является одной из ведущих форм деятельности обучаемого, которая стимулирует учебную деятельность на основе познавательного интереса. Таким образом, под *когнитивной компетентностью* **понимается такое качество личности, определяющее ее готовность к постоянному повышению познавательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего, личностного потенциала, способность приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.**

Говоря о сформированости когнитивной компетентности, мы говорим о сформированности когнитивных механизмов (устройств познавательной деятельности человека), когнитивных процессов (форм функционирования когнитивных механизмов), когнитивных операция (способов осуществления процесса или конкретных познавательных действий), а так же когнитивных структур (структур репрезентации знания, которые характеризуют человеческое восприятие и интерпретацию действительности) [2, С. 56-57].

Когнитивная компетентность, базируясь на когнитивных умениях, относится к *самостоятельной* познавательной деятельности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом. Способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности является важным условием непрерывного самообразования специалиста с целью совершенствования своей профессиональной деятельности. Психологические исследования и практика проблемного обучения показывают, что обучение протекает успешно, когда мозг создает свои собственные ментальные структуры, но возникают трудности в его работе, если готовые структуры ему навязывают. В процессе познавательной самостоятельной деятельности предполагается не навязывать лингвистическое знание, а помочь ему родиться и развивать его. Когнитивная компетентность формируется в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы студент оказывался в ситуациях, способствующих их становлению – а именно в процессе самостоятельной работы. Под *самостоятельной учебной работой* понимается такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучаемого во всех

ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. При этом самообразование является специально организованной, самодеятельной, систематической познавательной деятельностью, направленной на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации.

Подводя итог, важно отметить, что к**омпетентность невозможно навязать и сформировать в обход целей намерений, интересов самого человека, что позволяет говорить о ее личностной основе.** Уровень сформированности когнитивной компетентности является динамическим, изменяющимся показателем, поэтому необходимо создание определенных условий для развития данного качества через актуализацию и развитие входящих в него компонентов. Развитие когнитивной компетентности – процесс, который не заканчивается однажды по причине её окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению. В *самостоятельной* познавательной деятельности происходит становление когнитивной компетентности, что говорит о необходимости исследовать условия, способствующие успешному включению студентов в самостоятельную работу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алипханова Д.Ю. Формирование экономической компетентности школьников // Педагогика. – 2008. – №1. – С. 119-121.
2. Сорокоумова В.Н. Когнитивность и коммуникативность при формировании у студентов-филологов профессионально-педагогических навыков: Монография. – Орёл: ОГУ, 2004. – 279 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)
4. Чучалин А.И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России. – 2008. – №12. – С. 10-19.
5. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. – 2008. – №7. – 54-59.

L. Semina

TO THE ISSUE OF THE FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE IN THE STUDENTS' SELF-STUDY WORK

Abstract. This article deals with the notion "competence", its two variations in the Russian teaching methods and its main components. The author reveals the essence of the cognitive competence and its place among the key competences of a person's development. A part of the article is dedicated to the description and the analysis of the process of the self-study work. The article suggests involving students into the self-study work as the cognitive competence can be formed only in the process of one's own activities.

Key words: competence, cognitive competence, cognitive activity, knowledge, skills, experience.

УДК 37.013.8(091)(470.5)

Булыгина М.В.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ ЗАУРАЛЬЯ*

Аннотация. В статье обозначены особенности современного языкового образования, раскрывается необходимость актуализации регионального историко-педагогического опыта для совершенствования процесса обучения иностранным языкам. Дается историко-педагогический анализ становления учебного предмета «иностранный язык» в одном их российских регионов, выделяются ведущие доминанты развития и ценность педагогических идей.

Ключевые слова: иностранный язык, региональный историко-педагогический опыт, ведущие доминанты развития.

* © Булыгина М.В.

Современная образовательная ситуация предъявляет серьезные требования к владению иностранными языками и совершенствованию процесса преподавания, что нашло отражение как в общероссийской национальной доктрине образования, в государственной языковой политике, так и школьной образовательной политике в отношении иностранных языков.

Важное место учебного предмета «иностранный язык» детерминируется его воспитательно-образовательными, дидактическими, культурологическими и развивающими возможностями для социума, личности, базового звена модернизации образования – массовой общеобразовательной школы. Актуальность языкового образования значительно возрастает в период перехода к постиндустриальному обществу, в условиях расширения масштабов экономического, политического, межкультурного взаимодействия, потребности толерантности, академической и профессиональной мобильности населения (4).

