

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 3 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

МГОУ – 80 лет: поздравления с юбилеем	7
---	---

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Алешина Ю.А.</i> Методологические подходы в формировании духовно-нравственной культуры специалистов современного общества	15
<i>Алмазова А.А., Костенкова Ю.А.</i> Проектирование примерных образовательных программ бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»	20
<i>Барановская Л.А., Игнатов Н.А.</i> Ответственность – черта социального характера личности.....	25
<i>Бежевец Д.А.</i> Результативность программы духовно-нравственного образования сельских школьников	29
<i>Бурлакова И.И.</i> Использование компетентностного подхода в подготовке учителя	33
<i>Быстренина И.Е.</i> Критерии и уровни готовности будущих учителей к исследовательской деятельности	36
<i>Воронина О.А.</i> Концептуальные основы построения системы управления взаимодействием специалистов в деятельности руководителя окружного методического центра.....	42
<i>Вьюнова Д.С.</i> Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования педагога-лидера	45
<i>Галиновский А.Л., Винокурова Е.В., Семиразумов Д.Г.</i> Проблемы глобализации и их влияние на системы образования России и Китая	51
<i>Кириллова Н.Е.</i> Эффективность применения инновационных оздоровительных технологий в условиях вуза	55
<i>Коряковцева Н.А.</i> Особенности реализации образовательной функции вузовской библиотеки	60
<i>Майборода С.Б.</i> Приоритетная роль индивидуальных образовательных траекторий в системе интеграции метапредметных знаний.....	64
<i>Макаренко В.С.</i> К вопросу о современных подходах к экологическому воспитанию	69
<i>Мансурова С.Е.</i> На пути гуманизации образования: интегративный подход к изучению человека..	74
<i>Махарева Т.В.</i> Педагогическое сопровождение ориентации старшеклассников на профессию логиста	78
<i>Мисаилов А.Ю.</i> Интеграция компьютерного сопровождения в учебный процесс как задача современного профессионального образования	82
<i>Муханова И.В.</i> О семейном воспитании чеченцев как социально-педагогическом феномене.....	86
<i>Пахомова Н.Ю.</i> Методологические основы формирования готовности младших школьников к проектной деятельности	92
<i>Помелова М.С.</i> Конструирование содержания учебного материала предметов естественнонаучного цикла с применением современных информационных технологий.....	100
<i>Солертовская Н.К.</i> Проблема формирования гуманистических убеждений учащихся на уроках фортепиано.....	104
<i>Степанов А.М., Раткевич Е.Ю., Мансуров Г.Н.</i> Формирование экологической компетентности средствами песенного фольклора	108
<i>Ткалич С.К.</i> Проектирование универсальной педагогической технологии освоения и конвертации этнохудожественного наследия России на примере подготовки творческих кадров	111
<i>Турикова Е.А.</i> Из истории возникновения тестов и применение их в педагогической практике	116
<i>Удодов А.Г.</i> Организация системы коррекционно-воспитательной работы по формированию самооценки умственно отсталых подростков	120
<i>Черкашин Е.О.</i> Социальная направленность самоопределения старшеклассников в сфере экологии	126
<i>Чудинский Р.М., Быканов А.С., Володин А.А.</i> Концептуальные подходы к разработке и организации системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона.....	129

<i>Хорошко Л.В.</i> Формирование социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа как социально-педагогическая проблема.....	136
---	-----

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Андросова М.П.</i> Развитие диалогического общения старших дошкольников в условиях сельской местности посредством народных традиций.....	140
<i>Арбузова Е.Н.</i> Дидактический анализ учебно-методического обеспечения по методике обучения биологии за первое десятилетие XXI в.	144
<i>Вискова И.В.</i> Проблемы усвоения учащимися местоимения как части речи.....	151
<i>Ермолаева С.С.</i> Проектирование дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам в вузе	156
<i>Жаров В.К., Матвеев О.А.</i> Свойства информационно-педагогической среды, влияющей на обучение математике студентов в университетах.....	160
<i>Иванова С.В.</i> Применение учебных понятийных образований высшей математики в обучении студентов аналитической геометрии и линейной алгебре	171
<i>Исаева М.А.</i> Теоретические основы применения малых средств информационных технологий в начальной школе	176
<i>Луферов Д.Н.</i> Видеоматериалы с субтитрами: сделайте их своими помощниками в обучении иностранному языку	181
<i>Мисаилов А.Ю.</i> Возможности компьютерных технологий в экономическом образовании будущих специалистов	187
<i>Мохова О.Л.</i> Дифференцированный подход к обучению профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе.....	191
<i>Нарышкина Е.А.</i> Иллюстративный материал учебника как фактор формирования мотивации речевой деятельности на уроке английского языка	196
<i>Никитина Е.Д., Сираковская Я.В.</i> Развитие мышления и формирование индивидуального когнитивного стиля у юных спортсменов-ориентировщиков (9-12 лет) с использованием игрового метода.....	199
<i>Пантюхова Е.А.</i> О некоторых аспектах состояния здоровья, двигательного развития и физической подготовленности воспитанников младшего (7-10 лет) и среднего (11-12 лет) школьного возраста детского дома № 4 г. Омска.....	201
<i>Петрова В.Т., Матвеев О.А.</i> Моделирование процесса интенсивного обучения высшей математике в современных университетах	205
<i>Седова Н.С.</i> О состоянии стохастической компетентности учителей математики.....	210
<i>Райнтзема Л.С.</i> «Портрет» слушателя программы «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики бизнес-среды»	217
<i>Тараненко И.А.</i> Использование интернет-технологий для обучения английскому языку делового общения	221
<i>Фазылов К.Р., Мусалимов Т.К.</i> О роли компьютерного моделирования в формировании навыков проектной деятельности будущих бакалавров-строителей.....	228
<i>Корноухов М.Д.</i> Герменевтический этап формирования интерпретационной культуры учащихся-музыкантов	230
НАШИ АВТОРЫ	235

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>Yu. Aleshina.</i> Methodological approaches to forming modern experts' spiritual and moral culture	15
<i>A. Almazova, Yu. Kostenkova.</i> Projecting experimental bachelors' of education programmes in special needs education (defectology)	20
<i>L. Baranovskaya, N. Ignatov.</i> Responsibility as a feature of personality's social character	25
<i>D. Bezhevets.</i> The effectiveness of rural pupils spiritual-morality education program	29
<i>I. Burlakova.</i> Use of competency-based approach in teachers training	33
<i>I. Bystrenina.</i> Criteria and levels of future teachers' readiness for research activities	36
<i>O. Voronina.</i> Conceptual bases of building specialists interaction management system	42
<i>D. Vyunova.</i> The pedagogic university educational environment as condition of forming teacher leader	45
<i>A. Galinovsky, Ye. Vinokurova, D. Semirazumov.</i> Problems of globalization and their influence on Russia and China educational systems	51
<i>N. Kirillova.</i> Efficiency of applying innovative health-improving technologies at university	55
<i>N. Koryakovtseva.</i> Peculiarities of university library functioning	60
<i>S. Miboroda.</i> Priority of individual educational trajectories in system of meta-subject knowledge integration	64
<i>V. Makarenko.</i> Towards the problem of modern approaches to ecological education	69
<i>S. Mansurova.</i> Towards humanization of education: holistic approach to the study of human being	74
<i>T. Makhareva.</i> Pedagogical support for high school students' orientation toward the profession of logist	78
<i>A. Misailov.</i> The integration of computer support in educational processes as a problem of modern professional education	82
<i>I. Muskhanova.</i> Chechen family upbringing as a social and pedagogical phenomenon	86
<i>N. Pakhomova.</i> Methodological bases of forming primary grade schoolchildren's readiness for project activity	92
<i>M. Pomelova.</i> Designing educational content of science subjects by using modern information technologies	100
<i>N. Solertovskaya.</i> The problem of forming schoolchildren' humanistic beliefs at piano classes	104
<i>A. Stepanov, E. Ratkevich, G. Mansurov.</i> The formation of environmental competence by means of folklore songs	108
<i>S. Tkalic.</i> Designing universal pedagogical technology of developing and converting Russian ethnic art heritage by example of creative staff training	111
<i>Ye. Turikova.</i> On the origin of tests and their use in teaching practice	116
<i>A. Udodov.</i> Building the system of correctional and educational measures to ensure self-esteem formation among mentally retarded teenagers	120
<i>Ye. Cherkashin.</i> Social orientation of high school students' self-determination in ecology domain	126
<i>R. Chudinsky, A. Bykanov, A. Volodin.</i> Conceptual approaches to development and organization of independent and individual evaluation of municipal school students' educational achievements	129
<i>L. Khoroshko.</i> Forming boarding school students' social competences	136

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>M. Androsova.</i> The development of senior preschool children communication in the terms of rural area by means of national traditions	140
<i>Ye. Arbuzova.</i> Didactic analysis of courseware on biology teaching methods for the 1 st decade of the 21 st century	144

I. Viskova. Problems of teaching pronouns.....	151
S. Yermolayeva. Designing didactic-methodical system of training humanities students.....	156
V. Zharov, O. Matveyev. The properties of informational pedagogical environment influencing mathematics teaching at university.....	160
S. Ivanova. Applying educational conceptual formations of higher mathematics to teaching analytic geometry and linear algebra at university.....	171
M. Isaieva. Theoretical grounds of applying small means of information technologies in primary school.....	176
D. Lufarov. Captioned video: make it help you in tesol activities.....	181
A. Misailov. The possibilities of computer technologies in economic education of future specialists.....	187
O. Mokhova. Differential training in professionally oriented reading in non-linguistic university.....	191
Ye. Naryshkina. Textbook illustrative material as a factor of forming motivation for speech activity at an English lesson.....	196
E. Nikitina, Y. Sirakovskaya. Developing thinking and forming individual cognitive style among young orienteer-runners (9-12 years) using game method.....	199
Ye. Pantyukhova. Some aspects of health, motor development and physical fitness of younger (7-10 years) and medium (11-12 years)school age students of № 4 omsk children's home.....	201
V. Petrova, O. Matveyev. Modelling process of intensive higher mathematic steaching in modern universities.....	205
N. Sedova. On the state of stochastic competence among mathematics teachers.....	210
L. Reintsema. The «portrait» of a potential consumer of theprogramme «teaching business English accordingto the dynamics of the business field».....	217
I. Taranenko. Teaching business English with internet technologies.....	221
K. Fazylov, T. Musalimov. The role of computer simulation in forming projectactivity skills of bachelors in building engineering.....	228
M. Kornoukhov. Hermeneutic stage in moulding musical students' interpretive culture.....	230
OUR AUTHORS	235

МГОУ – 80 ЛЕТ: ПОЗДРАВЛЕНИЯ С ЮБИЛЕЕМ

**Уважаемые преподаватели, студенты, выпускники
областного университета! Дорогие друзья!**



Сердечно поздравляю Московский государственный областной университет с замечательным юбилеем – 80-летием!

Путь от МОПИ им. Н.К. Крупской до МГОУ – это 80 лет упорной работы, творческого поиска, заслуженного признания. Созданный в 1931 году институт, а теперь университет, был и остаётся флагманом системы подготовки высококвалифицированных специалистов в Московской области.

Сегодня в университете обучается более 12 тысяч студентов, и в вашем ВУЗе к каждому находят индивидуальный подход.

Показателен тот факт, что известные ученые, руководители, общественные деятели и, конечно же, педагоги получили образование именно в МОПИ – МПУ – МГОУ. Вклад выпускников ВУЗа трудно переоценить – он поистине колоссальный!

Сегодня университет является крупнейшим ВУЗом Московского региона, дающим современное качественное, востребованное обществом образование. Синтез учебного процесса с научными исследованиями, интенсивное использование инновационных технологий, широкий спектр реализуемых образовательных программ, а также активное участие в общественной жизни страны позволяют вашим выпускникам достигать больших высот в различных сферах и областях деятельности и плодотворно работать на благо национального процветания.

Коллектив университета по праву гордится своей славной биографией, уникальными научными школами, именами преподавателей и выпускников, среди которых – заслуженные деятели науки Российской Федерации, лауреаты Госпремии СССР, России и премии Президента РФ, академики и члены-корреспонденты российских и международных академий, профессора, доктора и кандидаты наук, известные ученые, общественные деятели, руководители, известные педагоги, члены профессиональных союзов, олимпийские чемпионы.

Правительство Московской области высоко ценит вклад Московского государственного областного университета в развитие инновационного, интеллектуального, трудового и экономического потенциала нашего региона.

Деятельность преподавателей и сотрудников университета является ярким примером преданного служения благородному делу образования, высокой компетентности и профессионализма.

Желаю университету долгой истории и крепких традиций, коллективу преподавателей, сотрудников, студентов и аспирантов – доброго здоровья, новых творческих свершений на благо высшей школы и российского образования, удачи и успехов!

Губернатор Московской области

Б.В. Громов

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!



Сердечно поздравляю весь коллектив Московского государственного областного университета со знаменательной датой – 80-летним юбилеем! Примите мои поздравления и глубокую благодарность за неоценимый вклад, внесенный вами в дело просвещения и науки! Позвольте пожелать исполнения самых заветных желаний, успехов в реализации самых смелых замыслов, счастья и радости, пытливых, талантливых студентов, аспирантов, докторантов.

Особенно приятно это сделать еще и потому, что старейший ВУЗ Московской области мне очень близок. Я сама окончила МОПИ им. Н.К. Крупской, и некоторое время преподавала здесь, всегда помню прекрасных людей, с которыми мне посчастливилось встретиться в стенах ВУЗа и у которых я удостоилась чести учиться. Их отличал и отличает высокий профессионализм и лучшие человеческие качества. Уверена, что своими научными и практическими успехами я в значительной степени обязана тому прочному профессиональному фундаменту, который был заложен моими Учителями – учеными и педагогами МГОУ (МОПИ).

Сегодня Московский государственный областной университет – крупнейший университет региона. Пройденный его коллективом славный путь от МОПИ – МПУ до МГОУ являет собой поистине яркий пример верности и преданности избранному делу и долгу.

В учительском корпусе Подмосковья большинство составляют выпускники университета. Это элита работников народного образования. Среди выпускников ВУЗа – заслуженные учителя России, отличники образования, победители профессиональных конкурсов различного уровня.

МГОУ по праву является научно-педагогическим центром Московского региона. Университет обрел и удерживает это право благодаря высокому профессионализму и творческому потенциалу преподавателей, эффективной работе советов по защите докторских и кандидатских диссертаций, активной научно-исследовательской работе по приоритетным направлениям науки, в том числе по нанотехнологиям, широким международным связям в области образования и науки.

Мы гордимся лидерами научных школ МГОУ, продолжающими научный поиск и демонстрирующими новые достижения в области подготовки высококвалифицированных кадров для Подмосковья, а также высокими результатами нашей совместной деятельности, связанной с реализацией различных проектов, направленных на развитие и углубление образовательных процессов в регионе.

Традиционно много внимания в университете уделяется воспитанию студентов, культурно-массовой, спортивно-оздоровительной работе с молодежью, что, бесспорно, является очень важным, с учетом современных тенденций, наблюдающихся в общественной жизни. В настоящее время ВУЗы страны должны вести постоянный поиск новых форм и методов работы, современных образовательных технологий, базирующихся на новейших открытиях, нестандартных подходах к воспитанию студенческой молодежи. МГОУ – одно из тех образовательных учреждений, на которое следует равняться в процессе поиска путей достижения целей, связанных с молодежной политикой.

Как отметил Президент Д.А. Медведев, «Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни...». Именно эти качества вы, дорогие коллеги, преподаватели и сотрудники университета, формируете и развиваете у ваших студентов.

Уверена, что решение этих и других важных задач по плечу вашему дружному, работоспособному коллективу.

Сегодняшний юбилей – это праздник всех, кто в разные годы получил путевку в жизнь из МОПИ – МПУ – МГОУ. Сердечно поздравляю преподавателей, сотрудников, аспирантов, студентов, выпускников разных поколений с 80-летием Московского государственного областного университета! Высокая оценка профессиональных, деловых и личностных качеств, ваш богатый опыт, обширные знания снискали вам заслуженный авторитет и уважение у представителей всего образовательного сообщества. Большого вам человеческого счастья, крепкого здоровья, успехов в труде и процветания!

Желаю любимому ВУЗу сохранения и приумножения традиций отечественного образования, новых свершений на общее благо Московского региона и нашей страны!

Министр образования Правительства Московской области,
член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор

Л.Н. Антонова

Дорогие друзья!



Примите самые искренние и сердечные поздравления по случаю 80-летия со дня основания Московского государственного областного университета.

Эта юбилейная дата служит ярким примером успешного и уверенного движения отечественной системы образования по пути прогресса. Результаты социально-экономического развития страны в полной мере зависят от деятельности высшей, общеобразовательной и профессиональной школы, формирующей высококвалифицированный кадровый состав для всех сфер обеспечения жизнедеятельности государства и общества.

Московский государственный областной университет по праву можно отнести к числу лидеров российского образования и науки. Вуз внес значительный вклад в становление среднего и высшего образования. Это замечательная кузница педагогических кадров, обеспечивающая надёжными специалистами общеобразовательные школы, профессиональные училища и среднетехнические учебные заведения не только Московской области, но и других регионов страны. На протяжении восьми десятилетий плодотворной работы университета в его стенах сформировалась целая плеяда крупных ученых, признанных в стране и за рубежом. Многие из них удостоены высоких государственных наград.

Ваш коллектив всегда откликался на сложные вызовы времени и добивался успехов в решении поставленных задач. Сегодня университет сделал серьёзную заявку на современную реорганизацию своей структуры и широкое внедрение информационных технологий в обучение и научную деятельность. Залогом успеха в столь важном деле служит устойчивое стремление студентов и преподавателей вуза добиваться высоких результатов в своем труде.

Желаю преподавательскому составу, аспирантам, студентам, всему коллективу Московского государственного областного университета благополучия и личного процветания, новых успехов в повседневной работе и ярких научных свершений.

С уважением
Президент Российской академии наук, академик

Ю.С. Осипов



ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ТЕЛЕГРАММА

Уважаемый Павел Николаевич!

Поздравляю Вас, в Вашем лице – ветеранов профессорско-преподавательский состав, студентов, аспирантов и всех сотрудников со знаменательной датой – 80-летием со дня образования Московского государственного областного университета!

Все эти годы вуз пользуется заслуженным авторитетом как крупный образовательный центр, подготовивший тысячи высококвалифицированных педагогических кадров, славится своими богатыми традициями, сильным профессорско-преподавательским коллективом.

Выпускники МГОУ, обладающие глубокими знаниями и практическими навыками, внесли значимый вклад в развитие российской науки и образования.

Среди них также есть известные телеведущие, спортсмены, поэты и писатели, государственные и общественные деятели.

Уверен, что плодотворная научная, образовательная, культурно-воспитательная работа и впредь будет служить визитной карточкой университета.

Желаю всем крепкого здоровья, успехов во всех начинаниях, благодарных студентов, силы духа и веры в Россию!

Депутат Государственной думы
Федерального собрания РФ

В.А. Малашенко

Уважаемый Павел Николаевич!

От имени издательства «Просвещение» искренне поздравляю коллектив Московского государственного областного университета.

Юбилей – это радостный праздник, время подведения итогов, строительства планов на будущее. Вы по праву можете гордиться достигнутыми результатами. Со дня основания Университет – это проводник в мире образования и воспитания для всех педагогов нашей большой страны.

Велика значимость колоссальной работы, которую ведут преподаватели Вашего университета по подготовке молодых учителей, по внедрению в жизнь новых эффективных научных и образовательных концепций и технологий, по повышению престижа профессии педагога.

Примите искренние слова благодарности за преданность, честное и благородное служение делу образования и просвещения.

Желаю Вам дальнейшего процветания и развития!

С уважением,
Управляющий директор
ОАО Издательство «Просвещение»



А.М. Кондаков

Дорогие друзья!

Руководство и профессорско-преподавательский состав Академии Федеральной службы безопасности Российской Федерации сердечно поздравляют Вас со знаменательным событием в жизни вашего учебного заведения — 80-летием!

За время своего существования вы воспитали и подготовили тысячи высококвалифицированных педагогов, преданных делу воспитания и обучения подрастающего поколения, способного к прогрессивному развитию и созиданию.

Среди ваших выпускников — педагоги-практики и педагоги-ученые, известные научно-педагогической общественности России и зарубежных стран, внесшие значительный вклад в развитие методической мысли России. Уже много лет подряд Московский государственный областной университет (первоначально – МОПИ имени Н.К. Крупской) отвечает вызовам времени.