Важным условием реализации новых подходов к языковому образованию в российском обществе является его уровневый характер (федеральный, национально-региональный, муниципальный, школьный), нацеленные на решение широкого спектра образовательных задач в контексте интересов отдельной школы, муниципалитета, региона, всей страны, европейского и мирового сообщества (2. С. 37-40). Исходя из того факта, что массовая школа в нашей стране представлена большей частью полинациональными школами различных российских регионов, то изучение иностранного языка в поликультурных ареалах приобретает особый гуманитарно-образовательный, культурно-экономический, лингвистический, специфический социально-религиозный и, наконец, глобальный смысл (5. С. 34).

Анализ особенностей образовательной ситуации, сложившейся в современном отечественном языковом образовании, свидетельствует о том, что новые подходы не всегда учитывают, развивают или обогащают сложившиеся прогрессивные педагогические традиции. Специфика предмета нацеливает перенимать готовые решения из других национальных образовательных систем, копировать чуждые педагогические приемы. Таким образом, нарушается принцип гармоничного, научно обоснованного сочетания государственного и национально-регионального, традиционного и инновационного, отечественного и заимствованного начал в развитии современного филологического образования и выстраивания его уровневой политики.

Зачастую причиной является недостаточная изученность или масштабы актуализации отечественного историко-педагогического опыта. Это становится определенным препятствием для полноценной реализации языковой политики государства, причиной возникновения ситуации «образовательной нестабильности», когда вместо целенаправленного обучения и воспитания в интересах человека, общества и государства, часто наблюдается обратный процесс, а именно процесс отчуждения человека от общества, государства, национально-культурных корней (превозносится западная и принижается родная культура, формируется маргинальная личность и т.д.). Причем часть этих процессов реализуется при языковом формировании личности, постижения (или не постижения) иной культуры, приобретения способности познания, сравнения культур, желания и умения вступать в «диалог культур».

В результате нарушения культурно-исторической преемственности, выразившейся, например, в потере классических языков в содержании образования, многолетнем ограничении культурных связей, доминировании идеологии отечественное языковое образование упустило значительный пласт ценного педагогического наследия, большая часть которого до сих пор остается невостребованной, в том числе по причинам не исследованности. Это, в свою очередь, приводит к разрыву культурной цепи поколений, обострению национальных, социальных, политических, экономических, образовательных проблем ведущих к формированию у выпускников школ комплекса «гуманитарно-языковой неполноценности» (5. С.34).

Между тем российское языковое образование имеет богатую историю, значимый опыт создания образовательной поликультурной среды, проверенные временем модели полиязыкового обучения в полинациональной среде. Проводимые исследования показали, что не только центральные регионы, но и российская глубинка накопила значимый педагогический опыт в области преподавания иностранных языков. Опыт, который может быть положен в основу прогнозирования дальнейшего развития предмета. Выделение педагогически ценного опыта способно скорректировать направление развития как общегосударственной, так и региональной системы языкового образования, минимизировать или избежать регрессивных проявлений, способствовать совершенствова-

нию процесса модернизации. Прогрессивные достижения региональной педагогики могут и должны быть интегрированы и экстраполированы в практику дня сегодняшнего. Не менее актуален сейчас историко-педагогический анализ регрессивных явлений в языковом образовании, детерминация смены доминант в изучении предмета, изучение языковых моделей, опыта формирования учительского корпуса и т.д.

Исходя из того, что в истории отечественного языкового образования периодически складывались ситуации нарушения культурно-исторической преемственности, а впоследствии возврата к отвергнутым ранее ценностям, достижениям и традициям, нам представляется, что анализ процесса становления иностранного языка в системе образования Зауралья, поможет обеспечить прогрессивное развитие современного языкового образования с учетом регионально-исторического опыта, культурных запросов населения, языковой политикой на общегосударственном уровне.

Под процессом становления иностранного языка мы понимаем ряд предрасполагающих факторов, процесс зарождения, созревания и развития языкового образования в регионе, которые в свою очередь привели к стабилизации и последующей трансформации через стадии стагнации и регресса к процессу возрождения иностранного языка как общеобразовательного предмета в массовой школе. Ведущим методом исследования выступает историко-генетический анализ с многомерно-голографическим подходом (А.С. Белкин), который позволил на основе разностороннего изучения событийного аспекта проблемы выделить несколько стадий развития учебного предмета «иностранный язык» в отдельно взятом регионе (в Зауралье) (1. С.99).

Предрасполагающая стадия обозначилась в середине XVII в. первой краткосрочной и неудачной попыткой изучения латинского языка в одноименной школе при Далматовском мужском монастыре, являвшимся в тот период духовным, экономическим и образовательным центром колонизируемого края. Последовавшие попытки преподавания латинского языка в Далматовском духовном училище оказались более длительными, но не дали требуемого результата в силу ряда экономических, социальных и педагогических причин. На этой стадии не удалось достичь устойчивой реализации возникшей необходимости изучения древних языков и требуемого уровня знаний.