Ваш университет — это более, чем просто вуз подготовки преподавателей школы и вуза, а ныне — и специалистов других профессий, соответствующих требованиям времени, — это институт формирования крепкого нравственного стержня профессионала.

Вы воспитываете у студентов лучшие качества российской интеллигенции: любовь к Родине, высочайший профессионализм, преданность делу, трудолюбие, справедливость и честность.

Труд коллектива университета и вклад в науку его ученых снискали глубочайшее уважение и почтительное отношение к вашему учебному заведению в обществе.

Желаем коллективу университета дальнейших творческих успехов, здоровья, благополучия и процветания!

Руководство Академии ФСБ России

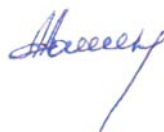
Дорогие друзья!

Коллектив Института микробиологии Национальной академии наук Азербайджана шлёт руководству и всему профессорско-преподавательскому составу Московского государственного областного университета свои самые искренние поздравления с 80-летием образования университета.

Авторитет университета неизменно высок и в России, и далеко за ее пределами, а его диплом – свидетельство фундаментальных и прикладных знаний, широкого кругозора, основательной профессиональной подготовки. Важно, что вы стремитесь следовать лучшим традициям, заложенным несколькими поколениями выдающихся ученых и наставников, и развиваетесь как высшее учебное заведение современного, инновационного типа.

Желаем вашему университету дальнейшего процветания и стабильности, а всем вашим коллегам – доброго здоровья, сил и упорства в работе на благо университета. Пусть реализация ваших планов приносит стабильный доход и новые перспективы!

Директор Института микробиологии
НАН Азербайджана, д.б.н., проф.,
действительный член НАНА



Салманов М.А.

Дорогие друзья!

Ректорат, профессорско-преподавательский состав и студенты Хмельницкого национального университета поздравляют коллектив Московского государственного областного университета со славным 80-летним юбилеем!

Желаем успешно развиваться, уверенно идти по избранному вами пути, крепкого здоровья, благополучия, счастья и новых творческих побед!

Надеемся на плодотворное сотрудничество в сфере образования и науки!

Проректор по международным связям
Хмельницкого национального университета,
к.т.н., профессор



Н.А. Иохна

Уважаемый Павел Николаевич!

Коллектив Пятигорского государственного лингвистического университета рад присоединиться к многочисленным поздравлениям, звучащим в адрес Московского государственного областного университета в связи со знаменательной датой – 80-летием со дня основания!

За долгие годы своего славного существования университет подготовил сотни тысяч выпускников, которые успешно трудятся во всех без исключения регионах России и за рубежом. Университет заслуженно пользуется авторитетом не только на Родине, но и далеко за ее пределами благодаря высокому профессионализму профессорско-преподавательского состава, его опыту и огромному творческому потенциалу, верности богатейшим традициям, заложенным десятилетиями, и умению идти в ногу со временем.

Поздравляя Вас и ваш коллектив с юбилеем, мы от всей души желаем всем, чья жизнь связана с МГОУ, сохранять и приумножать высокий научный потенциал своей Alma Mater, поддерживать славные традиции, заложенные многими поколениями преподавателей и студентов. Крепкого всем здоровья, счастья, мира и благополучия!

Ректор Пятигорского государственного
лингвистического университета, профессор,
академик АПСН, председатель
Общественного Совета г. Пятигорска



А.П. Горбунов

Уважаемые коллеги!

Сердечно поздравляем Вас с замечательным юбилеем!!!
Ваш творческий путь – путь могучей кузницы кадров – широко известен не только в нашей стране, но и далеко за ее пределами!!!
Вы являетесь флагманом для сотен высших учебных заведений и путеводной звездой для тысяч молодых сердец!!!
От души желаем Вам крепкого здоровья, благополучия, новых достижений и успехов в труде на благо нашей Родины!!!

Коллектив Калужского государственного университета

Первый проректор



В.Б. Королев

Уважаемые коллеги!

Коллектив Курского государственного университета сердечно поздравляет преподавателей и студентов Московского государственного областного университета с юбилеем зрелости и мудрости – 80-летием со дня основания!

Научно-педагогические традиции и достижения Московского государственного областного университета, заложенные в далекие тридцатые годы XX века и творчески развиваемые современным поколением сотрудников, позволяют говорить об университете как о современном научном, научно-методическом и научно-организационном центре подготовки кадров специалистов-профессионалов высшей квалификации.

Желаем коллективу Московского государственного областного университета творческих успехов и достижения новых высот в научной деятельности и в деле подготовки новых поколений специалистов на благо России.

Проректор по научной работе
Курского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор



В.А. Кудинов

Уважаемые коллеги!

Ректорат и профессорско-преподавательский состав Поволжской государственной социально-гуманитарной академии шлют руководству и всему коллективу Московского государственного областного университета сердечные поздравления со славным 80-летним юбилеем вуза, глубоко ценя его огромные заслуги в подготовке высококвалифицированных кадров для разных областей народного хозяйства, образования, науки и культуры; среди выпускников факультетов и аспирантуры МГОУ есть и сотрудники нашего вуза.

Неоценимый вклад, внесенный коллективом МГОУ в дело просвещения и науки, делает ваш вуз весомой частью драгоценного культурного достояния страны.

В этот знаменательный день примите самые теплые пожелания дальнейших успехов в вашем благородном труде на ниве возрождения величия нашего Отечества.

Ректор Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор филол. наук, проф.



Вершинин И.В.

Дорогие коллеги!

80-летний юбилей вашего учебного заведения – значимое и радостное событие для всего российского образования! Позвольте присоединить к блестящему каскаду поздравлений наши теплые и искренние слова.

От Московского областного педагогического института образца 1931 года до современного университета XXI века пролегли долгие 80 лет. Этот путь – целая эпоха, вместившая в себя массу разномасштабных событий, находок, достижений, а иногда – трудностей и потрясений. Многое преодолено, многое достигнуто. И главное достижение – это целое созвездие блистательных выпускников, среди которых известные поэты, писатели, драматурги, редакторы известных изданий, народные артисты, политики, заслуженные учителя Российской Федерации, работники министерств, лауреаты различных премий. 80 лет вашими выпускниками формируется и укрепляется интеллектуальная элита России!

Ваш коллектив – дружное сообщество мастеров своего дела самой высокой пробы, которые всю свою профессиональную жизнь ищут, совершают, стремятся, открывают, познают, и все это – с самым высоким градусом напряжения интеллектуальных, душевных, физических сил, невзирая на уже приобретенный солидный возраст и авторитет.

В истории нашего молодого сибирского вуза и в благодарной памяти его сотрудников навсегда останутся имена заведующего кафедрой педагогики Василия Ивановича Журавлева, декана факультета повышения квалификации Валентина Петровича Симонова, начальника отдела аспирантуры Галины Александровны Белинской. Их помощь в формировании высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава нашего учебного заведения неоценима.

За свою насыщенную событиями 80-летнюю историю ваше учебное заведение трижды меняло свое название. Но неизменной оставалась его уникальная академическая атмосфера, сформированная подвижнической деятельностью многих талантливых ученых и педагогов, сумевших объединить лучшее из педагогического и классического университетского образования – Заслуженный деятель науки РФ, профессор, доктор филологических наук Наталья Михайловна Васильева, профессор, доктор филологических наук Людмила Петровна Пицкова, воспитавшие и продолжающие воспитывать вот уже несколько поколений романистов, преподавателей, учителей, исследователей, в духе высокопрофессиональной научной лингвистической школы, созданной в вашем вузе много лет назад под руководством профессора, доктора филологических наук Нины Алексеевны Катагощиной, память о которой останется в наших сердцах, а научных дух её исследований – в трудах всех последователей.

Ваш коллектив всегда достойно преодолевал соблазн искушения «новомодными инновациями». Вы мудро определили для себя курс: модернизация, но с опорой на традицию. Ваш вуз внес неизмеримо значительный вклад в подготовку педагогических кадров нашей большой страны. Вспоминая слова из-

вестной песни, можно с полным правом сказать, что ваш адрес – «не дом и не улица», ваш адрес – Советский Союз!

Меняется облик российской высшей школы, все более успешно решаются задачи модернизации отечественной системы образования, и в этом есть огромный вклад коллектива Московского государственного областного университета.

Уверены – мудрость, талант, творческая энергия и повседневный кропотливый труд вашего коллектива всегда позволят вам достигать тех высоких целей, которые вы ставите перед собой.

Примите от нашего молодого Сургутского государственного педагогического университета самые сердечные поздравления с юбилеем! Пусть и впредь авторские находки и профессиональные поиски, преданность делу и вдохновенное творчество будут главными в деятельности вашего учебного заведения. Пусть легко покоряются самые высокие вершины, а любые замыслы находят успешное воплощение. Пусть каждый ваш день будет светлым, каждое начинание – успешным! Крепкого вам здоровья, стабильности, удачи, профессионального и творческого долголетия всему вашему творческому коллективу преподавателей и сотрудников!

Коллектив Сургутского государственного
педагогического университета

Дорогие коллеги!

Сердечно поздравляем Московский государственный областной университет с 80-летием! Вы по праву можете гордиться богатой историей вуза и тем, что в настоящее время он по-прежнему остается одним из ведущих образовательных учреждений страны.

В этом большая заслуга администрации и коллектива Университета, всех его подразделений, журнала «Вестник МГОУ», который издается в стенах Московского государственного областного университета уже более 10 лет!

В эти праздничные дни, пожалуйста, примите пожелания дальнейшего процветания Университета! Желаем Вам новых научных достижений, успехов в образовательной деятельности, а также надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество!

От имени коллектива Института
Экологических проблем Севера УрО РАН
директор, д.х.н., проф.



К.Г. Боголюбов

Уважаемый Павел Николаевич!

Поздравляем Вас и возглавляемый Вами коллектив Московского государственного областного университета, как одного из членов Ассоциации Московских вузов, со знаменательной датой – 80-летием со дня основания.

За прошедшие годы Вашему коллективу удалось достичь заметных успехов в подготовке высококвалифицированных научно-педагогических кадров для российского образования. На сегодняшний день в этой области вы являетесь одним из ведущих вузов.

Желаем Вам успехов в сложной и ответственной работе, реализации всех намеченных планов.

Желаем коллективу здоровья, счастья и новых творческих свершений.

Ректор Московского физико-технического института

Н.Н. Кудрявцев

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371

Алешина Ю.А.

*Стерлитамакская государственная
педагогическая академия им. Зайнаб Бишиевой*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Yu. Aleshina

Sterlitamak Pedagogical Academy named after Zainab Biisheva

METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING MODERN EXPERTS' SPIRITUAL AND MORAL CULTURE

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные методологические подходы в формировании духовно-нравственной культуры личности, к которым отнесены: исторический (формационная и цивилизационная теории), культурологический, антропологический, синергетический, а также анализируется их значение в данном процессе на современном этапе развития педагогической науки. Автор предлагает комплексное применение данных подходов в процессе формирования духовно-нравственной культуры специалистов современного общества.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, методологический подход, формация, цивилизация, синергетика, теория.

Abstract. This article considers some basic methodological approaches, namely historical (the theories of historical formations and civilizations), cultural study, anthropological and synergetic, to forming personality's spiritual and moral culture. The author also estimates their value in the given process at the present stage of pedagogical science development. The mentioned approaches are recommended in complex application to form spiritual and moral culture of modern experts.

Key words: spiritual and moral culture, methodological approach, pedagogy, historical formation, civilization, synergetics, theory.

Наиболее значимые этапы применения духовно-нравственных аспектов приходятся на рубеж XIX – начала XX столетий. Данное время характеризовалось исследователями «бурной сменой общественно-экономических формаций», каждая из которых, приходя на смену предыдущей, создавала более выгодные условия для развития и всестороннего совершенствования личности. Таким образом, согласно данной концепции, советским обществом достигался наиболее высокий уровень развития духовно-нравственных качеств человека.

События 90-х гг. XX в. показали, что подобные утверждения не являются истиной, а современные условия требуют принципиально новой и качественной оценки всех существующих методологических подходов в формировании духовно-нравственных ценностей.

Методологией в педагогической науке называют учение о принципах, методах, формах, процессах познания и преобразования педагогической деятельности [7, 795]. На основании этого определения, позволяющего отразить основные существующие подходы к изучению теоретико-методологических основ формирования духовно-нравственных ценностей личности, следует выделить совокупность специфических методов, способов и принципов, определяющих его содержательную сторону.

Духовно-нравственная культура – это элемент культуры; целостная характеристика личности, в которой отражается гармония ее внутреннего мира и степень освоения морального опыта человечества; вид человеческой деятельности, основанный на нравственных ценностях, обращенных к гуманному, т. е. человеческому началу, где главными являются категории добра и зла, воплощенные через знания, умения, культуру поведения.

В ходе исследования процесса формирования духовно-нравственных ценностей личности нами были использованы исторический, культурологический, антропологический и синергетический подходы.

Исторический подход – одна из наиболее собирательных основ, включающих в себя важные теории: формационную и цивилизационную.

Согласно формационной теории, развитие общества трактовалось последовательным процессом смены общественно-экономических формаций, каждая из которых является значительно прогрессивнее предыдущей. Базу общественно-экономической формации составляет экономика; основной приоритет отводится труду. Духовно-нравственная сторона развития общества отходит на второй план.

На практике в советском обществе духовно-нравственная культура получила свое признание в 60-70-е гг. XX столетия, весомо дополняясь политикой и идеологией. Примечательно, что в это время в зарубежной науке противопоставление духовной и материальной культуры уже исчезает. В России к этому подошли лишь в конце XX в., а вместо понятия духовная культура стали использовать менталитет, образ мышления, ценность и установки. Однако в настоящее время формационная те-

ория, исследуемая и значительно обновленная Ю.П. Семеновым, оказывает весомое влияние на распределение понимания духовно-нравственной культуры, в связи с длительно существовавшими в российском обществе конкретно-историческими традициями (государственная марксистско-ленинская идеология).

Альтернативой формационной теории выступает цивилизационная, являющаяся взаимосвязью существующих трактовок термина «цивилизация», который до сих пор не имеет однозначного толкования и употребляется в следующих значениях.

1. Цивилизация как синоним культуры (А. Тойнби). Согласно взглядам ученого, основными элементами в жизни цивилизаций являются культура, политика и экономика, причем как только цивилизация утрачивает внутреннюю силу культурного развития, она сразу же начинает впитывать элементы чужой социальной структуры, с которой у нее имеются определенные контакты [5, 16]. Данная теория легла в основу взглядов современного исследователя Л.И. Семенниковой, которая определила цивилизацию в качестве сообщества людей, объединенного основополагающими духовными ценностями и идеалами [6, 96].

2. Цивилизация как определенная стадия в развитии локальных культур (О. Шпенглер). Ученый выделил главными элементами цивилизации форму и стиль культуры, а также предложил четко разграничить данные понятия.

3. Цивилизация как ступень исторического развития человечества, следующая за варварством. Такое понимание цивилизации встречается у Ф. Энгельса и А. Тоффлера.

Значение теоретических оснований цивилизационного подхода для формирования духовно-нравственных ценностей является приоритетным ввиду его емкого понимания «культуры» и «цивилизации», которые составляют основу существования и развития личности и общества.

Наиболее приоритетным направлением в формировании духовно-нравственной культуры личности на сегодняшний день является *культурологический подход*, в соответствии с которым культура выступает в качестве основы и эволюционирует на протяжении существования всего человеческого общества.

Передача культуры осуществляется системой образования в целостном педагогическом процессе – обучении и воспитании. Это необходимо ввиду того, что современное общество переживает духовно-нравственный кризис. Стоит заметить, что вопрос о культуре многогранен, поэтому по мере его рассмотрения появляются различные теоретические направления. Отправной точкой считается понимание культуры, прежде всего, как собирательного понятия, включающего в себя материальные и духовные ценности, накопленные человеческой цивилизацией. Довольно сложно определить, что является ценностью, так как основным моментом является накопление и передача культурного достояния в общем. Следовательно, если рассматривать культуру с позиции формационного подхода, то ценностью будет ее материальное составляющее; с позиции цивилизационного подхода – духовное. Положительным моментом в данной трактовке является широта и охват различных сторон человеческой жизнедеятельности. К тому же культура трактуется определённым видом деятельности. С позиции деятельностного подхода, с точки зрения творческой деятельности рассматривает культуру Л.Н. Коган. Исследователь считает, что «культуру нельзя рассматривать как простую совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных в процессе истории человечества. Это, прежде всего, человеческая деятельность, как живая, так и опредмеченная в продуктах культуры» [3, 48]. Также культуру можно трактовать как универсальное свойство жизни людей. В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов рассматривают культуру на общечеловеческом уровне [1, 7].

Американский антрополог Дж. Мердок попытался выделить и обосновать фундаментальные характеристики культуры. Он приводит семь основных черт:

- 1) культура передается посредством научения; она возникает на основе наученного поведения;
- 2) культура прививается воспитанием;
- 3) культура социальна, то есть культурные навыки и привычки разделяются людьми, живущими в организованных коллективах или сообществах;

4) культура идеационна, то есть она выступает в виде идеальных норм или образцов поведения;

5) культура обеспечивает удовлетворение базисных биологических и вторичных потребностей, возникающих на их основе;

6) культура адаптивна, так как она дает человеку механизмы приспособления к условиям окружающей среды и к своим собратьям;

7) культура интегративна, поскольку способствует образованию коллектива как согласованного и интегрированного целого [4].

Следовательно, формирование культуры личности осуществляется и в процессе обучения и воспитания, т. е. целостного педагогического процесса на основе норм и образцов – нравственных категорий; способствует удовлетворению его потребностей успешной социализации человека в обществе и отдельном коллективе.

Антропологический подход, характеризующий процессом, сохраняющим гуманную природу общества, создает особые условия для развития личности, а именно: учитывает человеческую природу и опирается на нее в процессе целенаправленного воздействия на формирующуюся личность. Данный вопрос интересовал людей с древнейших времен, начиная с Сократа, Платона и Аристотеля.

Впервые принцип природосообразности (естественный метод образования) был определен Я.А. Коменским, который определил, что в соответствии должны быть приведены законы природы и педагогики; выделил стадии обучения и призывал формировать человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы. В своем труде «Великая дидактика» ученый говорит о том, что человек «есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение» [2, 145]. Данные идеи, в частности идеи естественного воспитания в рамках антропологического подхода, нашли отражение в деятельности французского ученого Ж.Ж. Руссо. Так, в работе «Эмиль, или о Воспитании» выделяются периоды, в которых отражено содержание воспитания.

Таким образом, формирование духовной стороны личности является немаловажным аспектом; к нему необходимо подходить осознанно, в относительно зрелом возрасте личности,

с учетом общественного опыта. Следовательно, духовная сторона личности и процесс ее формирования венчает пирамиду воспитания и обучения.

Педагогическая антропология в России традиционно исходит из тезиса о двойственном характере человеческой природы, на что в свое время указывали К.Д. Ушинский, В.М. Бехтерев и В.В. Зеньковский. Так, К.Д. Ушинский в своём исследовании «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» исходил из того, что «воспитать человека во всех отношениях» можно, лишь «узнав его во всех отношениях» [8, 15].

С позиций антропологического подхода развитие духовно-нравственной культуры личности рассматривается специфическим человеческим способом бытия, специальной деятельностью, имеющей высокую ценность. Целостный и противоречивый характер формирования духовно-нравственной культуры личности проявляется в том, что каждый наставник является воспитанником и, наоборот, всякий воспитанник – наставником. Личность же в целом – одновременно и объектом, и субъектом воспитания. Следовательно, целостность и парадоксальность этого процесса состоит в том, что воспитывать другого можно, только перевоспитывая себя.

Нельзя сбрасывать со счетов и один из видов системного подхода, описывающий многомерность современной педагогической науки как системы знаний и феномена культуры – *синергетический*. Он предполагает синтез истории и методологии науки, рассмотрение развития региональной педагогической науки в исторической перспективе. Ключевыми элементами в данном подходе являются механизмы самоорганизации, складывающиеся под внутренними и внешними факторами, что является принципиальным ввиду того, что учитываются местные специфические условия. Синергетический подход в педагогике способствует глубокому познанию таких сложных, нелинейных, открытых систем, как общество, различных его подсистем, в том числе и образования. Отдельные аспекты этого подхода в педагогике нашли отражение в работах В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, В.А. Игнатовой и др. В то же время, несмотря на то, что синергетике посвящено большое ко-

личество работ, сами понятия «педагогическая синергетика» и «синергетический подход» еще не получили своего однозначного толкования в педагогике и еще находятся в стадии разработки.