Последовавшая *стадия зарождения* учебного предмета «иностранный язык» связана со значительными изменениями в экономическом развитии региона, приведшими к росту потребности в грамотных людях, распространению образовательной политики государства на ее окраинные регионы, возникновению светской системы образования. Рамки стадии охватывают период с 1816 г. (начало регулярного преподавания латинского языка в качестве обязательного предмета) по конец XIX в., когда в соответствие с общероссийской парадигмой образования светские школы повышенного типа вводили в содержание обучения от 2 до 4 иностранных языков в зависимости от типа школы. Древние языки (латинский и греческий) вошли в число обязательных предметов, новые (французский и немецкий) в качестве факультативных, дополнительно оплачиваемых. Поддержку языковому образованию на этой стадии оказала социальная страта купечества, ставшая к концу XIX в. значимой политико-экономической силой в регионе.

Выделение *стадии созревания* (1900-1911 гг.) в событийном плане связывается нами с завершением процесса организации среднеобразовательных учебных заведений в регионе. Востребованность языкового образования отчетливо проявилась в двух направлениях: практической деятельности (в области преподавания и ориентированной на Европу торгово-экономической деятельности) и для продолжения образования. Увеличение численного состава учителей иностранных языков привело к росту числа обучаемых. Наблюдается рост личностной значимости предмета. Особые перспективы языковое образование имело в регионе для девушек.

Устойчивость развития учебного предмета в результате накопления опыта преподавания, роста результативности обучения, наметившейся массовости привела к стадии, обозначенной нами *стадией стабилизации и трансформации* (1911-1917 гг.), когда показатели развития иностранного языка стабилизировались и поступательно трансформировались. В частности, произошло смещение акцентов на изучение новых иностранных языков, увеличение их числа (в гимназиях добавилось изучение английского языка), вместе с дальнейшим увеличением числа учителей наметился рост их образовательного ценза, возросла финансовая доступность предмета и расширилась социальная база языкового образования, повышались показатели уровня владения языками, обеспеченность учебной литературой, методическими

рекомендациями, в том числе и регионального уровня. Исследование фиксирует возникновение педагогических идей, рост креативного компонента процесса обучения.

Краткий период *постстабилизационной стадии* (1917-1919 гг.) характеризуется двумя противоположными векторами развития: с одной стороны, разрушением системы дореволюционной школы, с другой, стремлением сохранить типичное для региона преподавание иностранных языков. Смена государственной власти привела к смене парадигмы образования, стратовому изменению контингента учащихся. Вследствие потери экономической значимости языкового образования и значительного редуцирования педагогических функций, наметились тенденции снижения культурологической, общественной, личностной значимости иностранных языков. Это привело к переходу языкового образования в *стадию стагнации и регресса* (1920-конец 20-х гг. XX в.), которая выразилась в исключении из содержания образования древних языков, значительному редуцированию преподавания новых иностранных языков вследствие негативного влияния ряда экономических, политических, социальных причин. Регрессивные процессы усугубили потери в учительском корпусе, привели к резкому снижению мотивации и интереса к изучению языков. Гражданская война, захват территории Зауралья Колчаком, бедственное положение экономики, разруха в сельском хозяйстве, голод, эпидемия тифа, массовые репрессии, отсутствие руководящих указаний центра отрицательно сказались на состоянии образования. В языковом образовании результатом стал отказ от преподавания иностранных языков в большинстве школ Зауралья, резкое снижение количества обучаемых и качества знаний.

Стадия возрождения обозначилась в регионе несколько позже, чем в европейской части страны. Начало восстановлению учебного предмета в советской школе было положено правительственным постановлением в октябре 1924 г., по которому новые языки возвращались в систему образования в статусе обязательных, признавалась их общеобразовательная ценность, выделялись основные целевые доминанты и методические установки. В школах Зауралья возрождение предмета встретило ряд препятствий историко-регионального, социально-культурного и организационно-педагогического характера, которые были частично преодолены только к концу 20-х гг. Однако недостатки в языковом образовании ощущались еще долго. В последующие годы языковое образование Зауралья в значительной степени потеряло свою самобытность и проходило в соответствии с общегосударственными процессами развития предмета.

Ведущими детерминирующими факторами процесса становления предмета «иностранный язык» нами обозначены:

– на предрасполагающей стадии: директивы Томской консистории на введение в содержание образования нового предмета с целью продолжения церковного образования, не подкрепленные ни учительскими кадрами, ни заинтересованностью обучающихся или их родителей;

– на стадии зарождения: доминирование светской системы образования в городах региона, внедрение общероссийской парадигмы образования, появление первых учителей иностранных языков, финансовая поддержка купечества;

– на стадии созревания: общественно-экономическая потребность в людях, владеющих иностранными языками (как древними, так и новыми), заинтересованность органов регионального управления и общественности в развитии языкового образования, рост экономического благосостояния населения.

– на стадии стабилизации и трансформации детерминирующими факторами выступили: рост социально-личностной значимости предмета и общественная поддержка на фоне общероссийских достижений в области филологического образования, улучшение кадрового и методического обеспечения школ, реализующих обучение иностранным языкам;

– на постстабилизационной стадии наибольшее влияние оказали политические и социально-исторические факторы как общегосударственного, так и регионального уровня: смена государственного строя, разрушение экономической структуры края вследствие военных действий, социальная напряженность, смена общероссийской парадигмы образования;

– на стадии стагнации и регресса детерминирующими факторами оставались историко-политические и экономические особенности развития региона: создание новой советской системы обучения, идеологизация воспитательно-образовательной деятельности школы, потеря квалифицированного учительского корпуса, снижение интереса к языковому образованию;

– на стадии возрождения: позитивное социально-педагогическое отношение к пред-

мету, директивы государственного уровня, нацеленные на возвращение учебного предмета «иностранный язык» в советскую школу, создание системы подготовки и переподготовки учителей иностранных языков.

Таким образом, историко-логический анализ социокультурной, образовательной, экономической ситуации в Зауралье в дореволюционный период показал, что в ситуации, когда государственная поддержка школьной сети была ничтожной, общий уровень грамотности достаточно низким, сеть образовательных школ – средняя, школ повышенного типа – немного, в то же время иностранный язык как учебный предмет в системе регионального образования развивался активно и преподавался на достаточно высоком уровне. Причина такого положения нам видится в:

– *общественной заинтересованности* в обучении и изучении предмета, что выразилось в поддержке земства или городского управления, значительных финансовых вложениях купцов, меценатстве, массовых пожертвованиях на нужды образования вообще и преподавания языков, в частности;

– *роли земских органов самоуправления,* которая выразилась в активном участии в организации, руководстве, финансировании, кадровом обеспечении, улучшении качества образования;

– *экономической значимости предмета* в условиях расширения торгово-экономических связей с зарубежными партнерами, которые потребовало быстрого решения проблемы языкового образования на месте, не дожидаясь решений и финансирования из центра.

– *росте образовательно-воспитательной значимости предмета* как источника знаний, необходимого условия продолжения образования, социально-культурного развития, успешной социализации;

– *в системообразующей функции предмета,* объединившего усилия общественности, властей, родителей для развития системы среднего образования, укрепления торгово-экономических связей, повышения культурного уровня населения;

– *создании корпуса учителей иностранного языка,* как особой группы специалистов с западной культурой, обогативших региональную культуру, давших ей новый импульс развития. Учителя пропагандировали языковое образование, формировали и поддерживали мотивы изучения языков, языковую атмосферу в учебных заведениях;

– *успешности организации процесса обучения в отдельно взятом регионе*, которая выразилась в кадровом подборе, использовании достижений методической мысли, разработке авторских методик, внедрении опыта преподавания.

Значимость языкового образования для развития региона, социума, личности подтверждается историко-педагогическим анализом периода вульгарно-прагматического подхода к изучению иностранных языков, наступившего в России в 1917 г. Период уничижения значимости языкового образования, исключения его из общественно-педагогического сознания привел к отказу от изучения иностранных языков, прервал сложившиеся культурно-педагогические и экономические традиции, допустил потерю накопленного опыта, возникновению барьера в диалоге культур. В результате возникли проблемы, которые затем долгое время преодолевались в отечественном языковом образовании.

Изучение педагогического опыта Зауралья в области языкового образования дает нам возможность понимания:

– значимости роли общественности в образовании вообще и языковом образовании, в частности;

– способности в отдельно взятом регионе организовать обучение иностранным языкам на достаточно высоком уровне;

– значимости изучения и преподавания иностранных языков для развития системы образования, региона, социума;

– необходимости изучения иностранных языков (нескольких) для повышения общего культурного уровня, образованности, успешной социализации;

– образовательной, общественно-политической, культурологической, личностной ценности иностранного языка как учебного предмета.