Из идеи антропологического подхода видно, что ценностью является человек во всем своем многообразии, и, учитывая системный подход, можно сказать, что для полноценного процесса развития и формирования личности необходимо комплексное сочетание всех наук, занимающихся изучением человека – физиологии, психологии, этнологии, медицины, – а в процессе формирования духовно-нравственной культуры личности – социологии, культурологии, истории и др. Всё это позволяет рассматривать личность и ее становление и развитие разносторонне и междисциплинарно; личность предстает не разобранной на части, а как социально-биологическая система на определенном этапе своего развития: расширяется представление и понимание закономерностей становления индивида, возможность формирования индивидуальной траектории развития с дальнейшим раскрытием уникальности человека и признанием его как ценности [9].

Таким образом, проанализировав основополагающие методологические подходы к формированию духовно-нравственной культуры личности, можно сделать вывод о том, что к оценке данного процесса необходимо подходить комплексно, учитывая все реалии общественной жизни: не стоит отказываться от формационной теории в рамках исторического подхода, так как именно она наложила отпечаток на общественное сознание российского народа, но и необходимо обращаться к цивилизационной теории в рамках того же подхода, из-за того, что она позволяет рассмотреть цивилизацию с точки зрения самобытной культуры отдельного народа, этноса.

Культурологический подход раскрывает культуру как ценность человечества во всем ее многообразии, которую необходимо хранить и передавать последующим поколениям посредством системы образования в процессе обучения и воспитания.

Антропологический подход определяет ценность человека, его природных способностей, возможностей, а духовно-нравственная куль-

тура личности рассматривается определённым способом деятельности и бытия, обладающими высокой ценностью.

Синергетический подход рассматривает всё многообразие внутренних и внешних факторов, влияющих на различные сложные открытые системы, например общество и его подсистемы, в частности образование, которое осуществляет воспитание и обучение, в том числе и формирование духовно-нравственного потенциала личности.

Исходя из того, что духовно-нравственная культура есть часть общей культуры, а также характеристика личности, основанная на таких базовых понятиях, как духовность и нравственность, проявляющихся в деятельности и поведении человека, формирующихся в целостном педагогическом процессе, в процессе ее формирования стоит учитывать каждый из рассмотренных методологических подходов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. Ростов н/Д., 1979. 264 с.
2. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. М., 1998. 272 с.
3. Коган Л.Н. Социологический аспект изучения культуры // Социологические исследования, 1976. № 1. С. 48-61.
4. Моисеева А.П. Культура. Особенности научных подходов. Языки культуры. [Электронный ресурс] / Официальный сайт Кафедры культурологии и социальной коммуникации. Гуманитарный факультет. Томский политехнический университет. URL: <http://ctl.tpu.ru/files/teoria1.htm> (дата обращения: 20.05.2011).
5. Семенникова Л.И. Проблемы цивилизационного подхода к истории. Уфа, 1994. 100 с.
6. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М., 1994. 608 с.
7. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. 2-е изд. М., 1982. 1600 с.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Н. Новгород, 2002. 557 с.
9. Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. [Электронный ресурс] / Ярославский педагогический вестник. Официальный сайт научного журнала. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/1995_2/sistemnii.pdf (дата обращения: 20.05.2011)

УДК 376

Алмазова А.А., Костенкова Ю.А.

Московский педагогический государственный университет

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРИМЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»**

A. Almazova, Yu. Kostenkova

Moscow Pedagogical State University

**PROJECTING EXPERIMENTAL BACHELORS' OF EDUCATION
PROGRAMMES IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (DEFECTOLOGY)**

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность выделения специального (дефектологического) образования как отдельного направления подготовки бакалавров; раскрываются ключевые проблемы проектирования основной образовательной программы, обеспечивающей подготовку бакалавров дефектологического образования в соответствии с Федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования; рассматриваются вопросы соответствия программы и стандарта, специфика формирования учебного плана и определения содержания обучения в рамках компетентностной модели образования.

Ключевые слова: специальное образование, профессиональная подготовка дефектологов, компетенции, образовательная программа, бакалавр.

Abstract. This article grounds that it is advisable to single out "defectology" as a special area of bachelors training. The key problems of the bachelors' basic programme projecting in accordance with the Russian Federal Standards of Education have been revealed. The authors also focus their attention on the programme and standards correlation, specific character of the curriculum and educational content within the framework of the competency-based educational model.

Key words: special education, defectologists professional training, competences, educational programme, bachelor.

Проблема подготовки высокопрофессиональных дефектологических кадров является актуальной для современного общества. На основании анализа многолетнего опыта подготовки дефектологов, научных исследований, проведенных в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, коллективом Московского педагогического государственного университета разработан Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, охватывающий весь спектр основных видов образовательной подготовки и профессиональной деятельности дефектолога. Разработка Федерального стандарта высшего профессионального образования нового поколения по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» осуществлялась также на основе анализа научно-методических основ и глобальных концепций развития высшего образования, современного взгляда на специфику построения образовательных программ на принципах компетентностного подхода.

К настоящему времени определился ряд объективных факторов, с учетом которых «Специальное (дефектологическое) образование» впервые было выделено как отдельное образовательное направление. Среди таких факторов можно назвать следующие:

- 1) выделение дефектологии как самостоятельной области научных знаний и специфической сферы профессиональной деятельности;
- 2) определение принципиально отличных от области педагогического образования субъекта, объекта и области профессиональной деятельности дефектологов;

3) наличие острой потребности в высокопрофессиональных дефектологических кадрах для работы в социальной, педагогической, медицинской отраслях.

Современная дефектология сложилась как самостоятельная предметная область знаний и специфическая сфера профессиональной деятельности. Виды и области применения дефектологического образования в современных социально-экономических условиях чрезвычайно широки, поэтому повышение качества и стандартизация высшего дефектологического образования в условиях перехода на уровневую систему осуществляется с учетом того, что выпускник должен иметь разнообразную и качественную теоретическую и прикладную подготовку.

Благодаря выделению самостоятельного образовательного направления педагогические вузы получили возможность подготовки крайне необходимых и весьма востребованных в образовании дефектологических кадров на единой методологической основе и в широком диапазоне выделенных сфер реализации полученных студентами профессиональных знаний и умений.

Дефектология является антропоцентрированной наукой, в центре которой – изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация человека с ограниченными возможностями здоровья. Концепция дефектологического образования строится на основе сочетания нескольких равнозначных и взаимосвязанных аспектов изучения и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (медико-биологического, лингвистического, социального, психологического, педагогического). Взаимодействие этих составляющих находит реализацию в построении диагностической и коррекционно-развивающей работы, психолого-педагогического сопровождения как в системе дифференцированного, так и инклюзивного обучения. При этом инклюзивное обучение рассматривается как средство интеграции детей с нарушениями развития в среду нормально развивающихся.

Выделение направления «Специальное (дефектологическое) образование» позволило:

1) определить область, объект, задачи и виды профессиональной деятельности бакалавров и магистров дефектологии;

2) сформировать базовую часть подготовки педагогических кадров для обеспечения отечественной системы специального образования;

3) выделить модули подготовки педагогических кадров, соответствующие видам педагогических систем специального образования, категориям лиц с ограниченными возможностями здоровья и видам деятельности бакалавров в системе специального образования. Это модули, предусматривающие углубленную подготовку студентов по сурдопедагогике, олигофренопедагогике, логопедии, тифлопедагогике, специальной психологии, дошкольной дефектологии, а также в области впервые разработанных модулей «Образование детей с задержкой психического развития» и «Образование детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата».

Область профессиональной деятельности дефектолога – образование лиц (детей, подростков, взрослых) с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных образовательных учреждениях, так и в образовательных учреждениях, реализующих программы инклюзивного обучения, а также в структурах здравоохранения, социальной защиты.

Объектами профессиональной деятельности дефектолога являются коррекционно-развивающий учебно-воспитательный и реабилитационный процессы; коррекционно-образовательные, реабилитационные, социально-адаптационные и общеобразовательные системы.

В представленном перечне оставлены названия модулей, соответствующие общепринятым наименованиям отраслей дефектологии. Это позволяет сохранить традиции научной школы, а также учесть мнение работодателей, опрос которых показал, что эти названия наиболее полно соотносятся с существующими квалификационными характеристиками практикующих дефектологов. Отметим, что из очевидной сложности структурных компонентов (субъекта, объекта, области применения) системы дефектологических знаний следует некорректность и нецелесообразность их объединения в рамках одного модуля. Однако во все учебные

планы образовательных программ, созданных на основе стандартов нового поколения по другим направлениям и подготовленных для реализации в педагогическом вузе, включена дисциплина «Основы специальной педагогики и психологии», что подчеркивает несомненную важность дефектологических знаний для профессиональной подготовки педагога.

Еще раз обращаем внимание на то, что профиль «Образование детей с задержкой психического развития» разрабатывается впервые. Поскольку для обозначения этой отрасли в категориальном аппарате дефектологии пока нет общепринятого обозначения, то в названии профиля заложено наименование категории детей и вида профессиональной деятельности, что делает это название понятным и для научно-педагогической общественности, и для будущих студентов, и для работодателей.

В рамках каждой области модульной подготовки должны быть сформированы специальные компетенции, обеспечивающие готовность выпускника к различным видам профессиональной деятельности с разными категориями детей (начиная с младенческого возраста) и взрослых, имеющих ограниченные возможности здоровья, с учетом особенностей их психофизического развития; профессиональная деятельность, как уже говорилось, может осуществляться в дифференцированной системе специального образования, а также в разных формах инклюзивного образования, дистанционного, надомного обучения, семейного воспитания, в различных типах и видах учреждений здравоохранения, социальной защиты.

Организация подготовки бакалавров в рамках перечисленного перечня модулей позволит вузам четко определять свои возможности в формировании кадров для работы с конкретными категориями лиц, имеющими различные нарушения психофизического развития, избегая избыточного расширения, сужения или искажения сущности профессиональной деятельности бакалавра специального (дефектологического) образования. При этом, однако, сохраняется возможность свободного выбора образовательных программ в рамках указанных модулей.

На наш взгляд, трудоустройство выпускников бакалавриата может быть обеспечено

только при условии конкретного указания в дипломе модуля подготовки, что позволит работодателям устанавливать соответствие между требованиями к квалификации работника, учитывающими особенности профессиональной деятельности с каждой категорией лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных институциональных условиях, и результатами специального (дефектологического) образования, полученными выпускником в вузе.

Основная образовательная программа построена на основе компетентностного подхода, содержание обучения в ней структурируется по блочно-модульному типу. Предполагается, что это делает процесс получения высшего образования более гибким, мобильным, открытым [2].

Компетентностная модель подготовки дефектолога сформирована в соответствии с инновационным подходом к построению Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нового поколения, включающим уровневую систему стандартизации высшего профессионального образования. Предлагаемая модель объективно соответствует как социальным ожиданиям в сфере специального (дефектологического) образования, так и интересам участников образовательного процесса.

Представленная в ФГОС ВПО модель подготовки бакалавра-дефектолога включает в себя комплекс общекультурных и профессиональных компетенций. Общекультурные компетенции рассматриваются в контексте развития личности студента как субъекта высшего профессионального образования. Профессиональные компетенции, с одной стороны, формируются на пересечении с профессиональной деятельностью бакалавров смежных направлений (в частности, «Педагогическое образование»), а с другой – реализуются в различных видах деятельности дефектолога, приобретая свою специфику в зависимости от модуля подготовки.

Сформированные компетенции будут реализовываться в таких видах профессиональной деятельности, как коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская.

Предлагаемая компетентностная модель подготовки бакалавров и магистров отличается высокой прогностичностью, ориентацией на перспективное развитие дефектологического образования. Построение нового Федерального государственного образовательного стандарта на основе предлагаемой компетентностной модели позволяет сбалансированно представить соотношение содержания образования и возможностей оценивания компетенций. Такой подход к формированию компетенций бакалавра подразумевает сохранение принципа фундаментальности гуманитарного образования, традиционного для отечественной высшей школы.

Комплекс общекультурных и профессиональных компетенций нацелен на реализацию способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности бакалавра во всех областях дефектологии. Все компетенции формируются средствами изучения дисциплин различных циклов: гуманитарного, социального и экономического (ГСЭ), математического и естественнонаучного (МЕН) и профессионального, что позволяет проследить взаимосвязь компетентностного и дисциплинарного подходов в образовательной программе.

Дисциплины циклов ГСЭ и МЕН изучаются, в основном, в первые годы обучения. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины призваны способствовать формированию общей культуры, а также базовых гуманитарных и естественнонаучных знаний будущего дефектолога. К числу таковых относятся: «Философия», «История», иностранные языки, «Физвоспитание». В состав математического и естественнонаучного цикла входят дисциплины, обеспечивающие информационно-коммуникативную грамотность студента, а также формирующие у него целостное представление научной картины мира: «Основы математической обработки информации», «Информационные технологии в специальном образовании», «Концепции современного естествознания».

Дисциплины, формирующие общекультурные компетенции, во многом едины для смежных направлений подготовки бакалавров (педагогическое, психологическое, дефектоло-

гическое образование). Однако это единство не предполагает абсолютной тождественности. В ряде случаев общая направленность и содержание дисциплин, сохраняя общекультурный контекст, расширяются и углубляются за счет профессиональной составляющей, специфика подготовки студентов отражается в содержании и названии дисциплин. Среди таковых можно назвать следующие: «Правоведение с основами прав инвалидов», «Основы речевой культуры дефектолога», «Техника речи» (цикл ГСЭ); «Прикладная информатика», «Информационные технологии в специальном образовании» (цикл МЕН).

К комплексу общекультурных компетенций следует отнести коммуникативную и языковую, которые описываются в образовательном стандарте как способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке, готовность к использованию навыков публичной речи, ведению дискуссии.

Центральной здесь будет дисциплина – «Основы речевой культуры дефектолога». Говоря о целях изучения этой дисциплины, помимо общепедагогических подходов и требований к культуре речи отдельно выделим необходимость формирования у студентов готовности к эффективной коммуникации с лицами с ОВЗ, членами их семей и другими участниками образовательного процесса как партнёрами по общению. Однако к речи дефектолога предъявляются специфические требования, связанные с качеством, прежде всего, ее произносительной стороны. Поэтому мы считаем необходимым выделить отдельную дисциплину «Техника речи», направленную на развитие речевого дыхания, голоса, дикции студентов.

Основу подготовки бакалавров дефектологии также составляют дисциплины, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций как общего характера, так и ориентированных на приобретение специфических знаний, умений и навыков («Общая и специальная педагогика», «Общая и специальная психология» и др.) по всем видам деятельности дефектолога и обязательные для изучения студентами всех областей модульной подготовки. Модульная подготовка осуществляется на основе изучения дисциплин, составляющих вариативную часть профессионального цикла.

В соответствии с ФГОС ВПО в образовательной программе впервые выделены блоки «Медико-биологические основы дефектологии» и «Филологические основы дефектологического образования».

Выделение медико-биологического блока позволяет осуществить традиции дефектологического образования, сохранить комплексный подход к изучению лиц с ограниченными возможностями здоровья, основу которого составляют знания о структуре и клинической природе нарушений.

Изучение блока филологических дисциплин направлено на формирование фундаментальных знаний и практических умений их применения в различных видах профессиональной деятельности дефектолога. Так, дисциплина «Современный русский язык» нацелена на формирование у студентов системных знаний о современном русском языке, умений лингвистического анализа. Концепция преподавания литературы строится на положении о том, что литературоведческие знания являются основой широкого образования студентов, а также составной частью профессиональной подготовки. Формирование прикладных умений, позволяющих реализовать полученные знания в практической деятельности дефектолога, происходит в процессе изучения дисциплины – «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности».

Как уже отмечалось, в структуре основной образовательной программы выделяются учебные циклы. Каждый цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет выпускнику-бакалавру продолжить образование на следующем уровне [3].

Содержание образования не выступает главным объектом стандартизации (как это было в стандартах прошлых поколений). Реорганизация стандартов высшего образования с их ориентацией на результаты и компетенции (где последние понимаются как комбинация характеристик) как раз и допускает различные содержательно-организационные модели построения образовательного процесса. Тем самым

расширяются границы академических свобод вузов [4].

Широкие возможности вузам предоставляются в формировании перечня дисциплин по выбору. Дисциплины по выбору, разрабатываемые преподавателями дефектологического факультета МПГУ, отражают различные содержательные и функциональные аспекты системы специальной помощи лицам с ОВЗ, например: «Здоровьесберегающие технологии», «Семейное воспитание детей с ОВЗ», «Арт-педагогические технологии», «Нейропсихологические технологии». Концепция определения дисциплин по выбору строится с учетом актуальных проблем дефектологии, возможностей обеспечить индивидуальную образовательную траекторию студента.

Специализация в подготовке бакалавров проводится также при изучении спецкурсов, курсов по выбору, подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ, прохождении практик, а также в процессе итоговой аттестации.

Программы педагогической практики составлялись с учетом результатов проведенного анкетирования работодателей. При этом разработчики старались сохранить общий объем практики в условиях сокращения сроков обучения.

В программе итоговой государственной аттестации актуализирован переход от контроля осведомленности выпускника в конкретной области научного знания к контролю содержания профессиональной деятельности. Итоговая государственная аттестация, построенная на основе деятельностного подхода, позволяет оценить профессиональное развитие и содержательное многообразие мастерства дефектолога.

Таким образом, разработанная МПГУ основная образовательная программа обеспечивает:

- 1) высокий уровень общегуманитарной, социокультурной, математической и естественнонаучной подготовки студентов, что соответствует сложившейся фундаментальности российского университетского образования;
- 2) возможность получения максимального объема знаний по профессиональному циклу в соответствии с традиционными и иннова-

ционными концепциями дефектологического образования;

3) возможность развития актуальных практических компетенций, для чего в программу включен значительный объем практикоориентированных дисциплин.

Структура предлагаемой основной образовательной программы отвечает требованиям соответствия принятой в мировой образовательной системе и международных рекомендациях терминологии. На наш взгляд, она оптимальна для всех участников образовательного процесса, в том числе для преподавателей вузов, работодателей, студентов и др., что подтверждается мнением Учебно-методического объединения, рекомендовавшим ее к применению вузами РФ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимов П.Ф. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки РФ. 2010. № 3. С. 3-7.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М., 2006. 72 с.
3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. Первая редакция. М., 2009. 80 с.
4. Фиапшев Б.Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы. М., 2008. 216 с.

УДК 370.12

Барановская Л.А.¹, Игнатов Н.А.²

¹Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)

²Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – ЧЕРТА СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ

L. Baranovskaya¹, N. Ignatov²

¹Siberian State University of Technology, Krasnoyarsk

²Siberian Federal University, Krasnoyarsk

RESPONSIBILITY AS A FEATURE OF PERSONALITY'S SOCIAL CHARACTER

Аннотация. В статье рассматривается ответственность как ведущая черта личности с социальным характером. Высшим проявлением ответственного отношения к миру, другим людям, самому себе выступает социальная ответственность, проявляющаяся в деятельности, мотивируемой потребностью «для других»: человек осуществляет осмысленный выбор действий, его деятельность и поведение регулируются нравственными ценностями. Выявлена иерархическая структура социальной ответственности, для описания которой выделены базовые критерии. На этой основе определены уровни сформированности социальной ответственности студентов.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, черта, социальный характер, иерархическая структура, студент.

Abstract. The article considers responsibility as a pivotal feature of a person with social character. Social responsibility is the highest degree of one's responsible attitude to the world, other people and oneself. Human makes a substantiated choice of actions and his/her activity is regulated by moral values. The article reveals the hierarchical structure of social responsibility and its basic criteria. The structure helps to identify the levels of students' social responsibility.

Key words: responsibility, social responsibility, a feature, social character, hierarchical structure, a student.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [4] подчеркивается необходимость формирования личности, проявляющей социально ответственное поведение. В этой связи перед педагогическим сообществом встает задача поиска путей и средств решения проблемы формирования ответственности студента, адекватно отражающих современное состояние развития общества, образования и педагогической науки. В настоящей работе предлагается один из подходов к ее решению.

Поскольку сутью личности является ее социальное качество, то рассматривать проблему формирования ответственности личности следует, опираясь на концепцию социального характера. Социальный характер обусловлен общественным бытием личности, усвоением социального опыта, формированием определенной системы отношений человека к действительности, другим людям и самому себе. Типические черты характера определяются типическими обстоятельствами жизни человека в конкретных социально-исторических условиях. Понятие «социальный характер» позволяет выделить общий социально-исторический контекст, в котором происходит формирование ответственности как черты характера личности.