Иностранный язык рассматривается нами как важный связующий элемент, способный соединить исторический опыт и нововведения, восстановить культурно-педагогические традиции, повлиять на развитие социума. В настоящий период мы находим актуальным опыт становления предмета для:

– реализации языковой образовательной политики на государственном, региональном, муниципальном, локальном уровнях;

– предотвращения наметившихся перекосов в языковом образовании (захват образовательного пространства одним языком и подавление других);

– извлечения исторических уроков из редуцирования иностранных языков при идеологизации и политизации школы;

– повышения роли общественности, родителей, органов управления;

– профессионализации в языковом образовании, необходимой для достижения евростандартов и достаточной для реализации профессиональной деятельности в любой сфере;

– сохранения отечественной педагогической культуры, преодоления «переводной» (клонной) культуры с чужой ментальной доминантой;

– создание прогностической базы для дальнейшего совершенствования языкового образования.

Региональный исторический педагогический опыт в области языкового образования может быть актуализирован для решения ряда проблем, к которому могут быть отнесены содержание образования, соотношение иностранных языков в общей модели языкового образования, учете национально-региональных особенностей. Аксиологический компонент исследования детализируются в методических находках учителей, опыте создания языковой среды, поддержания и развития интереса к предмету, опыте формирования и развития мотивации изучения иностранных языков, включая создание общественной мотивационной среды, опыте по обучению нескольким иностранным языкам одновременно, распределению учебного времени, созданию моделей обучения. Вышеизложенное позволяет, на наш взгляд, говорить о ценности региональной педагогики для общего развития науки и практики, важности использования регионального историко-педагогический опыта для совершенствования отечественного языкового образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белкин А.С., Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун.-т; Рос. гос. проф. пед. ун.-т. – Екатеринбург, 2005. – 298 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Максимова С.Н. Преподавание древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX в. Монография. – М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2005. – 300 с.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации // Высшее образование сегодня. – № 2. – 2001. – С.I-IX.
5. Синагатуллин И.М. Новый миллениум: Роль и место иностранного языка в поликультурном социуме. – ИЯШ. – 2002.– №1. – С.32-37.

M. Bulygina

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOLS OF ZAURALYE

Abstract. The article demonstrates the features of the formation of a modern language, the necessity of actualization of regional historical and pedagogical experience for improvement of the process of foreign languages training is revealed. The analysis of the formation process of a subject “foreign language” in one of Russian regions is given, the leading dominants of development and value of pedagogical ideas are assigned.

Key words: foreign language, regional historical and pedagogical experience, leading dominants of development.

УДК 371.315

Ляпко И.Л.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ*

Аннотация. Образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективны. Данная задача решается через индивидуализацию и дифференциацию профильного обучения с возможностью построения индивидуального учебного плана, индивидуальной образовательной программы. Индивидуальная образовательная траектория учащегося позволяет формировать компетенции учащихся.

Ключевые слова: профильное образование, концепция профильного обучения, индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, вариативность, самореализация, эффективность, профессиональное самоопределение, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход, формировать компетенции.

Основная идея обновления общего образования состоит в том, что образование должно стать более функциональным, эффективным индивидуализированным.Данная задача решается через профильное обучение, позволяющее за счет изменений в структуре содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создать условия для обучения учащихся в соответствии с их способностями, профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. В концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования обозначены цели перехода к профильному обучению, среди которых основной является решение проблемы по созданию условий для дифференциации и индивидуализации обучения старшеклассников с возможностями построения учащимися индивидуальных образовательных программ и обеспечение эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования. С этой целью необходимо формировать компетенции у учащихся в урочное и внеурочное время.

В «Словаре иностранных слов» «дифференциация» (латинского слова Differentia) рассматривается как разница и разделение, расслоение целого на части, формы и ступени. В словаре по педагогике «дифференциация» рассматривается как форма организации учебной деятельности обучающихся, в ходе которой на основе отбора содержания, форм, методов, темпа, объема образования создаются оптимальные условия знаний каждым; с другой точки зрения дифференциация - это ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.[5]

И.М. Осмоловская рассматривает дифференциацию обучения как учет индивидуальных педагогических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах. В отдельных случаях выделяются и подчеркиваются организационные стороны дифференциации, когда акцентируется вариативность образовательных систем, функционирующих в условиях дифференциации. В других случаях акцент делается на удовлетворение образовательных потребностей индивида, и тогда дифференциация обучения выступают как средство создания индивидуальных образовательных траекторий каждого ученика. Иногда дифференциация обучения рассматривается с позиции потребностей общества - как средство создания интеллектуальной элиты.[2]

Появившаяся тенденция, связанная с осознанием свободы личности как одной из наиболее важных ценностей общества, поставила перед школой задачу организации процесса обучения ориентированного на развитие возможностей и способностей учащегося. Возникла потребность в усиленном развитии таких методов и способов обучения, которые предполагают обращение к индивидуальности каждого школьника. [4]

Использование индивидуального обучения сложилась еще в первобытном обществе, так происходила передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему, от более знающего к менее знающему. С появлением письменности старейшина рода или жрец

* © Ляпко И.Л.