В исследовании ответственности ученые-философы [2; 3; 5; 8] выделяют прежде всего ее социальную сущность, что предполагает не только знание социальных норм и моральных принципов, но и способность человека заранее обдумывать и прогнозировать совершаемые действия и поступки, соотнося их с нравственными требованиями общества, готовность к самоорганизации деятельности, к свободному, осознанному принятию на себя обязанностей, не вменяемых общественным долгом. Действия и поступки человека как субъекта ответственности всегда носят социальный характер. Поскольку человек является членом общества и участником общественных отношений, то результаты его действий и поступков в конечном счете оказывают влияние (положительное или отрицательное) на других людей.

Данное философское осмысление сущности ответственности имеет большое значение для

современного понимания феномена социальной ответственности. Социальная ответственность возникает потому, что общественные условия жизни возлагают на каждого субъекта ответственности (государство, общество, социальную группу, личность) взаимные обязанности, которые реализуются в деятельности и за которые он отвечает в соответствии с социальными нормами в рамках определенного типа общества. Следовательно, социальная ответственность является показателем социального измерения всех субъектов ответственности.

Психолого-педагогический анализ [1; 6; 7; 9] расширил представление о сущности ответственности и способах ее формирования. Выявлено, что основанием ответственности выступает выбор, детерминируемый либо внутренними (изнутри), либо внешними (извне) обстоятельствами. Решающее влияние на выбор оказывает социальная активность личности, а его направленность, в свою очередь, определяет характер поведения человека. Мера ответственности поведения соотносится с тем, содействует оно благу или нет. Однако для определения социально ответственного поведения личности этого недостаточно, требуется гуманистическая направленность и социальная значимость его последствий.

Гуманистическая направленность поведения обусловлена усвоением личностью системы гуманистических ценностей, на основе которых происходит становление связной системы личностных смыслов как ценностного отношения к Другому, внутренней устремленности на его благо, и выражается в гармоничном единстве модальностей «ответственный перед» и «ответственный за». В этом видится сущность социальной ответственности. Отсюда социальная ответственность – это личностно переживаемое нравственно-ценностное устойчивое образование, способствующее осмысленному отношению человека к другим людям и окружающей действительности, проявляющееся в гуманистической направленности его действий и поступков и социальной значимости их последствий.

Движущей силой социальной ответственности выступает деятельность, мотивируемая потребностью «для других»: человек осуществ-

вляет осмысленный выбор действий, его деятельность и поведение регулируются нравственными ценностями, которые помогают различать добро и зло. Являясь постоянным «мотиватором» деятельности, потребность «для других» делает возможным постепенный переход ответственности с внешнего уровня на внутренний (от «ответственный за» к «ответственный перед» и далее к их гармонии) и одновременно сама постепенно трансформируется в личностную ценность, способствуя таким образом духовному развитию личности и формированию у нее социально значимого качества – социальной ответственности.

Переход ответственности с внешнего уровня на внутренний есть процесс актуализации социальной ответственности – от нормы, ценности общественного сознания, к идеалу, личностной ценности, – отражающий, по сути, структуру социальной ответственности личности как аксиологического феномена, и может быть представлен следующей иерархией: Утилитарно-прагматическая ответственность → Нормативно-функциональная ответственность → Созидательно-альтруистическая ответственность. Механизм «перехода» обеспечивается в процессе совместной деятельности и общения в специально организованном социокультурном образовательном пространстве вуза.

На основе представленной иерархии выявлены уровни социальной ответственности – созидательно-альтруистический, нормативно-функциональный, утилитарно-прагматический, безответственный. Для их описания выделены базовые критерии, включающие: уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности, показателем которых является отношение к другому человеку, проявляющееся через соотношение модальностей «ответственный перед» и «ответственный за» (уровни: духовный, социально избирательный, потребностно-утилитарный); готовность к осуществлению личного выбора как показатель «качества» личности, выражающаяся в осознании человеком своей самостоятельности, своего права на выбор, своей ответственности за принятие решений.

Созидательно-альтруистический уровень: субъектом социальной ответственности явля-

ется духовно ориентированная личность, для которой отношение к другому человеку как самоценности является определяющим. Духовно ориентированная личность как активный субъект социально ответственной деятельности всегда устремлена на создание результатов, которые будут равным благом для нее самой и для других; она ответственна не только за себя, но и за другого, даже «чужого» ей человека, и несет ответственность прежде всего перед самой собой. Модальности «ответственный за» и «ответственный перед» на этом уровне социальной ответственности сбалансированы, что непосредственно сказывается на личном выборе человека. В ситуации выбора социально ответственной личности делает осознанный выбор, основанный на духовных ценностях, идеалах, нормах, которыми она всегда руководствуется.

Нормативно-функциональный уровень: происходит становление субъекта социальной ответственности: человек начинает осознавать свою ответственность не только за себя, но и за людей, с которыми он себя идентифицирует – «своих», что постепенно порождает у него социально ответственное отношение и превращает это отношение в нравственный мотив его деятельности и поведения. Модальность «ответственный перед» доминирует над модальностью «ответственный за», но человек еще не чувствует себя полностью самостоятельным, свободным, а значит, ему требуется кто-то другой или что-то другое, перед кем или чем он должен нести ответственность. Личный выбор он осуществляет в соответствии с личной пользой и благом значимых ему людей.

Утилитарно-прагматический уровень: социальная ответственность выступает как внешнее требование, в котором отражается ее сущность ответственности-санкции. Социальная ответственность, таким образом, выражается в морально-правовом отношении человека к обществу, которое проявляется в выполнении им своих обязанностей и правовых норм; сама же ответственность рассматривается им как подчиненность, вменяемая ему социальными обязанностями или налагаемая на него правовыми нормами. Человек, привыкший к контролю извне, не осознает себя самостоятельным, а значит, ответственным, поэтому он боится

оказаться в ситуации выбора, а, оказавшись в ней, выбирает такую альтернативу, при которой, как он считает, ему не придется нести ответственность за свой выбор. Личный выбор носит конъюнктурный характер. Модальность «ответственный за» является доминирующей.

Безответственный уровень: проявляет себя как субъект активности, в основе которой лежат исключительно психофизиологические потребности; обладает неразвитой ценностно-смысловой сферой; нравственное и социальное для него обесценены; личный выбор носит прагматический характер.

На основе сопоставления уровней ценностно-смысловой сферы личности и социальной ответственности выделены типы поведения, их признаки и ключевые модальности, отражающие проявления социальной ответственности личностью: социально ответственный; социально ориентированный; социально пассивный.

Истинность утверждений, представленных выше, проверялась на практике: проводилось исследование по выявлению уровня сформированности социальной ответственности студентов. В экспериментальной работе участвовали студенты первого – пятого курсов технических вузов. Полученные данные показали, что большинство студентов – как младших, так и старших курсов – обладают утилитарно-прагматическим уровнем социальной ответственности – 69,5 % и 66,01 % соответственно и лишь 0,97 % студентов – созидательно-альтруистическим.

Данный результат является отражением реальных процессов, происходящих в современном обществе, его системы ценностей и традиций, непосредственно сказывающихся на характере молодежи. Сегодня очень ценят людей рациональных, умеющих во всем найти для себя выгоду, много думающих лично о себе и мало – о своих близких, окружающих людях, окружающей действительности. Доброта, взаимопонимание, взаимопомощь утратили свое значение в постоянном стремлении заработать как можно больше денег.

Социальная ответственность расценивается в обществе не как ценность или личностное качество, а как санкция, которая регулирует морально-правовые отношения человека и

общества и сущность которой передается модальностью «ответственный перед». Именно такое представление о социальной ответственности бытует среди студентов (87,3 %), о чем свидетельствуют их сочинения на тему: «Что такое социальная ответственность?». Чаще всего студенты связывают социальную ответственность с ответственностью за свои поступки и действия перед родителями, обществом, друзьями, а также ответственным отношением к учебе – 54,9 %. 3,6 % студентов понимают социальную ответственность как способность человека самостоятельно принимать решения и быть готовым отвечать за последствия этих решений. При этом один из студентов связал ответственность со свободой личности: «Именно свободный человек – это ответственный человек, так как в критических ситуациях он не перекладывает свои проблемы на других, а берет ответственность за их решение на себя». Для 10,6 % студентов социальная ответственность проявляется как забота о других людях: «социальная ответственность – это когда человек думает о других»; «социальная ответственность – это забота. Прежде чем сделать что-то, человек должен помнить об ответственности перед окружающими людьми, не сделает ли он плохо кому-либо».

Характерно, что около 67 % студентов считают себя социально ответственными людьми, мотивируя это следующим: «у меня есть цель в жизни, и я обязательно осуществлю ее»; «я хочу многого достичь в жизни, и я знаю, что я это сделаю, все в моих руках»; «я стараюсь учиться хорошо, но у меня не всегда получается»; «мои родители оплачивают мое образование, и я чувствую ответственность перед ними». В целом молодые люди имеют правильное представление о социальной ответственности, доказательством тому служат их рассуждения, однако на деле она проявляется для них как подчиненность, вменяемая социальными обязанностями или налагаемая правовыми нормами.

Представленные результаты отражают общий уровень сформированности социального характера, который нельзя описать как продуктивный. Необходимость целенаправленного формирования характера молодого поколения является очевидной, поскольку любые

попытки осуществить перемены, пренебрегая социальным характером молодежи, обречены на неудачу. В этой связи требуется изучение наиболее значимых и на сегодняшний день недостаточно изученных социальных феноменов, в частности социальной ответственности, характеризующих характер и определяющих лучшие его проявления у молодежи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 336 с.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. 2-е изд., доп. М., 1985. 155 с.
3. Буслов К.П. Социальное единство, противоречия, ответственность. Минск, 1974. 246 с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р). М., 2008. URL: <http://www.admhmao.ru>. (дата обращения: 04. 04. 2011).
5. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: Учеб. пособие. М., 1990. 144 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. 240 с.
7. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. 426 с.
8. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков, 1981. 159 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001. 720 с.

УДК 371

Бежевец Д.А.

Московский государственный областной университет

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

D. Bezhevets

Moscow State Regional University

THE EFFECTIVENESS OF RURAL PUPILS SPIRITUAL-MORALITY EDUCATION PROGRAM

Аннотация. В статье обозначены основные проблемы духовно-нравственного образования сельских школьников и пути их решения с помощью внедрения программы духовно-нравственного образования и эффективного управления возможностями данной программы администрацией школы. Делается вывод, что духовно-нравственное образование школьника зависит от возраста и индивидуальных особенностей каждого ребёнка, от семейного воспитания, социальной обстановки и моральных качеств учителя. Приводятся основные положения и результаты действия программы духовно-нравственного образования сельских школьников, полученные в ходе экспериментального исследования, которые могут использоваться администрациями школ.

Ключевые слова: духовный, нравственность, образование, взаимодействие, администрация.

Abstract. The article states the main problems of rural pupils' spiritual-morality education and the ways of their solutions with the help of spiritual-morality educational program effectively managed by local school administration. The author concludes that pupils' spiritual-morality education depends on pupil's age, individual features, family upbringing, social situation and teacher's moral qualities. The main issues and the performance results of rural pupils' spiritual-morality education program obtained during the experimental research are also presented in the article. The above-mentioned results can be used by local school administrations.

Key words: spiritual, morality, education, interaction, administration.

Современное российское общество переживает период сложных социальных изменений. Вместо возвращения к исконно русской культуре, являющейся основой духовно-нравственных ценностей для большинства населения страны, средствами массовой информации насаждается псевдокультура, признающая ценность денег, удовольствия и развлечений. Некоторые дети легко поддаются соблазнам и искушениям массовой культуры. Нестабильность в стране, бедность, высокий уровень занятости родителей в городах или, наоборот, сельская безработица пагубно влияют на воспитание школьников. В связи с этим есть опасение, что мы можем потерять исконно русскую культуру, православную веру, традиции, язык, ведь период смены ценностных ориентиров приводит к деформации традиционных для страны нравственных установок.

Сегодня проблема духовно-нравственного образования остается, наверное, столь же древней и до конца не разрешённой, как это было в прошлом. В наследии наших предков являются ценными советы, связанные с назначением этих категорий, с тем, что способствует пониманию человеческой духовности и нравственности. Воспитание в семье и педагогический процесс школы – и есть передача следующему поколению накопленного духовно-нравственного опыта человечества, культуры, традиций, ценностей.

В послании Д.А. Медведева к Федеральному собранию образованию уделяется особое внимание: в соответствии с образовательной инициативой «Наша новая школа» президент видит основную задачу школьного образования в раскрытии «способностей каждого ученика, воспитании личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [2].

С 2011–2012 учебного года вступают в силу Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, согласно которым школьному образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. В 2009 г. издана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков). Согласно данной концепции, «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, ком-

петентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, 14].

Большая надежда в деле духовно-нравственного развития российского общества ложится на сельских школьников, которые имеют генетическую предрасположенность к народной культуре и традициям. Ведь одним из вариантов выхода из сложившейся социальной ситуации является обращение к культурному наследию нашей страны, важными составляющими которого являются: народный фольклор, народные костюмы, искусство, православное христианство и другие национальные религии.

Школьное образование должно направлять ребёнка на процесс глубокой внутренней работы над собой: анализировать своё поведение, смысл своей жизни. Внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов предполагает разработку администрацией школы образовательной программы школы, одним из необходимых компонентов которой является программа духовно-нравственного образования школьников.

Нами была разработана программа духовно-нравственного образования с учётом специфики сельской школы, в которую также вошли концепция и теоретическая модель. Концепция представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательного учреждения с семьёй. Целью этого взаимодействия является совместное выполнение задач в процессе духовно-нравственного образования учащихся.

В процессе разработки теоретической модели программы духовно-нравственного образования сельских школьников мы опирались на предложенные Т.В. Складовой возрастные уровни принятия морали (морали авторитета, социума, автономной совести).

Проанализировав теоретические основы духовно-нравственного воспитания и обучения, отметив положительные и отрицательные факторы духовно-нравственного образования, мы пришли к выводу, что духовно-нравственное образование сельских школьников должно проходить в три стадии:

– *формирование базовых ценностей* (человек, Родина, семья, многонациональность, религия, наука, природа, искусство, труд);

– *развитие нравственности* (гуманного поведения человека в обществе, основанном на развитии духовности);

– *развитие духовности* (потребности, призывающей неосознанно делать нравственный выбор, развивающейся в процессе глубокого самопознания, самоанализа и самосовершенствования).

При этом мы выделили основные **задачи** духовно-нравственного образования:

1) совершенствование духовно-нравственного компонента в содержании образования школы;

2) совершенствование работы с родителями;

3) совершенствование внеклассной работы с детьми.

Основными **критериями** экспериментальной проверки действия программы духовно-нравственного образования сельских школьников стали:

– *ценностно-смысловой* (сформированность представления о базовых ценностях и их сохранении);

– *ценностно-мотивационный* (сформированность нравственного отношения к базовым ценностям; способность к нравственным поступкам);

– *мировоззренческий* (сформированность духовного мировоззрения: способность к глубоким духовным переживаниям, к самопознанию, самоанализу и самосовершенствованию).

Результативность действия программы духовно-нравственного образования сельских школьников проверялась экспериментальным путём в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Муриковская средняя общеобразовательная школа» Шаховского района Московской области с помощью методов анкетирования, опроса, беседы, наблюдения. Эксперимент проводился с 2009 по 2011 гг. Данные диагностических методик результативного этапа эксперимента показали более высокую степень сформированности у школьников базовых ценностей (ценностно-смысловой критерий), нравственного отношения к базовым ценностям, способностей к нравственным

поступкам (ценностно-мотивационный критерий), духовного мировоззрения: способности к глубоким духовным переживаниям, к самопознанию, самоанализу и самосовершенствованию (мировоззренческий критерий), нежели на начальном этапе эксперимента.

Анализ результативного этапа эксперимента позволил нам также констатировать, что у родителей, часть из которых прошла курсовую подготовку по повышению уровня педагогической культуры на основе разработанной нами программы, увеличились знания по духовно-нравственному образованию школьников. Наблюдается рост заинтересованности, понимания процесса духовно-нравственного образования родителями и учителями.

Полученные результаты действия данной программы позволяют сделать выводы о том, что процесс духовно-нравственного образования сельских школьников принимает оптимальный характер при совершенствовании:

– духовно-нравственного компонента в содержании образования, включающем нормативно-правовое закрепление данной деятельности, введение религиозно-культурологического образования, стимулирование деятельности учителей, разработку воспитательных возможностей уроков, проведение совещаний и педагогических советов по вопросам духовно-нравственного образования, введения зачётной системы оценивания знаний, умений и навыков учащихся;

– внеклассной работы с детьми, включающей организацию кружков по интересам, разработку внеклассных мероприятий с целью духовно-нравственного образования (в том числе музейной и краеведческой работы), внедрение системы детского самоуправления (в том числе дней самоуправления);

– работы с родителями, включающей проведение классных и общешкольных собраний по духовно-нравственному образованию детей, курсы повышения педагогической культуры родителей, участие родителей в управлении школой и школьных мероприятиях.

В результате экспериментальной работы были подтверждены положения исследования, о том, что процесс духовно-нравственного образования сельских школьников будет успешным, если администрацией школы совместно

с педагогическим коллективом и родителями будет разработана программа духовно-нравственного образования сельских школьников; будет проводиться наблюдение за деятельностью учителей по программе духовно-нравственного образования, корректировка учебных планов и программ.

Результаты экспериментального исследования позволяют рассматривать разработанную нами программу духовно-нравственного образования сельских школьников как эффективную систему административного управления данным процессом в школе. Основные тезисы данной работы заключаются в том, что духовно-нравственное образование школьника, в частности принятие им определённых духовно-нравственных ценностей и качеств, происходит в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей каждого ребёнка, семейного воспитания и социальной обстановки, действий и моральных качеств учителя и администрации школы.

Практическая значимость экспериментального исследования состоит в том, что разработанная программа духовно-нравственного образования сельских школьников и методические рекомендации для администрации, учителей и родителей к практической её реализации могут быть использованы администрацией общеобразовательных школ при разработке школьных образовательных программ в процессе внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. М., 2009. 29 с.
2. Медведев Д.А. Послание к Федеральному собранию 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.politonline.ru/politika/1706.html> (дата обращения: 12.01.2011 г.).

УДК 371.134

Бурлакова И.И.

Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

I. Burlakova

Moscow State Regional University

USE OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHERS TRAINING

Аннотация. В статье рассматриваются основные виды компетенций: социальная, информационная, коммуникативная и социокультурная. Предлагается использование компетентностного подхода в образовании, в частности в подготовке будущих учителей; обосновываются преимущества данного подхода по сравнению с традиционными формами обучения. Применение компетентностного подхода в практике преподавания соотносится с современными целями образования и соответствует основным требованиям, предъявляемым к учебному процессу в вузах.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, знания, умения, базовые компетенции, социальная компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, цели образования.

Abstract. The article considers some basic competences such as social, informational and cultural. The competency-based approach is treated as advisable to be used in educating future teachers as it possesses some advantages over traditional forms of training. Applying competency-based approach meets the objectives and requirements of modern higher education.

Key words: competency-based approach, competence, knowledge, skills, basic competences, social competence, informational competence, communicative competence, cultural competence, objectives of education.

Цель образования чаще всего формулируется в официальных документах как удовлетворение образовательных потребностей личности и потребностей общества в образованных и профессионально подготовленных специалистах.

Цель – это образ будущего. Цель образования в общественном отношении – это повышение интеллектуального потенциала общества для ускорения его прогрессивного развития, формирование позитивного общественного сознания, в личном плане – обеспечение благосостояния и социального статуса, свободы и достоинства, уверенности в будущем, удовлетворения от профессиональной деятельности [1, 4].

Современное толкование целей образования практически не расходится с традиционной трактовкой целей. Общепринятая для отечественного образования триада целей лишь уточняется в рамках компетентностного подхода.

Образовательные цели направлены на получение информации, предметных и межпредметных знаний, которые создают фундамент учебной и реальной деятельности.

Развивающие цели можно соотнести с формированием межпредметных или надпредметных навыков и умений (информационных, коммуникативных, учебных компетенций), а также с развитием определенных мыслительных способностей, без которых невозможно эффективное применение полученных знаний с учетом поставленных задач и особенностей ситуации.

Воспитательные цели – это и есть набор компетенций, связанных с готовностью и способностью к действию и взаимодействию с учетом принятых в обществе законов и норм поведения, сформированных морально-ценностных установок личности [2, 44-45].

Компетентность – это владение знаниями, умениями и навыками на определённом уровне и отражение результата процесса обучения. Компонентами компетентности, которые свидетельствуют о процессном характере формирования компетентности, являются компетенции. В основе любой компетенции лежат знания, умение их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определённых морально-этических установок и качеств личности.

Ведущие специалисты в области разработки национальных стандартов школьного и вузовского образования в странах Европейского сообщества выделяют несколько базовых компетенций, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях конкурентного рынка труда.

Деление компетенций, как и их название, является условным, поскольку все они имеют много общих составляющих. Однако, имея много общего, каждая из выделенных компетенций уникальна по-своему, и в основу ее формирования необходимо включить достаточно дифференцированное понимание ее сути [3, 58]. Выделяются следующие виды компетенций.

1. *Социальная компетенция*, или готовность к решению проблем, выражается через умение и желание взаимодействовать с другими людьми, через уверенность. Проблемы личного, межличностного, социального и иного характера возникают в жизни любого человека. Иногда психологическая неготовность человека реагировать на возникшие проблемы, неумение определить суть вопроса приводят к возникновению социального или межличностного конфликта. Задача преподавателя состоит в том, чтобы в процессе учебного взаимодействия моделировать различные проблемные задачи и формировать базовые рефлексивные умения.

2. *Информационная компетенция* – это готовность и потребность работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности,

умение находить нужную информацию с помощью различных источников, определять степень ее достоверности и важности, обрабатывать в соответствии с поставленными задачами.

3. *Коммуникативная компетенция*, в которую входят следующие компоненты: речевая компетенция, языковая компетенция, социокультурная компетенция, компенсаторная компетенция и учебно-познавательная компетенция. В отечественной и европейской методиках предпринят ряд попыток определить суть данной компетенции. Определение коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной составляющих прочно закрепилось в отечественной методике. Принципиально важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции в устной и письменной речи. Данная компетенция необходима для успешного профессионального роста в любой области, при этом она должна быть как на родном, так и, как минимум, на одном иностранном языке.

Коммуникативная компетенция может по праву рассматриваться как ведущая компетенция, поскольку она лежит в основе развития других компетенций, готовности к образованию и саморазвитию.

Развитие коммуникативных умений должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными и метапредметными знаниями и умениями. Коммуникативную культуру сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с общеучебными, академическими и информационными умениями.

4. *Социокультурная компетенция* – это знание культуры, традиций, норм поведения, умение понимать и использовать их, оставаясь при этом носителем собственной культуры. Иногда данная компетенция рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетенции, однако в последнее время ее стали выделять как самостоятельную цель образования, связанную с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. Термин «социокультурная

компетенция» стал одним из самых частотных в профессионально-методической литературе [4, 32].

Анализ различных определений понятия «социокультурная компетенция» позволяет сделать вывод о том, что в основе данной компетенции лежит несколько составляющих:

- готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимания их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия;

- признание права разных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений / норм жизни / верований и т. д. на существование;

- готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других;

- умение выделять общее и специфическое в моделях развития различных стран, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества [2].

Итак, компетентностное образование, как убедительно показывает опыт вузовского образования в странах Европейского сообщества, более эффективно по сравнению с традиционным образованием. Оно в полной мере отвечает современным целям образования – подготовить высококвалифицированных специалистов и повысить интеллектуальный потенциал общества в целом. Поэтому переход к компетентностному образованию может стать одним из способов выхода из кризиса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурлакова И.И. Качество образования: международный аспект: монография. М., 2009. 125 с.
2. Инновации в подготовке учителя / Под. ред. И.А. Бочкарёвой и Е.Н. Солововой. М., 2002. 247 с.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008. 431 с.
4. Колкова М.К. Методические системы, направления, методы и подходы в обучении иностранным языкам // Методы, приёмы и технологии в педагогике ненасилия. СПб., 1999. 340 с.

УДК 378

Быстренина И.Е.

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

КРИТЕРИИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

I. Bystrenina

Mari State University, Yoshkar-Ola

CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR RESEARCH ACTIVITIES

Аннотация. В статье готовность к исследовательской деятельности рассматривается как необходимая составляющая профессиональной подготовки учителей. В ней подробно представлена структура готовности будущих учителей к исследовательской деятельности через мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Особое внимание уделяется показателям и уровням сформированности каждого из компонентов рассматриваемой структуры, а также интегральной оценке уровня готовности к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: готовность к исследовательской деятельности, компоненты готовности к исследовательской деятельности, показатели и уровни сформированности компонентов готовности к исследовательской деятельности, интегральная оценка уровня готовности к исследовательской деятельности.

Abstract. The article considers readiness for research activity as a necessary part of teachers' professional training. The structure of future teachers' readiness for research activity is presented in detail in accordance with motivational, cognitive, active and reflective components. Special attention is paid to the indicators and levels of formation of individual components of this structure, as well as an integrated assessment of the level of readiness for research activity.

Key words: readiness for research activity, components of readiness for research activity, indicators and levels of the formed components of readiness for research activity, integrated assessment of the level of readiness for research activity.

Интенсивные процессы, происходящие в экономической, политической, социальной и культурной сферах современного российского общества, неизбежно затрагивают и деятельность педагога. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом компетентно решать исследовательские задачи.

В связи с этим вопрос подготовки учителей в высших учебных заведениях требует необходимых изменений, которые будут включать и решение проблемы формирования готовности к исследовательской деятельности педагога.

Проблема готовности педагогов к исследовательской деятельности особенно актуальна на современном этапе развития отечественного образования. Анализ требований к современному учителю показал, что педагог должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития личности обучающихся, к осуществлению комплексных преобразований в образовательной системе, к преодолению противоречий ее развития. Кроме того, современный педагог должен быть подготовлен к решению комплекса исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда.

В отечественной системе педагогического образования накоплен существенный опыт формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности, который находит свое отражение в научных работах Л.Ф. Авдеевой, Н.С. Амелиной, С.П. Арсеновой, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.С. Лазарева, Ю.П. Романова, Н.Н. Ставриновой, Н.М. Яковлевой и др. [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9].

Вместе с тем анализ теоретических и практических работ в области подготовки педагогов к исследовательской деятельности показал, что недостаточно раскрыты возможности информатики и математики в формировании готовности студентов к исследовательской деятельности, мало исследованы вопросы о сущности и структуре готовности учителя к исследовательской деятельности.

Также следует отметить, что результаты диагностических исследований свидетельствуют о низком уровне готовности большинства выпускников педагогических специальностей к осуществлению исследовательской деятельности. Это позволяет сделать вывод о том, что практика профессиональной подготовки педагогов в вузе не обеспечивает формирования у будущих учителей необходимых умений и опыта осуществления исследовательской деятельности.

Отмеченные недостатки теории и практики, а также состояние готовности будущих учителей к исследовательской деятельности способствовали тому, что нами была разработана модель формирования готовности к исследовательской деятельности студентов нематематических специальностей в процессе изучения информатики и математики в вузе, которая включает целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты [4].

Отметим, что под готовностью будущего учителя к исследовательской деятельности мы понимаем интегративную характеристику, включающую осознание ценности исследовательской деятельности, знание методологии, теории и практики педагогического исследования, умение применять полученные знания при решении профессиональных задач, рефлексии педагогического опыта и результатов исследования.

Определение сущности готовности будущих учителей к исследовательской деятельности позволило выделить в ее структуре мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты:

– формирование у будущих учителей интереса к исследовательскому поиску в профессиональной деятельности, осознание значимости исследовательской деятельности в структуре профессиональной деятельности современного учителя;

– формирование направленности на включение в научно-исследовательскую и научно-методическую работу;

– усвоение системы знаний о сущности процесса педагогического исследования, о границах применимости информатики и математики в процессе организации исследовательской деятельности педагога;

– формирование умений и навыков использования методов исследовательской деятельности в учебной и профессиональной деятельности;

– формирование рефлексии педагогического опыта и результатов исследования.

Мотивационный компонент, являющийся первым элементом структуры готовности учителя к исследовательской деятельности, характеризуется осознанной потребностью и стремлением овладевать основами исследовательской деятельности и использовать их в профессиональной деятельности, нацеленностью на достижение высокого уровня исследовательской деятельности, мотивацией достижения успеха в профессиональной деятельности на основе использования исследований.

Показателями уровня мотивационной готовности к исследовательской деятельности служат:

– положительное отношение к будущей профессиональной деятельности студента;

– осознание значения исследовательской деятельности для успешной профессиональной деятельности и самореализации педагога;

– потребность в решении исследовательских задач в сфере педагогической деятельности;

– ориентированность на поиск оригинальных методических и технологических решений любой степени сложности;

– сформированность гуманно-личностной ориентации как базовой компоненты исследовательской деятельности;

– осознание значения информатики и математики для организации исследовательской деятельности.

При высоком уровне мотивационной готовности к исследовательской деятельности студент проявляет интерес к будущей профессии в целом и к исследовательской деятельности в частности, направленность на самостоятельную постановку исследовательских задач, активность в саморазвитии.

При среднем уровне мотивационной готовности к исследовательской деятельности студент проявляет заинтересованное и ответственное отношение к освоению методов исследования, понимая, что это может пригодиться в будущем, эпизодично участвует в разработке и реализации исследовательских проектов в составе группы или индивидуально. Он способен самостоятельно ставить исследовательские задачи, но не проявляет должной настойчивости при возникновении затруднений. Студент участвует в конкурсах исследовательских работ или выступает на научных конференциях, семинарах, но сильно к этому не стремится, активность в саморазвитии невысока.

При низком уровне мотивационной готовности к исследовательской деятельности студент не проявляет интереса к овладению методами исследовательской деятельности, так как он не уверен, что это важно для его будущей педагогической деятельности, не проявляет интереса к решению исследовательских задач и заданиям, не участвует в реализации исследовательских проектов. Так же пассивно относится к участию в конкурсах научных работ, не стремится выступать на научных конференциях, семинарах, но может участвовать в их работе, он также не проявляет активности в саморазвитии.

Сформированность мотивационного компонента – обязательное условие для формирования готовности студентов к исследовательской деятельности, но оно не является определяющим.

Вторым элементом рассматриваемой структуры готовности к исследовательской деятельности является когнитивный компонент как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Показателями когнитивной готовности служат общепедагогические знания (знание основных тенденций и перспектив развития педагогической науки и практики, достижений наук о человеке, передового педагогического опыта, знание методологии и проблем педагогического исследования, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения), методи-

ческие знания (знание основных требований к оформлению результатов исследования, знание многообразия методов педагогического исследования, в том числе методов математической и статистической обработки результатов исследования) и специально-предметные знания (теоретические знания по информатике и математике, необходимые в ходе исследовательской деятельности, знание компьютерных систем наглядного представления и анализа данных результатов исследования).

При высокой когнитивной готовности к исследовательской деятельности студент знает основные категории педагогического исследования (предмет, объект, гипотеза, проблема исследования и т. д.), знает основные требования к оформлению результатов исследования, владеет методами педагогического исследования (методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования, математические и статистические методы), владеет знаниями компьютерных систем наглядного представления и анализа данных результатов исследования (MS Word, Excel, PowerPoint и т. д.).

При средней когнитивной готовности к исследовательской деятельности студент знает некоторые категории педагогического исследования, имеет недостаточное количество знаний об оформлении результатов исследования, имеет представление о некоторых методах педагогического исследования, владеет знаниями компьютерных систем наглядного представления и анализа данных результатов исследования, но часто обращается за помощью к преподавателю или другим студентам.

При низкой когнитивной готовности к исследовательской деятельности студент не владеет знаниями методологии педагогического исследования, не знает требований к оформлению результатов исследования, также не владеет методами педагогического исследования, знаниями о компьютерных системах наглядного представления и анализа данных результатов исследования.

Отметим, что непосредственные знания о способах исследовательской деятельности не обеспечивают умений их реального использования в практической деятельности. Эти знания будут оставаться мертвым грузом, если

они не реализованы в деятельности, т. е. не проявятся в соответствующих умениях. Для того чтобы знание о способе практической деятельности превратилось в умение или навык, необходимо выработать реальный способ деятельности по осуществлению и приобретению опыта его практической реализации.

Поэтому третьим элементом структуры готовности к исследовательской деятельности является деятельность педагога по решению конкретных профессиональных задач с использованием исследований. Деятельностный компонент готовности учителя к исследовательской деятельности объединяет умения и навыки творческого применения результатов исследований в учебно-воспитательном процессе. Данный компонент также включает способность учителя воспроизводить и осваивать новые знания, виды и формы деятельности.

Показателями деятельностной готовности к исследовательской деятельности служат гностические умения (добывать, пополнять и расширять свои знания, изучать личность ребенка, а также свою собственную, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, проводить статистическую проверку гипотез педагогического исследования, корреляционный анализ, использовать систематизированные теоретические и практические знания информатики и математики для определения и решения исследовательских задач в области образования, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях), проективные умения (планировать собственную исследовательскую деятельность), конструктивные умения (ставить цели исследования, планировать их достижение, решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда, использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования, владеть способами наглядного представления данных результатов педагогического исследования, используя возможности программного обеспечения компьютера), организационные умения (владеть методикой организации педагогического исследования, подбирать методы выполнения исследовательских действий, оценивать их результаты с помощью методов

математики и информатики, использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией) и коммуникативные умения (готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе при организации педагогического исследования, соблюдение норм педагогической этики при проведении педагогического исследования).

При высокой деятельностной готовности к исследовательской деятельности студент свободно применяет методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, самостоятельно проводит статистическую проверку гипотез педагогического исследования, корреляционный анализ, демонстрирует умения работать в глобальных компьютерных сетях, способен решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда. Он в совершенстве владеет способами наглядного представления данных результатов педагогического исследования, используя возможности программного обеспечения компьютера, владеет методикой организации педагогического исследования, умеет подбирать методы выполнения исследовательских действий, оценивать их с помощью методов математики и информатики. Будущий учитель соблюдает нормы педагогической этики при проведении педагогического исследования, регулярно участвует в разработке и реализации исследовательских проектов в составе группы или индивидуально, в конкурсах исследовательских работ, выступает с докладами на научных конференциях, семинарах.

При средней деятельностной готовности к исследовательской деятельности студент пытается применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, неуверенно проводит статистическую проверку гипотез педагогического исследования, корреляционный анализ. Он демонстрирует недостаточные умения работать в глобальных компьютерных сетях. Студент способен решать комплекс исследовательских задач, связанных с некоторыми сферами педагогического труда, владеет ограниченными способами наглядного пред-

ставления данных результатов педагогического исследования, используя возможности программного обеспечения компьютера. Организацию педагогического исследования осуществляет неуверенно и бессистемно, также неуверенно подбирает методы выполнения исследовательских действий, но умеет соблюдать нормы педагогической этики при проведении педагогического исследования.

При низкой деятельностной готовности к исследовательской деятельности студент не умеет применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, не способен проводить статистическую проверку гипотез педагогического исследования, корреляционный анализ, работа в глобальных компьютерных сетях вызывает затруднения. Студент не способен решать исследовательские задачи, связанные с определенной сферой педагогического труда, не владеет способами наглядного представления данных результатов педагогического исследования, используя возможности программного обеспечения компьютера, также не владеет методикой организации педагогического исследования, плохо подбирает методы выполнения исследовательских действий. Он не уделяет внимания нормам педагогической этики при проведении педагогического исследования.

Последний компонент готовности будущего учителя к исследовательской деятельности – рефлексивный. Содержание данного компонента в составе готовности будущих учителей к исследовательской деятельности определяет стратегию ее поведения в процессе собственной исследовательской деятельности. Рассматриваемый компонент включает в себя самооценку и самоанализ собственной деятельности на всех этапах исследования. Рефлексия способствует выявлению условий и дальнейших путей саморазвития личности студента.

Показателями рефлексивной готовности служат: самоанализ учителем своей профессиональной деятельности (действий) и поведения, своего профессионального опыта, своего внутреннего мира, своего социального и профессионального опыта; анализ и оценка различных точек зрения по конкретным проблемам; определение своей позиции по отно-

шению к ним; самооценка исследовательской деятельности, ее результатов; уточнение путей организации исследовательской деятельности; анализ объективных и субъективных трудностей и возможных причин их возникновения в процессе исследовательской деятельности; аргументирование выбранной тактики решения проблемы; оценивание собственного эмоционального состояния по ходу исследовательской деятельности.

При высокой рефлексивной готовности к исследовательской деятельности студент осуществляет самоконтроль и самоанализ собственной деятельности на каждом этапе исследования, уточнение путей организации исследовательской деятельности, анализирует объективные и субъективные трудности и возможные причины их возникновения в процессе исследовательской деятельности. Он осуществляет самоанализ своей профессиональной деятельности и поведения, своего профессионального опыта.

При средней рефлексивной готовности к исследовательской деятельности студент осуществляет самоконтроль и самоанализ собственной деятельности на некоторых этапах исследования, уточняет пути организации исследовательской деятельности, способен к анализу трудностей и возможных причин их возникновения в процессе исследовательской деятельности. Будущий учитель пытается проводить анализ своей профессиональной деятельности и поведения, своего профессионального опыта.

При низкой рефлексивной готовности к исследовательской деятельности студент не осуществляет самоконтроля и самоанализа собственной деятельности в ходе исследования. Он допускает ошибки в анализе возможных причин их возникновения в процессе исследовательской деятельности, на низком уровне проводит самоанализ своей профессиональной деятельности и поведения, своего профессионального опыта.

Для оценки показателей компонентов готовности будущих учителей к исследовательской деятельности нами использовались анкетирование (анкета «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана)), «Методика неокон-

Таблица 1

Интегральная оценка уровня готовности к исследовательской деятельности

Уровень	Ранг	Признаки уровня
Высокий	9	– все компоненты готовности к исследовательской деятельности находятся на высоком уровне;
	8	– три компонента готовности к исследовательской деятельности находятся на высоком уровне, а один на среднем.
Средний	7	– два компонента готовности к исследовательской деятельности находятся на высоком уровне, а два других на среднем;
	6	– один компонент готовности к исследовательской деятельности находится на высоком уровне, а три других на среднем;
	5	– все компоненты готовности к исследовательской деятельности находятся на среднем уровне;
	4	– один компонент готовности к исследовательской деятельности находится на низком уровне, а три других на более высоком.
Низкий	3	– два компонента готовности к исследовательской деятельности находятся на низком уровне, а два других на более высоком;
	2	– три компонента готовности к исследовательской деятельности находятся на низком уровне, а один на более высоком;
	1	– все компоненты готовности к исследовательской деятельности находятся на низком уровне.

ченных предложений», «Научный аппарат педагогического исследования», «Математические и статистические методы исследования», методика «Самооценка методологической культуры студентов» (автор – В.А. Андреев), контрольные срезы (контрольная работа по теме «Математическая статистика»), наблюдение, анализ выполненных исследовательских работ.

Интегральная оценка уровня готовности студента к исследовательской деятельности дается на основе оценок ее компонентов. В табл. 1 приведена шкала для интегральной оценки готовности к исследовательской деятельности.

Процесс формирования готовности будущих учителей к исследовательской деятельности предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому, который требует обучения в активных формах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдеева Л.Ф. Психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов: дис. ...канд. пед. наук. Л., 1984. 208 с.
2. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изу-

чения дисциплин педагогического цикла): дис. ...канд. пед. наук. Киев, 1981. 173 с.

3. Арсенова С.П. Формирование исследовательских умений студентов в системе их профессиональной подготовки: дис. ...канд. пед. наук. М., 1990. 215 с.
4. Быстренина И.Е. Модель формирования готовности студентов к исследовательской деятельности // Мир образования – образование в мире. 2011. № 1 (41). С. 123-128.
5. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. 6-е изд., стер. М., 2010. 206 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994. 165 с.
7. Лазарев В.С. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова. Сургут, 2007. 162 с.
8. Романов П.Ю. Теория и практика формирования исследовательских умений в процессе математической подготовки студентов: Учеб. пособие. Магнитогорск, 2002. 85 с.
9. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. Челябинск, 1991. 123 с.

УДК 371

Воронина О.А.

Московский гуманитарный педагогический институт

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ
УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОКРУЖНОГО
МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА**

O. Voronina

Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

**CONCEPTUAL BASES OF BUILDING SPECIALISTS INTERACTION
MANAGEMENT SYSTEM**

Аннотация. В статье представлены основные тенденции исследования категории «взаимодействие» в таких науках, как социология, психология, педагогика. Доказана взаимосвязь данных областей знания применительно к исследованию взаимодействия в педагогической науке. Раскрыто авторское представление об управлении взаимодействием специалистов на основе понимания данного процесса как налаживания руководителем и подчиненными отношений субординации и координации в коллективе, способствующих качественному выполнению работы.

Ключевые слова: управление, взаимодействие, субъект, специалист, координация, руководитель.