передавал опыт посредством говорящих знаков своему потенциальному приемнику, занимаясь с ним индивидуально.

Индивидуализация в словаре по педагогике рассматривается с разных точек зрения:

Во-первых: процесс самореализации, в результате которого личность стремится обрести индивидуальность;

Во-вторых: учет в процессе обучения индивидуальных способностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. [5]

Индивидуализированное обучение - вид обучения, предполагающий организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся и позволяющей создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. [3]

Индивидуализация обучения - один из путей гуманизации образования, индивидуальный подход к ученику, позволяющий выбрать оптимальный режим его работы и максимальное развитие его способности.[1]

Индивидуализацию обучения можно рассматривать в аспекте сопровождения обучения, дидактического процесса и организации школы. В первом случае основное внимание уделяется составлению учебных программ заданий, учебной литературы; во втором выбору приемов и методов обучения: в третьем созданию различных типов школ и классов. [4]

Индивидуализация и дифференциация обучения используется в профильном обучении для достижения более высоких результатов, для формирования компетенций у учащихся.

С точки зрения И.М. Осламовской профильное обучение рассматривается как вид дифференцированного обучения, при этом она выделяет следующие основания для классификации форм дифференцированного обучения : по общим способностям, по специальным способностям, по индивидуально-физиологическим особенностям, по интересам и проектируемой профессии, по национальному признаку, по религиозной принадлежности. Исходя из данной классификации, профильное обучение есть форма дифференцированного обучения по интересам и проектируемой профессии.

Профильное обучение – это средство профессионального самоопределения. Следовательно, содержание образования должно быть ориентированным на будущее профессиональное образование и на будущую профессиональную деятельность.

Реализация профильного обучения возможна только при условии относительного сокращения учебного материала по непрофильным предметам, частично за счет интеграции (во избежание перегрузки).

В профильном обучении для формирования компетенций учащихся используются в основном личностно-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы.

Результатом проектирования образовательного процесса обучения в профильной школе на основании индивидуализации и дифференциации является формирование индивидуального образовательного плана. ИОП формируется обучающимся с помощью преподавателей, личный учебный план - это право учащихся выбирать учебные предметы и виды деятельности, самостоятельно решать вопрос об участии в учебной деятельности по освоению вариативного компонента учебного плана образовательного учреждения определяемого законом образования. ИОП не является обязательным документом для каждого обучающегося; он составляется только по желанию самого обучающегося, только в тех случаях, когда его личный учебный план не совпадает с учебным планом образовательного учреждения. [1]

Индивидуальные образовательные программы и индивидуальные учебные планы, основанные на индивидуализации и дифференциации профильного образования и учитывающие интересы и способности личности, могут стать условием формирования компетенций.

Термин «компетенция» (от латинского compete- добиваюсь, соответствую, подхожу) – круг полномочий, сфера деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом.

Компетентность - уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений.

При формировании компетенций у учащихся обязательно учитываются следующие факторы:

- формирование образовательной компетенции основывается на государственном стандарте образования;

- педагоги используют образовательные технологии деятельностного и компетентностного подходов(технология проектов, исследовательские технологии, решение ситуативных задач, игровые технологии, лекционно-семинарские занятия);

- самообразование учащегося;

- отслеживание индивидуального процесса сформированности компетенций;

- рефлексия.

Профильное образование предусматривает перемещение акцента при построении образовательной системы с результатов деятельности на саму деятельность, как предмет освоения компетентности.

Формирование компетенций учащихся в системе профильного обучения, дает возможность учащимся повышать свой интеллектуальный, познавательный и мотивационный уровень, ориентироваться в многообразии профессий, формировать свой профессиональный выбор, ориентируясь на свои личные приоритеты выстроить индивидуальную образовательную траекторию, которая позволит обладать знаниями и умениями для дальнейшего профессионального продвижения. В современном мире невозможно прожить без знания языков, построения отношений с окружающими, работы в группе и коллективе, презентации своего опыта и умения донести свои мысли до окружающих, а также убедить их в правильности своих суждений, следовательно необходимо у учащихся формировать коммуникативные компетенции. При изменении роли учителя, ранее помимо учебника, он был источником информации для учащихся, сегодня в информационном мире, учащиеся должны уметь сами пополнять объем своих знаний поэтому необходимо, чтобы они могли пользоваться современными информационными технологиями (Интернет, электронная почта, мультимедиа, компьютерная графика и т.д.), заниматься самообразованием. Все это приводит к формированию информационной компетенции учащегося. Индивидуализация и дифференциация профильное обучение способствует саморазвитию, самосовершенствованию и самоопределению личности, создает условия для рефлексии, формируются личностные компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бегун В.В. Образование в России :Слов.-справ./ Бегун Виктория Владимировна, Г. Ляйкауф. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 109 с.
2. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: Учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 176 с.
3. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютькова И.А. – М.: В. Секачев, 2007. – 181 с.
4. Гаськова Н.В., Генике Е.А., Иванова Е.О. Индивидуализация, дифференциация и интеграция в современной школе. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос.ун-та, 1997. – 71 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
6. Кравцов С.С. Профильное обучение в современной России. – М.: Готика, 2007.

I. Lyapko

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF PROFILE TRAINING, AS A FORMATION CONDITION COMPETENCE OF PUPILS

Abstract. Formation should become more individualized, functional and effective. The given problem dares through an individualization and differentiation of profile training with possibility of construction of the individual curriculum, individual educational program. The pupil's individual education trajectory helps to form the competence of pupils.

Key words: profile formation, the concept of profile training, individual educational program, individual educational trajectory, variability, self-realization, efficiency, professional self-determination, the self focused approach, the competence approach, helps to form the competence.

НАШИ АВТОРЫ

Алексеева Ольга Владимировна, докторант кафедры методики преподавания русского языка МПед. Гос. У. Воронежский гос. пед. университет, доцент кафедры общего языкознания и методики преподавания русского языка 8-4732-55-44-37, e-mail: alekseevaov@list.ru

Артёмкин Андрей Владимирович, преподаватель Владимирского областного музыкального колледжа; e-mail: evanta@artemki.elcom.ru

Артёмкина Татьяна Евгеньевна, преподаватель Владимирского областного музыкального колледжа; e-mail: evanta@artemki.elcom.ru

Афанасьева Светлана Николаевна, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, МОУ «Дороховская СОШ»; e-mail: afonbka1@yandex.ru

Бахарева Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент Озерского технологического института (Челябинская область), филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»; e-mail: 123bvv@telecom.ozersk.ru.

Булавинцева Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета; e-mail: lib-58-timob@yandex.ru

Булыгина Маргарита Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института; e-mail: kopyrinamarina2007@rambler.ru

Витчинкина Татьяна Анатольевна, аспирант Московского педагогического государственного университета; e-mail: vitchinkinata@rambler.ru

Волкова Марина Владиславовна, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева; e-mail: mindliny@mail.ru

Волкова Ольга Алексеевна, аспирант Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: asp-mhpi@mail.ru

Ганина Наталия Викторовна, кандидат технических наук, доцент кафедры основ естествознания Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова; e-mail: ntvedu@mail.ru

Елизова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: mindliny@mail.ru

Живейнова Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры основ естествознания Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова; e-mail: lastflyer@mail.ru

Жиркова Зоя Семеновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Якутского государственного университета им. М.К. Амосова; e-mail: secrdisser@yandex.ru

Журавлева Ольга Николаевна, доцент кафедры социально-гуманитарного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования; e-mail: Metodist61@list.ru

Иваненко Илона Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, факультета экономики и управления Стерлитамакской государственной педагогической академии(Республика Башкортостан, г. Стерлитамак); 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.

Игнатьева Елена Евгеньевна, соискатель Московского гуманитарного педагогического института; тел. 8-903-128-44-76

Казарьянц Каринэ Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета, докторант кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета; e-mail: k-psycho-kpp@stavsu.ru.

Картузова Лилия Гадимовна, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 14 (г. Мытищи), аспирант Московского государственного областного университета; e-mail: LKartuzova@yandex.ru.

Кашник Ольга Ильинична, доцент кафедры профессионального обучения, психологии и педагогики Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск); e-mail: pedagogika@stu.ru

Ким Владимир Сергеевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ТИМОФИТ Уссурийского государственного педагогического института; e-mail: vskimvs@gmail.com.

Кимайкин Сергей Иванович, кандидат педагогических наук , Магнитогорский государственный университет; e-mail: ksi@usmi.uu.ru

Костылева Маргарита Валентиновна, соискатель кафедры методики преподавания физики и математики Педагогической академии последипломного образования; e-mail: yuristtn@mail.ru.

Кудинов Виталий Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент Курского государственного университета; e-mail: mindlin@mail.ru

Кудинова Надежда Федоровна, аспирант кафедры органической и биологической химии Московского государственного областного университета, учитель МОУ СОШ № 8; e-mail: kudinovanf@rambler.ru

Куницына Светлана Михайловна, ассистент кафедры педагогики Московского государствиного областного гуманитарного института (г. Орехово-Зуево); тел. 8-903-172-07-83

Ляпко Ирина Львовна, соискатель Московского гуманитарного педагогического института; тел. 8-910-420-09-77

Маркина Ольга Сергеевна, соискатель Московского гуманитарного педагогического института; тел. 8-910-176-65-21

Мещерская Юлия Валерьевна, аспирант кафедры теории и практики обучения иностранным языкам Педагогической академии последипломного образования; e-mail: dubna@uni-dubna.ru.