Abstract. The article presents the main tendencies in the research of “interaction” category by sociology, psychology, pedagogy. The interdependence of the given spheres of science is proved in connection with the research of interaction in pedagogics. The author states idea of managing the interaction among specialists by means of establishing subordination and coordination of the team work.

Key words: management, interaction, subject, coordination, specialist, leader.

Взаимодействие относится к такой общенаучной категории, которую в различной мере изучают все научные направления. С каждым годом возрастает интенсивность процесса междисциплинарной интеграции. В связи с этим необходимо выделить в гуманитарных науках те сферы, которые, будучи сопряженными с педагогикой, не просто повторяют, но расширяют и углубляют сущность взаимодействия. В связи с этим требуется проанализировать сферы интеграции педагогики с другими гуманитарными дисциплинами. Не вызывает сомнения, что таким ближайшим окружением педагогики являются психология и социология.

В психологических трудах изучается именно взаимодействие, в то время как в социологических исследованиях взаимодействие заменяется понятием «*социальная интеракция*» (от лат. *inter* – между и *actio* — действие) – 1. Процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции. 2. Процесс взаимообусловленного влияния индивидов, групп, социальных систем, обществ друг на друга [6, 108]. Тем самым подчеркивается значимость социального контекста, в котором происходят те или иные контакты между индивидами или группами людей. Взаимодействие в психологии обычно трактуется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» (Ю.С. Головин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.) и изучается в двух основных направлениях: взаимодействие групповое и взаимодействие межличностное [3; 5].

Взаимодействие в социологии трактуется через теорию социального обмена, которая исходит из того, что человеческим поведением управляет функция «платежа» (в широком понимании),

или соотношение затрат и вознаграждения. Всего выделяется шесть обобщенных вариантов стратегий межличностного взаимодействия:

- кооперация (максимизация общего выигрыша);
- индивидуализм (максимизация собственного выигрыша);
- конкуренция (максимизация относительного выигрыша);
- альтруизм (максимизация выигрыша другого);
- агрессия (минимизация выигрыша другого);
- равенство (минимизация различий в выигрыше).

В итоге взаимодействие в социологии рассматривается как «процесс, в котором люди действуют и испытывают воздействие друг на друга. Механизм социального взаимодействия включает индивидов, совершающих те или иные действия, изменения в социальной общности или обществе в целом, вызываемые этими действиями, влияние этих перемен на других индивидов, составляющих социальную общность, и, наконец, обратную реакцию индивидов. Взаимодействие приводит к становлению новых социальных отношений. Социальные отношения – это относительно устойчивые и самостоятельные связи между индивидами и социальными группами» [4, 42-43].

Взаимосвязь операций, действий, деятельности отражает внешний план взаимодействия, реальное овладение предметом. Этому внешнему структурному ряду взаимодействия соответствует внутренний, в который входят условия, мотивы, цель. Таким образом, к характеристикам человеческого взаимодействия относятся целенаправленность и наличие общественных форм деятельности.

В педагогическом плане «взаимодействие» определяет само существование образовательного процесса, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса [2]. Обращая внимание на динамичный характер взаимодействия, мы выделяем следующие особенности, присущие развитию этого процесса:

- постепенное углубление содержания взаимодействия,

- взаимопроникновение интересов,
- повышение интенсивности общения,
- оптимизация эмоционально-нравственной стороны взаимодействия.

Таким образом, процесс педагогического взаимодействия направлен на развитие социально активной личности, подразумевает взаимовлияние сторон и может осуществляться на различных уровнях управления: «Деятельность людей, материальное, духовное производство, распределение и потребление невозможны без определенной организации порядка, разделения труда, установления функций человека в коллективе, отношений между людьми, осуществляемых посредством управления» [1, 43].

Взаимодействие в управлении имеет экономическую, организационную, правовую и социально-психологическую основу. Психологическую основу эффективного взаимодействия составляют общность интересов, единство целей и действий субъектов. Каждая из сторон взаимодействия имеет свою совокупность интересов, состоящую из ряда элементов. Чем большее количество элементов совокупности интересов совпадает у сторон взаимодействия, тем более высоким будет уровень общности интересов. Общность интересов является основой для общности целей и служит фундаментом для единства действий. Единство действий приводит к достижению результата взаимодействия при наличии общего объекта действий и координации усилий взаимодействующих сторон.

Для руководителя наиболее оптимально иметь двойную направленность: на задачу и на взаимодействие с людьми, когда в коллективе создаются отношения, помогающие максимальной реализации способностей каждого, и поставленная цель достигается вместе с подчиненными. В процессе взаимодействия осуществляются постоянные контакты руководителя с подчиненными для совместного рассмотрения, обсуждения и решения проблем, задач, вопросов. Задача руководителя заключается в том, чтобы на уровне непосредственного общения организовать успешное взаимодействие. Для решения этой задачи используются различные формы взаимодействия: планерка, летучка, оперативка, совет, совещание, заседание, кото-

рые могут проходить в диалоге как групповое обсуждение или дискуссия. В диалоге между участниками взаимодействия происходит согласование действий при выполнении деятельности, обучение, воспитание, контроль. Это позволяет осуществить сближение позиций и статусов при решении проблем, сформировать сходные установки при возникновении различных ситуаций.

Основные задачи управления взаимодействием заключаются в следующем:

- установление между компонентами системы отношений субординации, координации, связей специализации и сотрудничества, кооперирования, согласованности и слаженности, обратной связи; преобразование прямых управленческих воздействий в кооперационную систему связей по долгосрочным интересам;
- учет уровня развития коллектива при использовании различных способов управленческого воздействия для реализации поставленных целей и задач;
- установление и закрепление за людьми определенных функциональных обязанностей, создание единого статуса, регулирование соответствия прав и обязанностей содержанию деятельности и индивидуальным возможностям личности;
- использование линейного, штабного, функционального, матричного типа взаимосвязи или их сочетания;
- рациональная организация труда с ориентацией на качество;
- формирование организационных способностей у объекта управления;
- предупреждение возможных негативных последствий при взаимодействии управляемой и управляющей систем.

Теоретическое исследование проблемы взаимодействия в управленческой деятельности руководителя позволило сформулировать основные пути её решения.

Нами подтверждено, что руководитель структурного подразделения окружного методического центра (ОМЦ) должен обладать «административной» установкой (А. Файоль), быть компетентным не только в области управления, но и в области педагогики, методики для успешной организации взаимодействия

специалистов друг с другом и участниками образовательного процесса.

Таким образом, *управление взаимодействием специалистов в деятельности руководителя ОМЦ* представляется нам как процесс влияния руководителя на отношения специалистов друг с другом при организации научно-методической деятельности, в процессе которого происходит обучение субъектов взаимодействия с различным уровнем профессиональной компетентности.

Мы экспериментально подтвердили, что при организации взаимодействия специалистов наиболее актуальным мотивом для вступления во взаимодействие является четкая регламентация процесса, создание благоприятной атмосферы для его осуществления; условий, при которых каждое взаимодействие будет направлено на качественное выполнение работы и интересно для его субъектов. Важной причиной вступления специалистов во взаимодействие с участниками образовательного процесса является получение конкретного результата, интерес к содержанию работы.

Мы использовали результаты констатирующего эксперимента и выявленные факторы, влияющие на взаимодействие, для разработки и апробации специальной программы управления взаимодействием специалистов, направленной на достижение согласования научно-методических и управленческих действий при организации взаимодействия специалистов со всеми участниками образовательного процесса для решения профессиональных задач.

Программа управления взаимодействием включала как формы обучения специалистов, так и организацию практических действий: сочетание лекционных, практических занятий, совещаний при заместителе директора, индивидуальных бесед, различных форм взаимодействия между специалистами и участниками образовательного процесса (тематических и индивидуальных встреч, консультаций, обследований, бесед, тренингов и т. д.).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. М., 1977. 382с.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: Учеб. пособие для студентов педа-

- гогического бакалавриата, педагогов-практиков. СПб., 1995. 234 с.
3. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. 494 с.
4. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: Курс лекций. М., 1995. 192 с.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. 800 с.
6. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М., 1998. 480 с.

УДК 372.02

Вьюнова Д.С.

Московский государственный областной университет

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА-ЛИДЕРА

D. Vyunova

Moscow State Regional University

THE PEDAGOGIC UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS CONDITION OF FORMING TEACHER LEADER

Аннотация. В статье раскрыта проблема профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, показана актуальность формирования у них таких качеств лидера, как уверенность в себе и своей компетентности, коммуникативные и организаторские умения. В результате проведенного среди молодых учителей исследования были выявлены некоторые трудности в их взаимоотношениях с учебным коллективом. Анализ современной теории и практики позволил использовать для решения данной проблемы средовой подход и понятие «воспитательное пространство».

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка, качества лидера, воспитательная среда, воспитательное пространство.

Abstract. This article deals with the problem of teacher training and the formation of such qualities of a leader as self-confidence, confidence in professional competence, communicative and organizational skills. The conducted research of young teachers reveals some difficulties in teacher-class relationships. The analysis of modern theory and practice enabled us to use a milieu approach and the concept of "educational environment" to solve this problem.

Key words: pedagogic education, professional training, leader's qualities, educational environment, educational space.

Первое десятилетие XXI в. характеризуется многими изменениями во всех сферах жизни. Исключением не стала и область образования, а именно – профессиональная подготовка будущих учителей. В настоящее время становление специалистов в любой области должно осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода (И.Г. Агапов, Л.К. Гейхман, В. Гутмахер, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Л.А. Петровская, Дж. Равен, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Татур, Р. Уайт, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Г.П. Щедровицкий и др.). Понятие «компетентность», под которым подразумеваются знания, умения и личностные качества, становится самым точным определением уровня готовности специалиста к профессиональной деятельности. Компетентностный подход есть не что иное, как попытка привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной подготовкой и профессиональной деятельностью. Компетентность рассматривают как свойство личности, потенциальную способность индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успеш-

ного осуществления конкретной профессиональной деятельности.

Л.Н. Куликова указывает на изменившуюся цель высшего педагогического образования, которая стала осознаваться, не как «подготовка специалиста», а как «воспитание профессионала» [5]. Проблема воспитания в профессиональных заведениях не нова для педагогики. Еще В.А. Сухомлинский в середине XX в. писал, что очень велика роль воспитательной работы в учреждениях профессионального образования, а недостаток внимания к данной проблеме отзовется в дальнейшем в других важных областях нашей жизни. На смену представлениям о воспитании как воздействию, формировании, приучении пришло понимание его как создания условий для саморазвития человека и стимулирования его осознанного личностного роста. Данный подход определили как *средовой*, так как в настоящее время путь влияния среды способствует вовлечению индивида в общественную жизнь, учит его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей.

Категория «среда» давно уже рассматривается исследователями, а в последние годы интерес к ней только возрастает. Под *средой* понимают окружающие социально-культурные условия, обстановку, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий.

В зарубежных исследованиях для определения воспитывающей среды используют термин «скрытое учебное содержание» («hidden curriculum»), к которому относят такой опыт, практику и результат обучения, которые не определены в учебных программах или правилах организации обучения, но тем не менее оказывают значительное влияние на становление профессионала [11]. В отечественной педагогике Н.Е. Щуркова дает определение воспитывающей среде – «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально-ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [10, 116].

Положительное влияние среды на воспитание отмечали еще классики. Например, Л.Н. Толстой писал о законности всякой среды, а также о необходимости сохранения бес-

сознательной педагогики, которая незаменима в воспитании. До него К.Д. Ушинский говорил о роли такой среды, в которой на основании науки формировались педагогические убеждения, что было бы основанием для общественного образования. Н.К. Крупская отмечала важность окружающей среды, влияющей на воспитание человека. А.С. Макаренко заметил, что воспитывает всё: обстоятельства, вещи, действия, поступки людей, иногда и совсем незнакомых. Главное преимущество среды как способа воспитания – бессознательный характер, опосредованное влияние [1].

До недавнего времени в исследованиях рассматривались отдельные аспекты *средовой* проблематики в трудах М.Н. Скаткина, В.З. Равкина, Р.Б. Вендровской, Ф.А. Фрадкина, Т.Н. Мальковской, В.Д. Семенова, З.А. Галагузовой, В.Г. Бочаровой и др. Но уже в 60–70 гг. XX в. в лексиконе педагогической науки начало появляться понятие «воспитательное пространство». Термин «пространство», заимствованный из математики и физики, подразумевает множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов и расстоянием между ними [7]. Философское представление о пространстве характеризует его как форму существования бытия. В данном случае пространство выражает отношения между сосуществующими объектами, определяет порядок их рядоположенности и протяженности, характеризует все формы движения материи. В педагогической науке Ю.С. Мануйлов рассматривает воспитательное пространство как часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни. Нам близки позиции В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др., которые рассматривают пространство как освоенную среду (природную, социальную, культурную, информационную), приспособленную для решения воспитательных задач. При этом понятия «среда» и «пространство» не идентичны. Если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности. В итоге воспитательное пространство возникает на базе образовательного учреждения (культур-

ного, воспитательного или какого-либо другого) с его профессиональными коллективами, а механизмом его создания является взаимодействие данных коллективов и каждого его участника (субъекта), объединенных единым пониманием педагогических задач, принципами и подходами в воспитании [6].

Д.В. Григорьев под **воспитательным пространством** понимает динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемую усилиями субъектов различного уровня (коллективных (влияние коллектива) и индивидуальных (влияние отдельного)) и способную выступать интегрированным условием личностного развития человека – и взрослого, и ребенка. В этом случае основой создания воспитательного пространства становится «со-бытие» учащихся и учителей, студентов и преподавателей, в котором ключевым технологическим моментом является их совместная деятельность [2]. Границы воспитательного пространства невозможно четко прочертить, они определяются атмосферой взаимоотношений, следованием единым целям, согласованностью действий. При этом размеры воспитательного пространства не могут быть беспредельны.

Условно выделяется три компонента воспитательного пространства:

1. Личностный – подразумевает формирование личностью (его мировоззрением, системой ценностей, деятельностью и системой взаимоотношений) воспитательного пространства в процессе осуществления самовоспитания, самоанализа и самоконтроля.

2. Учебный – связан с формированием воспитательного пространства в учебной деятельности субъектов данного пространства.

3. Внеучебный – отображает процесс формирования воспитательного пространства во внеучебной совместной и индивидуальной деятельности субъектов данного пространства.

Если учебный и внеучебный компоненты – это поле деятельности для «воспитания профессионала», определенное планами учебно-воспитательной работы вуза, то личностный компонент одновременно является как сферой деятельности и влияния, так и результатом того самого влияния. В процессе включения в значимую для субъекта деятельность в учебном и внеучебном компонентах происходит

формирование педагогических ценностей, направленности на профессию, профессионально значимых личностных качеств, на основе чего меняется система взаимоотношений внутри пространства, и тем самым субъект влияет на создание самого воспитательного пространства.

Создание воспитательного пространства, включающего студента во взаимоотношения и деятельность в вузе, согласно деятельностному подходу, влечет за собой появление педагогических условий для профессионального развития и формирования качеств лидера у будущего учителя. Анализ перечня профессионально значимых личностных качеств, предъявляющих основные требования к личности учителя, дал возможность выявить общие черты в деятельности педагога-лидера, а следовательно, в их подготовке (лидер обладает лидерскими качествами, а педагог-лидер – профессионально значимыми личностными качествами). Лидерство – это вид служения, которое осознается только в группе, так же, как и учитель, который призван формировать человеческую натуру непосредственно в процессе образования через взаимодействие с родителями и коллегами, т. е. через группы. Лидера воспитать может только лидер, что указывает на необходимость формирования качеств лидера у специалистов педагогической профессии. Лидеры должны воплощать качества, ожидаемые и востребованные определенной группой, следовательно, в каждой специфической группе от лидера будут требовать наличия различных качеств, но, с другой стороны, есть качества, необходимые всем лидерам независимо от места их работы, а в зависимости от эпохи, в которой они живут. В информационном обществе особое внимание уделяют самостоятельности личности, её внутренним качествам, способности изменяться вместе со временем и достигать личностно и социально значимых целей. Это отражается в современных подходах к образованию, а именно в направленности образовательной деятельности на компетенции, которые включают в себя знания, умения и личностные качества, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется таким качествам, как уверенность в себе и своей компетентности, а

также в современном обществе в основе успеха лежат коммуникативные и организаторские умения, которые являются связующим звеном между лидером и его последователями.

Воспитательное пространство может служить условием для эффективного формирования качеств лидера у будущего учителя. До сих пор исследователи феномена лидерства не пришли к единому мнению об обязательном наборе таких качеств. При этом **качества лидера** рассматриваются как индивидуальные способности или ресурсы, которые развиваются и, возможно, будут использованы, а под **качествами лидера для педагогической профессии** понимаются личностные особенности учителя, отражающие готовность выполнять определенную работу и позволяющие повысить эффективность педагогической деятельности, т. е. это набор характеристик, которые являются благоприятным контекстом для наиболее эффективного осуществления педагогической деятельности. Их формирование происходит в ходе систематической и целенаправленной деятельности, начиная с семьи, и продолжается в школе, вузе.

Для определения перечня качеств лидера, необходимых в настоящее время учителям, было проведено пилотажное исследование среди педагогов. Было опрошено 279 респондентов мужского и женского пола в возрасте от 20 до 38 лет с опытом работы не более 7 лет. По результатам анкетирования все респонденты были разделены на 2 группы: первая группа (137 человек) – респонденты, которые основное внимание в вузе уделяли только учению, другие виды деятельности их мало интересовали; вторая группа (142 человека) – респонденты, которые, кроме учения, принимали активное участие в научной, воспитательной, инновационной, спортивной и досуговой деятельности вуза. Анкета состояла из 3 разделов: настоящее, прошлое и будущее педагога. Вопросы первого раздела охватывали оценку работы педагогов и возникающих трудностей на данный момент. Вопросы второго раздела касались студенческой жизни: содержания обучения, досуговой деятельности, взаимоотношений и ярких событий. Третий раздел – о проявлении интереса к профессиональному росту и возможностях развивать мастерство. Вопросы в анкете были

расположены в разной последовательности, а некоторые даже дублировали друг друга для обеспечения достоверности ответов.

Вопросы первого раздела направлены на выяснение трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности в течение первых пяти лет работы. К основным трудностям учителя отнесли: неспособность сохранять дисциплину на уроке, загруженность документами, плохую материально-техническую базу для обучения, а также сложность брать на себя управленческие функции по руководству коллективом, организовывать взаимодействие внутри него и налаживать отношения. Наиболее проблемной областью является отсутствие навыков преподавательской деятельности, но волнует молодых педагогов не содержательная составляющая предмета, а неспособность создания условий для подачи материала, т. е. умений построения комфортного климата в классе для успешного процесса обучения и воспитания.

Также молодые педагоги заметили у учащихся пониженную мотивацию на обучение, нарушение моральных принципов и ценностей, что говорит о координатных изменениях в институте семьи и, в свою очередь, делает еще более актуальным вопрос воспитания как в школе, так и в вузе. Именно в рамках воспитательного пространства и происходит воспитание педагога.

Респонденты оценили довольно высоко свою успеваемость в вузе (96,2 %), уровень их образованности и успешности в профессиональной сфере оценен ими ниже (71,4 %), чуть больше половины (60,7 %) в целом недовольны своим образованием. Данные дают нам основания для того, чтобы отметить, что успеваемость, т. е. отличная учеба, не дает должного уровня образованности и недостаточна для успешности в профессиональной сфере.

Респонденты определили основные качества, способности и умения «компетентного педагога»: глубокое знание предмета, практический опыт в преподаваемом предмете, способность поделиться данными знаниями и опытом нестандартными методами, структурированность мыслей и объяснений, хорошая организация уроков, рациональность, логичность, харизматичность, внимательное

отношение к учащимся, доброта, понимание, справедливость, принципиальность, доброжелательность, интеллигентность и т. д. Многие из названного можно отнести к качествам педагога-лидера. Все респонденты отмечают те стороны личности, которые однозначно вызывают уважение, симпатию, педагог призван вдохновлять учащихся, увлекать их своим отношением к предмету и миру, заражая интересом к учению. Несомненно и то, что учитель-лидер влияет на взаимоотношения в классе, на мотивацию у учащихся и должен передавать свое отношение к окружающему миру обучающимся.

Две трети опрошенных (61,7 %) отметили хорошую фундаментальную подготовку, но следует усилить практическую часть преподаваемых в вузе дисциплин. Во время их обучения еще не были настолько широко внедрены информационные и коммуникационные технологии в учебный процесс и чаще использовались классические формы обучения.

Второй раздел анкеты состоял из вопросов о прошлом педагогов – процессе обучения в вузе. У активных студентов отмечены наиболее налаженные отношения с однокурсниками и педагогами, что говорит о более высоком уровне коммуникативных умений. Им легче общаться и устанавливать контакт с окружающими людьми.

Большинству (82,1 %) опрошенных пришлось брать на себя ответственность в выполнении общественных поручений, организовывать какие-то мероприятия (75 %) (причем в данных показателях респонденты, которые хоть раз побывали в лагерях студенческого актива, проявили большую активность и инициативность). Столько же респондентов (75 %) любят выступать перед публикой, а на просьбу организовать что-то 78,6 % отозвались положительно, хотя пошли на это без особой охоты (снова в данном показателе отличаются активные студенты). Таким образом, участие в лагерях студенческого актива способствовало формированию качеств лидера у студентов, так как они стали увереннее в себе, повысился уровень организаторских и коммуникативных умений.

Все респонденты без исключения выделяют студенческие годы как самые веселые, запомнившиеся, интересные. Однако можно также

отметить, что плодотворность студенческих лет выше у активных студентов (что закономерно), после окончания вуза они считают себя более успешными, а свое образование – более полным, т. е. мы можем связать напрямую их активность в учебной и внеучебной деятельности и их дальнейшую успешность.

Участие в научной жизни (64,3 %) также влияет на формирование качеств лидера, ориентирует на педагогические ценности, вносит вклад в плодотворность профессиональной деятельности. Членство в органах студенческого самоуправления и общественных организациях, свойственное больше активистам (42,9 % и 46,4 % соответственно), дает возможность получить профессионально необходимый опыт социального взаимодействия. Всего 7,1 % респондентов не вовлекались во внеучебную деятельность (это только неактивисты), и тем не менее считают себя довольно успешными, компетентными, но в части фундаментального образования. Они выполняли какие-то поручения, но никогда не организовывали сами чего-то, не брали на себя ответственность, не участвовали в самоуправлении, довольны именно образованием и оценивают его на должном уровне.

Третий блок анкеты состоял из вопросов о будущем образования и о тех изменениях, которые бы внесли респонденты для эффективного построения учебно-воспитательного процесса.

Активисты предложили внести коррективы во внеучебную деятельность, а именно: предоставлять студентам больше возможностей для самореализации (например, выделять время и средства для творческого развития: введение четких традиций вуза, о которых будет известно каждому, организация выездных лагерей, спонсирование и поддержка команд КВН, литературных и интеллектуальных объединений), морально поддерживать инициативу от студенчества и давать возможность проявлять свои способности в процессе работы. Это не противоречит роли учебного процесса в подготовке профессионала, в свою очередь, внеучебная жизнь вуза – это область, которая развивается вместе с современной молодежью и призвана создавать условия для всестороннего развития личности. Внеучебная, как и учебная деятель-

ность, адаптирует студента к жизни, предоставляет возможность «проиграть» будущие роли для дальнейшего формирования качеств педагога-лидера, что возможно при грамотной организации воспитательного пространства вуза. Именно поэтому большинство опрошенных добавили бы в образовательный процесс адаптирующие к педагогической деятельности формы обучения, давали бы возможность реализации своих способностей и практического применения знаний для решения проблемных ситуаций. В связи с тем, что учебные планы специальностей не смогут включить в себя новые дисциплины, стоит уделить внимание уровню практикоориентированности уже существующих дисциплин, углубить специализированные разделы обучения, что раздвинет рамки общения, повысит уверенность в себе и своей компетентности у студента педагогического вуза.

Анализ ответов учителей показал, что в основном они сталкиваются с трудностями в организации образовательного процесса и пространства вокруг себя, в общении и взаимодействии с учащимися, а также довольно часто не проявляют инициативы и не применяют в работе новаторских, творческих, интерактивных методов обучения по причине неуверенности в себе и в своей компетентности. Выделяются респонденты, принимавшие активное участие в различных сферах деятельности в вузе, так называемые активисты, так как они лучше разбираются в настоящих проблемах образования, больше интересуются как своим предметом, так и смежными областями, активнее предлагают свою помощь, включаются в деятельность и разработку проектов, готовы менять действительность и меняются с ней, а следовательно, успешны благодаря владению не просто знаниями, а различными компетенциями. Данное заключение актуализирует формирование качеств лидера у будущих учителей [1; 3; 4]. Благодаря включению в воспитательное пространство студента у вуза появляется возможность максимально привлечь различные позитивные общественные силы к воспитанию молодого поколения педагогов,

повысить их роль и ответственность в педагогическом сообществе и в целом в области образования. Молодой учитель является носителем социально активных установок, ценностей и традиций, которые он должен передать ученику на всех ступенях его развития. Именно в воспитательном пространстве осуществляется постепенное овладение педагогическими ценностями и формирование качеств лидера, что способствует плавному вхождению в профессиональное поле будущему учителю.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград, 2001. 181 с.
2. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н.Л. Селивановой. Калуга, 2000. 248 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13-29.
4. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. М., 2003. 101 с.
5. Куликова Л.Н. Идеи гуманизма и гуманизация образования в их историческом развитии: педагогический взгляд. Хабаровск, 2003. 325 с.
6. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С. 28-35.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1986. 797 с.
8. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика, 2000. № 6. С. 35-39.
9. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
10. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998. 234 с.
11. Vallance Elizabeth. "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform." *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983. P. 9-27.

УДК 378.1

Галиновский А.А., Винокурова Е.В., Семиразумов Д.Г.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ

A. Galinovskiy, Ye. Vinokurova, D. Semirazumov

Bauman Moscow State Technical University

PROBLEMS OF GLOBALIZATION AND THEIR INFLUENCE ON RUSSIA AND CHINA EDUCATIONAL SYSTEMS

Аннотация. Рассмотрено влияние процессов глобализации на систему образования России и Китая. Выявлен взгляд российских и китайских ученых на проблемы и перспективы развития образования в современном мире. Одной из важнейших проблем образования в обеих странах является сохранение национальной культуры народов в условиях формирования единого образовательного пространства. Делаются выводы о необходимости учета национальных культурно-исторических, духовно-нравственных традиций в системе подготовки кадров всех уровней образования.

Ключевые слова: глобализация, системы образования, Россия и Китай, проблемы и перспективы, китайские ученые, российские ученые.

Abstract. The article considers the influence of globalization processes on educational systems of Russia and China and reveals the problems their development. The conclusions are made about the necessity of taking into consideration national cultural, historical and moral traditions on all educational levels.

Key words: globalization, educational system, Russia and China, problems and perspectives, Chinese scientists, Russian scientists.

Процессы глобализации, проходящие во всем мире, воздействуют на все сферы общественной жизни, в том числе и на систему образования. Под воздействием процесса глобализации развитие системы образования в мире вступило в качественно новую фазу, связанную с взаимным сближением, взаимозависимостью национальных систем образования, формированием единого образовательного пространства и т. д. [16]. В процессе глобализации, как и в любом другом процессе схожего типа, есть как положительные, так и отрицательные стороны. Одно из опасений, которое высказывают некоторые ученые, связано с вопросом сохранения национальной культуры и традиций [21]. В условиях глобализации человек начинает ориентироваться на достижения материального благополучия лидирующих государств, при этом его духовные ценности в определенной степени подменяются другими идеалами, далекими от традиционных национальных ценностей.

Результаты исследований ЮНЕСКО и Организации экономического развития и сотрудничества показывают, что вложения в образование и экономический рост взаимозависимы и носят причинно-следственный характер [8]. Ярким примером этого является современный Китай, интенсивно развивающий и модернизирующий наряду с экономикой собственную систему подготовки кадров.

Изучением проблем модернизации образования в условиях глобализации занимались многие ученые: Н.Е. Боровская, Ф.К. Кессиди, Л.Н. Клепацкий, П.В. Кургузова, В.Л. Кургузова, А.С. Панарина, А.И. Салицкий, Т.А. Шаренкова, Н.А. Абрамова и др. (в России) и Цзинь Цзиня, Дин Яфэя, Тао Фуянь, Лю Шусяня, Ван Мэна, Цуй Хунхай и др. (в Китае).

Ряд ученых рассматривают положительные и отрицательные стороны членства Китая в ВТО: У Сун, У Лаохэ, Фу Вэнди, Чжан Лили, Чжун Сяомань, Янг Ру, Цуй Хунхай [14; 15; 19; 23]. Следует отметить, что 11 декабря 2001 года КНР после 15 лет переговоров стала полноправным членом Всемирной торговой организации [5].

Возросший интерес к развитию и модернизации образования в КНР можно проследить по динамике количества защит диссертационных работ в период с 1995 по 2009 гг. Из приведенной ниже гистограммы видно, что интенсивный рост популярности тем исследований, связанных с Китаем, в 2002 г. стал возрастать, а это очевидно является отражением решительного поворота в развитии китайской экономики.



Гистограмма 1. Статистические данные по количеству защит диссертаций в период 1995–2009 гг. (тематика связана с КНР)

В ряде работ китайских ученых [17; 7] отмечается, что процессы глобализации в своей социальной составляющей в основном призваны служить интересам Запада, что фактически является вызовом национальной самоидентификации. Может быть, именно поэтому Китай, хотя и поддерживает в той или иной степени экономические и политические процессы глобализации, обращает особое внимание на разработку данной проблематики в системе образования. Ведь именно эта система позволяет разработать и внедрить механизмы сохранения национального своеобразия и специфики развития общества.

Известные китайские ученые Дин Яфэй и Тао Фуюань считают, что в основе развития науки и образования должен лежать принцип – «китайское в качестве основы, западное для применения», где под «китайским» понимается духовная культура, а под «западным» – научно-технические достижения. Только при сохранении национальных ценностей научно-техническое развитие страны поможет сократить отрыв от ведущих мировых держав, а система образования превратит высокую численность населения в преимущество [21]. Если провести параллели с отечественными проблемами глобализации, можно отметить, что нам, как и китайцам, есть что терять в условиях глобализации. Одна из наших общих задач состоит в том, чтобы сохранить сложившиеся традиции, не дать забыть нашу историю, культуру и опыт. Это подтверждает и устойчивый интерес российских ученых к данной тематике. Так, на проходившей 1-4 июля 2009 г. в Бурятском государственном университете III международной конференции «Образование и глобализация», в которой приняла участие делегация из Российской академии образования, а также представители 25 городов России и 15 зарубежных стран, философско-методологическим аспектам процесса глобализации образования, этнонациональным и этнокультурным проблемам образования в условиях глобализации, духовным и религиозным ценностям в национальных системах образования были отведены несколько секционных заседаний [10].

В работах российских ученых, таких, как Н.Е. Боровская, Ф.К. Кессиди, Л.Н. Клепацкий, П.В. Кургузова, Ю.В. Яковец, также отмечается, что процессы глобализации вызывают рост различных противоречий между Востоком и Западом, разрушают сложившийся традиционный образ и стиль жизни, унифицируют национальную культуру по западным эскизам, утрачивают национальную самобытность. Многообразие проблематики традиций разделяется на две группы. Первая – «большие традиции», связанные с историческим наследием, и вторая – «малые традиции», способные к видоизменению под влиянием изменяющейся внешней среды [13]. Китайские ученые, в свою очередь, делают выводы о том, что традиции проявляются в образовании путем формиро-

вания тематики гуманитарных дисциплин, таких как родной язык, литература, история, география [18]. Однако такое мнение наводит на мысль о том, что проблемы сохранения традиций в большей степени не характерны для технического образования, но очевидно, что это далеко не так. В процессе обучения в техническом вузе, помимо гуманитарных дисциплин, студенты изучают предметы, в которых рассматривается история создания той или иной техники, биографии ведущих исследователей и ученых, внесших весомый вклад в развитие отечественной науки и техники.

Изучая тенденции развития образования, Чи Син, И. Тяньфэн, Ши Чжу-ин, Тан Чжуаньбао, Сяо Чуань [20; 22; 11] выявили антропологическую направленность в разработанных направлениях китайского образования: личностно ориентированное образование, нравственное, эстетическое образование, креативное образование, экологическое, патриотическое, физическое и трудовое образование.

По мнению китайских специалистов, именно через эти направления образования необходимо внедрять в общество новую культуру мышления, отвечающую веяниям времени. Данные направления составляют инновационный базис – модернизацию.

В содержание термина «модернизация образования» китайские ученые вносят глубокий смысл. В частности, они указывают, что модернизация происходит за счет информатизации, компьютеризации, регионализации, интернационализации и др. На сегодняшний день именно эти составляющие модернизации по-китайски наиболее масштабно и полно реализуются в вузах. Модернизация и развитие образования, проводимые с учетом традиций и национальной культуры, отражают специфику китайского общества. В настоящее время традиции либо продолжают существовать в первоизданном виде, либо откладываются на уровне подсознания китайского общества. Таким образом, сохраняется и аккумулируется старое и формируется новое, а это позволяет сделать вывод о том, что нынешнее образование в Китае способно сочетать в своей структуре и содержании консервативность и инновативность, что не мешает двигаться вперед к новым целям и одновременно сохранять свою само-

бытность и культуру. Примером этого может служить факт наличия разных форм и методов преподавания учебных дисциплин, состоящих в комбинации классической педагогики и инновационной педагогики, использующей современные компьютерные и телекоммуникационные технологии.

В работе Цао Ян [16] отмечается, что национальная система образования Китая призвана возродить интеллектуальный и духовный потенциал народа, вывести китайскую науку и технику на мировой уровень. Это невозможно без учета национальных культурно-исторических, духовно-нравственных традиций, единства исторического и этнопедагогического в педагогике и образовании. Анализ работ Цао Ян показывает, что китайская педагогика содержит средства, способствующие воспитательному процессу: средства материальной культуры (природа и деятельность), средства духовной культуры (слово, общение, фольклор, искусство и др.) и средства соционормативной культуры (традиции, обряды, праздники и др.)

Отдельный и существенный вклад в этнопедагогiku вносит семья как традиционный для Китая элемент, играющий роль в формировании различных направлений воспитания и образования. Поэтому такая тематика, беря истоки от времен Конфуция, достаточно широко представлена в образовательном процессе, содержит в себе нравственные принципы уважения и почитания своих родителей, идеи защиты семьи.

В идеях конфуцианства семья считалась основной социальной группой и была образчиком построения отношений в других социальных группах. Таким образом, принципы семейных отношений, наделенные чертами единства и целостности, стали основой для построения всей совокупности отношений в обществе [21].

На основе семейных взаимоотношений строились связи и взаимоотношение в диаде «учитель – ученик» [12]. Межличностные отношения, согласно идеям конфуцианства, должны быть пронизаны этикой, любовью и не быть формальными. По мнению И.А. Василенко, конфуцианство отличает этикоцентризм и социальная нравственность [3]. Высокое внимание, которое оказывают ученики и новое по-

коление китайских ученых к своим учителям, причем не обязательно китайским, наиболее наглядно прослеживается в результате наблюдений за отношениями в научно-творческой диаде научный руководитель – аспирант, научный руководитель – магистрант.

Современное образование в Китае до сих пор во многом основывается на традициях и уделяет в вопросах формирования его содержания большое внимание семье, существованию человека в семье, взаимоотношениям в семье и т. д.

Проблемам развития семьи, семейных отношений, взаимодействия семьи и учебного заведения уделяют высокое внимание и в России. Данными вопросами, в частности, занимались Н.И. Бочарова, М.А. Бочкарева, О.И. Волжина, В.П. Голованов, И.И. Гуляев, Л.И. Новиков и др [1; 2; 4; 6; 9].

Изучая основные тенденции развития и модернизации образования Китая, некоторые китайские ученые [11; 20; 22] отмечают необходимость внедрять новую культуру мышления, соответствующую веяниям современного мира. При этом в основе ее формирования должно стоять личностно ориентированное образование, идеи которого были заложены в 1986 г. в Законе об обязательном образовании в КНР.

Особое место и смысл приобретают вопросы этнопедагогике в национальной программе «Образование (Китай – XXI век)», проекте «Концепции непрерывной системы национального образования», «Концепции национального воспитания». Это подчеркивает актуальность и значимость для руководства КНР данных вопросов, вынесенных на самый высокий уровень рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА:

- Бочарова Н.И. Организация досуга детей в семье / Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова. М., 2001. 208 с.
- Бочкарева М.А. Основные направления работы учреждения дополнительного образования с семьей // Дополнительное образование, 2003. №1. С. 6-7.
- Василенко И.А. Диалог цивилизаций: социокультурные проблемы политического партнерства. М., 1999. 269 с.
- Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность современного российского общества. М., 2001. 230 с.
- Всемирная торговая организация [сайт]. URL: <http://www.wto.org> (дата обращения: 25.05.2010).
- Голованов В.П. Социально-педагогическое значение взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и семьи // Внешкольник, 2004. №8. С. 3.
- Дин Яфэя, Тао Фуюань. Экономическая глобализация и китайская модернизация. Чжэсюэ яньцзю, 2002. № 1. С. 13-14. кит.яз.
- Мкртчян С.С., Мкртчян Г.М. Глобализация общества и институт образования // Представительная власть — XXI век: законодательство, комментарии, проблемы, 2009. №4 (91). С. 27-30.
- Новикова Л.И. Повседневность и семья как воспитательное пространство // Педагогика, 2003. № 6. С. 67-73.
- Российская академия образования [сайт]. URL: <http://www.raor.ru/> (дата обращения: 20.05.2010).
- Сяо Чуань. Идеалы и убеждения образования. Чанша, 2002. 410 с. кит. яз.
- Тертицкий Т. Китайцы: традиционные ценности в современном мире. М., 1994. 347 с.
- Традиции в общественно-политической жизни и культуре КНР. М., 1994. 326 с.
- У Сун. ВТО и развитие образования в Китае / Сун У, Лаохэ У. Пекин, 2001. 145 с.
- Фу Вэнди. Реформа и развитие образования в Китае в 21 веке. Харбин, 2003. 136 с.
- Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая. Дис. ...канд. пед. наук. М., 2004. 18 с.
- Цзинь Цзин. Сборник статей о Китае. Бэйцзин, 2000. 253 с.
- Цуй Хунхай. Культурная трансформация системы китайского образования в условиях глобализации. Автореф. ...канд. филос. наук. Чита, 2006. 17 с.
- Чжан Лили. Состояние китайского высшего образования // Высшее образование в России, 2002. № 5. С. 133-136.
- Чи Син, Тяньфэн И. Исследование китайского образования. Бэйцзин, 2005. № 1. С. 75-96.
- Шаренкова Т.А. Современное образование в КНР (философско-антропологический аспект) /Т.А. Шаренкова, Н.А. Абрамова. Чита, 2006. 136 с.
- Ши Чжун-ин. Философская теория образования. – Бэйцзин шифаньдасюэ чубаньше. Бэйцзин, 2002. № 6. С. 18-40.
- Янг Ру. Вступление Китая в ВТО и высшее образование //Alma Mater, 2002. № 1. С. 33-34.

УДК 796

Кириллова Н.Е.

Владимирский государственный университет

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

N. Kirillova

Vladimir State University

EFFICIENCY OF APPLYING INNOVATIVE HEALTH-IMPROVING TECHNOLOGIES AT UNIVERSITY

Аннотация. В статье представлена экспериментальная проверка эффективности инновационных спортивно-оздоровительных технологий в системе здоровья формирующего образования в вузе. Проведен анализ основных направлений и средств, используемых в современной системе высшего образования. Предложены новые направления совершенствования учебных программ по физическому воспитанию, что дает возможность оптимизировать процесс морфофункционального развития организма, нивелировать негативное влияние учебных нагрузок и других отрицательно воздействующих факторов среды.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, инновационные спортивно-оздоровительные технологии, физическое и психическое здоровье студента.

Abstract. The article presents experimental monitoring of innovative sport-and-fitness health-improving technologies efficiency at the universities within the system of health caring education. The study has been conducted on the main tendencies and means which are usable in modern higher education system. New directions of physical education programs improvement have been suggested, thus providing the possibility to optimize the process of morpho-functional body development, to smooth over negative impact of educational load and other negative environmental impacts.

Key words: building healthy life-style, innovative sport-and-fitness health-improving technologies, physical and psychological health of students.