Морозова Ольга Евгеньевна, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Школа №1305 (г. Москва); тел. 8-499-264-15-11

Мысина Галина Анатольевна, кандидат технических наук, доцент, заместитель директора Учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана»; e-mail: gam7@mail.ru, umcztpn@mail.ru

Павлова Светлана Александровна, учитель химии МОУ «Давыдовский лицей», д. Давыдово, Орехово-Зуевский р-он (Московская область); e-mail: lflame@mail.ru

Постнова Наталья Сергеевна, старший преподаватель кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета; e-mail: nat_sergeevna@mail.ru

Предеина Александра Ивановна, методист по информатике Ямало-Ненецкого окружного Института повышения квалификации работников образования; e-mail: varaksina_a@mail.ru

Пронина Раиса Васильевна, аспирант Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: asp-mhpi@mail.ru

Пьянин Вадим Сергеевич, аспирант Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: asp-mhpi@mail.ru

Раткевич Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ экологии Московского государственного областного университета; e-mail: lflame@mail.ru

Резакова Фирюза Вильдановна, аспирант МГПИ; e-mail: rezakov_a@mail.ru

Савватеев Дмитрий Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики, психологии и иностранных языков Московского городского педагогического университета; тел. 8-926-187-79-58

Садовская Ирина Львовна, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mindliny@mail.ru

Сидоров Олег Игоревич, директор, Автономная некоммерческая организация «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом), г. Новосибирск;e-mail: orgcom@sipk.ru

Скрябина Алевтина Гавриловна, старший преподаватель кафедры методики преподавания математики Института математики и информатики Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова; e-mail: kralyona@mail.ru.

Смагина Наталья Николаевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Мичуринского государственного педагогического института; e-mail: anes41@mail.ru

Солдатенков Роман Михайлович, старший преподаватель кафедры высшей алгебры, эле-

ментарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; e-mail: web@mgou.ru

Силкин Роман Сергеевич, заместитель директора по инновационной работе, Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Новосибирский государственный техникум печати»; e-mail: rsilkin@ngs.ru

Стрыгина Марина Николаевна, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; тел. 8-916-115-94-30

Суздальцева Татьяна Ивановна, начальник учебного отдела, Автономная некоммерческая организация «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом), г. Новосибирск; e-mail: orgcom@sipk.ru.

Талалаева Е. В., магистр физ.-мат. наук, учитель математики и информатики школы №1171 (г. Москва); e-mail: zuzinalena@mail.ru

Таможняя Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания географии Московского педагогического государственного университета; e-mail: tam_elen@mail.ru

Удотова Ольга Анатольевна, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры общетехнических дисциплин, соискатель ученой степени доктор педагогических наук кафедры «Педагогика» ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет; e-mail: udotova@masu.ru, sumop@masu.ru

Черных Татьяна Владимировна, соискатель Дальневосточного государственного университета; e-mail: mindliny@mail.ru

Четвернина Маргарита Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики Института Лингвистики и Межкультурной Коммуникации Московского государственного областного университета; e-mail: daisy_chet@bk.ru

Шелякина Светлана Вячеславовна, заместитель директора по воспитательной работе МОУ СОШ № 71 г. Липецка, аспирант Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; e-mail ssheljakina@rambler.ru

Шмакова Екатерина Геннадьевна, соискатель Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: mindliny@mail.ru

Яготина Ольга Васильевна, методист по информатике Ямало-Ненецкого окружного Института повышения квалификации работников образования; e-mail: varaksina_a@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 400 знаков с пробелами). На английском под заголовком **Abstract**;

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 361.1:8 Иванов И.И.

ВОСТОК И ВОСТОЧНЫЕ РЕАЛИИ В ТВОРЧЕСТВЕ С. МОЭМА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Аннотация.……..

Ключевые слова:…….

Текст статьи ……..

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

……..

I. Ivanov

THE EAST AND EASTERN REALITIES IN W.S.MAUGHAM'S WORKS AND THEIR REFLECTION IN RUSSIAN TRANSLATIONS

Abstract.……..

Key words:……

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. Затекстовые 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 (Ефремова Елена Сергеевна, 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»

№ 1

Подписано в печать: 05.02.2010.
Формат бумаги 60x86 /8. Бумага офсетная. Гарнитура «MyriadPro».
Уч.-изд. л. 22. Усл. п. л. 15. Тираж 275 экз. Заказ № 249.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31