Здоровье людей является важнейшим показателем благополучия общества. Оно предопределяет перспективы развития генофонда нации, состояние трудовых ресурсов страны и морально-нравственные устои в обществе. В этой связи актуальной становится проблема сохранения здоровья подрастающего поколения. По данным различных исследователей, круг факторов, отрицательно влияющих на здоровье учащейся молодежи, в настоящее время расширяется [1; 4; 7]. Растёт количество стрессовых ситуаций, распространение алкоголизма, наркомании, игромании и ряда других социальных болезней, меняется качество жизни (несоблюдение режима питания, сна, низкая физическая активность) у современного студенчества. В связи с этим ряд авторов, занимающихся проблемой здоровья студентов, отмечают увеличение среди них числа лиц с социальной дезадаптацией, низким уровнем физического развития и ослабленным здоровьем [1; 4; 6]. Преодоление сложившейся ситуации многие ученые и общественные деятели видят в актуализации здорового образа жизни, приобщении подрастающего поколения к занятиям спортом, наполнении досуга, а также в изучении мотивационных потребностей личности к формированию здорового образа жизни [2; 3; 5]. Актуальным является повышение эффективности физической культуры и спорта в студенческой среде посредством обновления соответствующих педагогических форм и методов. Все это указывает на необходимость принятия специальных мер по разработке инновационных здоровьесберегающих технологий и их научно-методического обоснования для преподавания дисциплины «Физическая культура» в учебном процессе вуза. Изучив в связи с этим многолетние научные исследования в области формирования навыков здорового образа жизни студенческой молодежи, мы столкнулись с огромным количеством технологий, которые в той или иной степени обладают здоровьесформирующим

эффектом. Согласно теме нашего исследования, мы обратили внимание на оригинальные инновационные здоровьесформирующие технологии и условно классифицировали их по сущностным признакам: 1) технологии, направленные на решение дидактических задач и попутно обеспечивающие сохранение и совершенствование здоровья индивида; 2) технологии, направленные на становление здоровья индивида и попутно обеспечивающие решение дидактических и воспитательных задач; 3) технологии, направленные на решение оценочно-результативных задач здоровьесформирующей деятельности и попутно обеспечивающие решение дидактических и воспитательных задач. В первую группу входят такие технологии, которые условно можно назвать технологиями обучающего взаимодействия субъекта и субъекта, субъекта и объекта. Во вторую группу вошли все собственно оздоровительные технологии, в процессе которых осуществляется познавательная деятельность и развитие двигательных умений и навыков. В третью – конкретные социологические, социально-психологические, педагогические, медицинские и другие технологии исследования с целью диагностики инновационного эффекта и потенциала внедряемых программ. Нельзя не указать, что одна и та же здоровьесформирующая технология соответствует трем признакам классификации, но используется для решения определенных задач, что и является ее специфическим отличием. Методолого-теоретическими основаниями нашей работы явились методики и теории ведущих ученых: Р.М. Баевского, Н.А. Агаджаняна, В.К. Бальсевич, И.М. Быховской, Л.И. Лубышевой, В.В. Игнатовой, А.В. Лотоненко, С.Г. Добротворской.

Цель нашей работы – экспериментальная проверка эффективности инновационных здоровьесформирующих технологий в условиях занятий физической культурой в вузе. Задачей нашей работы явилось сравнительное изучение динамики основных показателей физического развития и мотивационно-ценностных ориентаций студентов высших учебных заведений в условиях инновационного обучения физической культуре в сравнении с аналогичными показателями у студентов, занимающихся по стандартной государственной программе.

На первом этапе нашей работы было опрошено 720 студентов первого курса Владимирского государственного университета и выяснено, что интерес и желание заниматься на занятиях по физическому воспитанию вызывают технологии фитнеса – у 53,5 % студентов, аэробики – у 23,2 % учащихся, занятия восточными единоборствами и боевыми искусствами – у 11,3 % респондентов, 5 % респондентов отметили дартс, йогу и бадминтон, 11% опрошенных не высказали конкретного желания заниматься какими-либо физическими упражнениями. На вопрос: «Имеют ли выбранные физические упражнения прикладное значение?» 67,4 % опрошенных ответили, что полученные во время занятий знания, умения и навыки могли бы быть необходимы в дальнейшей жизни и в будущей профессии. Таким образом, мы определили наиболее популярные среди молодежи физические упражнения и назвали их «фитнес-технологии». На вопрос: «Вы курите?» 48,2 % юношей ответили «да». На вопрос «Интересуетесь ли спортивной литературой?» положительный ответ дали 34,3 % опрошенных студентов. С целью определения показателей физического развития студентов было проведено тестирование. Данные, полученные в ходе тестирования физической подготовленности студентов, свидетельствуют, что в упражнении на выносливость (бег 3000 м) 17,7 % юношей не получили оценку «удовлетворительно». Оценку «удовлетворительно» в упражнении – подтягивание на перекладине не получили 37,7 % юношей, в беге на 100 м – 19,6 %.

На втором этапе исследования, исходя из результатов анкетного опроса, на базе ВлГУ на первом курсе были сформированы группы студентов-юношей по 20 человек, которые имели основную медицинскую группу и занимались физической культурой два раза в неделю по два академических часа. Под наблюдением находились студенты, занимающиеся единоборствами (борьба на поясах и айкидо) (группа № 1), силовыми упражнениями (пауэрлифтинг и бодибилдинг) (группа № 2) и аэробными упражнениями (группа № 3). Студентам указанных групп также предлагались методы диалогового и проблемного обучения: организация «мастерских ценностных ориентаций», диспутов,

тренинговых программ, ролевых игр. Активизировались ценностно-смысловые аспекты формирования здоровья и здорового образа жизни с помощью компьютерных технологий. Также наблюдались студенты, которые занимались физической культурой в рамках стандартной государственной программы (группа № 4).

На следующем этапе работы мы провели мониторинг физического развития студентов наблюдаемых групп по антропометрическим показателям и индексам. Анализируя полученные результаты, мы установили, что уже в конце первого года занятий показатели массы тела, окружности грудной клетки у групп студентов № 2 существенно превосходили испытуемых других групп. Сравнивая результаты антропометрических показателей, мы установили, что у студентов, занимающихся в группе № 2, в четвертом семестре значительно возросли, в сравнении с другими группами студентов, показатели массы тела, окружности грудной клетки в фазе спокойного дыхания и вдоха. При сравнении исходного показателя массы тела у испытуемых группы № 2 с показателями третьего года обучения разница в показателях составила 10,7 кг. ($p < 0,05$), окружности грудной клетки – 11,35 см ($p < 0,05$), а показатель экскурсии грудной клетки снизился относительно исходных результатов. В результате к концу третьего года наблюдений средняя его величина находилась в границах $6,88 \pm 0,47$ см, но не выходила за пределы нормы. Величина экскурсии грудной клетки в норме у молодых людей колеблется в пределах 6-9 см. Показатели экскурсии грудной клетки представителей групп № 1, № 3 и № 4 были в пределах 7,9 – 8,9 см и за три года занятий не имели достоверно значимых изменений ($p > 0,05$).

Полученные результаты антропометрических показателей позволили нам рассчитать индексы пропорциональности между окружностью грудной клетки и ростом и крепость телосложения по индексу Пинье. Расчет индексов мы проводили по соответствующим формулам, используя общепризнанные методы. Результаты вычисления выявили особенности изменений в исследуемых группах. Наиболее ярко выраженные изменения по всем показателям к окончанию третьего курса обучения в вузе были зафиксированы в группе № 2. Срав-

нив показатели индекса пропорциональности развития окружности грудной клетки к росту, мы отметили, что на первом курсе обучения индекс имел значение $52,4 \pm 0,38$ %, характерное для нормальной грудной клеткой, а к третьему году обучения индекс имел значение $59,9 \pm 0,29$ %, характерное для широкогрудых мужчин, а рост показателя относительно исходной величины составил 13,25 ($p < 0,05$). Необходимо отметить, что у студентов группы № 4 на третьем курсе обучения также появились отличия в оценке индекса пропорциональности. На первом курсе индекс пропорциональности имел значение $51,4 \pm 1,2$ % (узкая грудная клетка), а к третьему году обучения индекс имел значение $53,2 \pm 1,4$ %, характерное для нормальной грудной клетки. Индекс пропорциональности окружности грудной клетки к росту в группах № 1 и № 3 на всех этапах исследования характеризовал нормальную грудную клетку.

Крепость телосложения мы определяли по индексу Пинье. Сравнивая показатели индекса Пинье во всех исследуемых группах студентов, мы установили, что достоверно значимые изменения появились к окончанию второго курса обучения. Исходные показатели индекса Пинье в исследуемых группах характеризовались следующим образом: в группах № 1 и № 2 – как хорошее телосложение, в группе № 3 как слабое телосложение, в группе № 4 как среднее телосложение. На первом курсе обучения не отмечено изменений в его характеристиках. На втором курсе обучения в вузе у студентов группы № 2 значительно изменились показатели индекса Пинье в сравнении с началом и окончанием первого года обучения. Сравнивая показатели индекса четвертого семестра с первым, мы заметили, что разница в показателях в группе составила 21,95 единиц ($p < 0,01$). На втором году обучения оценка индекса в этой группе студентов соответствовала характеристике крепкого телосложения. В группах № 3 и № 4 динамика изменений показателя крепости телосложения была менее выражена. Так, в группе № 3 при сравнении четвертого семестра с первым разница в показателях составила 9,15 единиц ($p < 0,001$), в группе № 4 при сравнении четвертого семестра с первым – 7,6 единиц ($p < 0,05$). В группе № 4 отмечены изменения в оценке показателей крепости телосложения к концу

второго года обучения, которые в итоге были охарактеризованы как хорошее телосложение. В группе студентов № 3 изменений в оценке показателей индекса Пинье к окончанию второго курса не произошло. Показатели индекса Пинье на третьем курсе обучения в вузе имели положительную динамику относительно исходных результатов во всех наблюдаемых группах студентов. Самая значительная динамика показателей индекса была зафиксирована в группе № 2. К окончанию третьего курса обучения показатели индекса Пинье в названной группе студентов значительно выходили за пределы норм (менее 20), характеризующих крепкое телосложение, и имели значение $8,05 \pm 1,36$. К окончанию третьего курса обучения в вузе у студентов группы № 3 показатель среднего значения индекса Пинье сменил характеристику и находился в пределах нормы, характеризующей среднее телосложение ($25,1 \pm 0,32$). В группе № 4 существенных изменений в оценке индекса Пинье на третьем курсе обучения не произошло. Показатель среднего значения индекса находился в пределах норм, характеризующих хорошее телосложение. Изменение показателей индекса Пинье в течение трех лет занятий физической культурой в группе № 1 находилось в пределах от $15,3 \pm 2,5$ до $16,5 \pm 2,8$ единиц, что характеризует хорошее телосложение. Одним из критериев, характеризующих физическое развитие организма, является показатель мышечной силы рук. Результаты наших исследований показали, что они возросли за 3 года в среднем у представителей группы № 1 – правой руки на 4,2 кг ($p < 0,05$) и 4,4 кг ($p < 0,05$) левой руки, группы № 2, соответственно, на 4,6 кг ($p < 0,05$) и 4,3 кг ($p < 0,05$), группы № 4 на 2,5 кг ($p > 0,05$) и 2,1 кг ($p > 0,05$), показатели мышечной силы рук в группе № 3 практически сохранили исходные значения: $39,6 \pm 1,6$ кг против $40 \pm 1,5$ кг ($p > 0,05$) правой руки и $37,2 \pm 1,6$ кг против $36,00 \pm 1$ кг ($p > 0,05$) левой руки.

На заключительном этапе работы мы изучили увлеченность студентов физической культурой и выяснили, что процент посещаемости занятий на третьем курсе обучения в экспериментальных группах составил $95,8 \pm 8,7$ % против $74,5 \pm 9,2$ % в группе № 4. Зачетные оценки в баллах в среднем у студентов экспериментальных групп были в пределах $4,27 \pm 0,7$ против

$3,8 \pm 0,7$ в группе № 4. Ответы на контрольные вопросы экспресс-анкеты показали, что интересоваться спортивной литературой стали 25 % студентов экспериментальных групп против 6 % студентов группы № 4. Самостоятельно физическими упражнениями занимаются 12 % студентов экспериментальных групп против 7 % группы № 4. Зависимость здоровья от образа жизни отметили 90 % студентов экспериментальных групп против 25 % студентов группы № 4. Анализ суждений студентов о девиантных формах поведения группы № 4 показывает, что группа студентов, терпимо относящаяся к курению, употреблению спиртных напитков, довольно многочисленна. Десятая часть рассматривает сигареты в качестве непереносимых атрибутов времяпрепровождения, а 7 % студентов не видят особого вреда в систематическом употреблении спиртных напитков. Часть опрошенных студентов группы № 4 считают, что юноша или девушка, которые принципиально отказываются от спиртных напитков, не находят понимания среди сверстников.

Таким образом, сопоставление показателей физического развития, мотивационно-ценностных ориентаций исследуемых групп студентов показало, что включение в учебный процесс инновационных спортивно-педагогических технологий положительно влияет на отношение студентов к принципам здорового образа жизни, повышает заинтересованность в выполнении физических упражнений, содействует расширению знаний о физической культуре личности. Занятия студентов вуза физической культурой по традиционной академической системе способствуют оптимизации функций нервно-мышечного аппарата, что приводит к росту антропометрических показателей. Регистрируемое при этом функциональное состояние организма студентов по тестам физической подготовки может служить своеобразным фоном или контролем при внедрении инновационных форм физического воспитания. Функциональное состояние организма студентов, в учебные программы которых включены инновационные виды физических упражнений, во многом зависит от их физиологических характеристик и данных форм занятий. Полученные в ходе исследования результаты позволяют совершенствовать учебные программы по физи-

ческому воспитанию, подбирать рациональный индивидуализированный оздоровительно-тренировочный режим, что дает возможность оптимизировать процесс морфофункционального развития организма человека, с большим успехом нивелировать негативное влияние учебных нагрузок и других отрицательно воздействующих факторов среды. В практическом плане данные наших исследований свидетельствуют о том, что наряду с академически установленными формами физического воспитания студентов вуза вполне допустимо применение исследуемых нами инновационных видов физических упражнений с учетом индивидуальных особенностей занимающихся. При этом применяемые критерии текущего контроля могут быть использованы в прогностических целях, а также в профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта. Достаточно большой процент студентов с низким уровнем знаний основ здорового образа жизни подтверждает необходимость создания дополнительных программ и профилактических мероприятий, направленных на укрепление здоровья и повышения валеологической грамотности студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агаджанян Н.А., Батоцыренова Т.Е., Сушкова Л.Т. Здоровье студентов: стресс, адаптация, спорт. Владимир, 2004. 136 с.
2. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 2-4.
3. Быховская И.М. Социально-гуманитарное знание в структуре профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта: «запрос – ответ» в динамике социокультурного пространства // Теория и практика физической культуры. 2008. № 5. С. 28-31.
4. Васенков Н.В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. № 5. С. 91-92.
5. Добровольская С.Г. Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни. Дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2003. 377 с.
6. Лубышева Л.И. Конкретно-социологические исследования стиля жизни как часть общероссийской системы мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи // Мониторинг физического развития, физической подготовленности различных возрастных групп населения: материалы первой Всерос. науч.-практ. конф. Нальчик, 2003. С. 64-68.
7. Штих Е.А. Особенности формирования оценки физического здоровья студенток // Теория и практика физической культуры, 2008 № 8. С. 63-65.

УДК 0.27.7

Коряковцева Н.А.

Тольяттинская академия управления

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ

N. Koryakovtseva

Togliatti Academy of Management

PECULIARITIES OF UNIVERSITY LIBRARY FUNCTIONING

Аннотация. В статье анализируется образовательная функция вузовской библиотеки и раскрывается ее главное назначение – обучение самообразованию. Рассмотрены теоретические предпосылки подхода к рассмотрению библиотеки как педагогической системы. Показано, что участие библиотек в учебном процессе имеет давние традиции и закреплено в нормативных документах. Обозначены задачи образовательной функции современной вузовской библиотеки, важнейшей из которых является обучение пользователей работе с новыми способами поиска информации.

Ключевые слова: вузовская библиотека, библиотека как педагогическая система, библиотечная педагогика, образовательная функция, электронно-библиотечная система, чтение.

Abstract. The article analyzes the educational function of university library and reveals its main purpose – to teach self education. The author studied the theoretical presuppositions for considering libraries as pedagogical systems. The participation of libraries in educational process is a well-established tradition and it is stated in legislative documents. The author determined the objectives of educational function of modern university library.

Key words: university library, library as a pedagogical system, library pedagogics, educational function, digital library system, reading.

Новая парадигма видения роли вузовских библиотек обусловлена изменениями в сфере образования и превращением библиотек в информационно-образовательные центры.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001) – масштабной государственной программе, осуществляемой при активном содействии общества, субъектами образовательной политики называются все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Исходя из вышесказанного, вузовскую библиотеку также можно рассматривать как субъект образовательной политики страны и отдельного вуза. К библиотечному сообществу вполне применимо название «профессионально-педагогическое сообщество». Теоретические основы рассмотрения библиотеки как педагогической системы детально разработаны в отечественном библиотековедении [1; 11; 12].

К настоящему времени сформировано такое научное направление, как библиотечная педагогика, изучающая педагогический потенциал библиотек разных типов и видов, их вклад в самообразование и воспитание человека. В рамках данного направления оформился подход к рассмотрению библиотеки как педагогической системы. В соответствии с данным подходом педагогическую систему любой библиотеки составляют: педагогика книги, чтения, справочно-библиографического аппарата и библиотечных каталогов, общения, библиотечного интерьера, технологических процессов библиотечной деятельности. Педагогическая функция охватывает практически всю деятельность библиотеки.

Прежнее отношение к библиотекам как к образовательным учреждениям основывалось на обозначении их роли как учреждений просветительских, в которых образовательную функцию выполнял целый ряд элементов информационной среды: книга, каталог, информационно-поисковые языки, книжные выставки и т. д. По мнению специалистов, «в наш информационный век главная суть просветительской деятельности не меняется, но в связи с развитием новых технологий и потребностей молодого поколения в новых видах информационных ресурсов предстоит задача для всех типов библиотек пересмотреть и внедрить новые технологии при проведении культурно-просветительных мероприятий и пропаганде чтения среди читателей [2].

По мнению А.Я. Айзенберга [1], в наибольшей степени педагогическая сущность библиотеки проявляется в образовательной и воспитательной функциях. Эффективно рассмотрение образовательной функции с позиции исторического похода [1; 10]. В теории библиотековедения данный подход в рассмотрении образовательной функции базируется на представлении о библиотеке как культурно-просветительном центре. В Древней Греции это своеобразные научно-образовательные центры.

В XIX в. просветительская функция библиотеки подчеркивалась выдающимися деятелями: директором петербургской Публичной библиотеки А.Н. Олениным (1763–1843), известным русским библиографом В.С. Сопиковым (1765–1818), библиотековедом Н.А. Рубакиным.

Наиболее полно представление об образовательной функции современной библиотеки отражено в следующем высказывании: «Образовательная функция библиотеки, организующая самообразование читателей, тесно связана с философскими проблемами познания, в частности, проблемой приобретения человеком в процессе общественно-практической деятельности истинных знаний об объективном мире» [8, 50]. На наш взгляд, в данном определении отражено главное назначение образовательной функции – обучение самообразованию, а значит, и взаимодействию с информацией.

Участие вузовских библиотек в учебном процессе имеет давние традиции и основы-

валось раньше на пропаганде библиотечно-библиографических знаний. Большую роль в популяризации данного направления сыграло постановление ЦК КПСС «О состоянии и мерах улучшения библиотечного дела в стране» (1959) и приказ № 252 от 27 октября 1959 г. Министерства высшего и среднего специального образования «О мерах улучшения работы библиотек высших и средних специальных учебных заведений». Приказ предусматривал проведение библиотеками вузов библиотечно-библиографических занятий (ББЗ) со студентами.

В 1961 г. Методическим кабинетом Научной библиотеки МГУ была подготовлена «Программа курса библиотечно-библиографических занятий для студентов всех специальностей высших учебных заведений» [7].

В 1973 г. состоялся пленум Центральной научно-методической библиотечной комиссии, который рассмотрел вопрос о библиотечно-библиографической ориентации студентов, отметил, что организация пропаганды ББЗ в целом не соответствует современным требованиям: занятия не включены в учебные планы и не проводятся во многих вузах; не выделяются специальные помещения для их проведения; недостаточно учебных, методических и наглядных пособий.

В 1974 г. принято постановление ЦК КПСС «О повышении роли библиотек в коммунистическом воспитании трудящихся и научно-техническом прогрессе», которое обязало Минвуз СССР и другие ведомства, имеющие высшие учебные заведения, принять меры, обеспечивающие овладение студентами и учащимися основами ББЗ [9, 18].

В соответствии с приказом Минвуза СССР от 8 августа 1974 г. № 667 «Об усилении роли библиотек в учебно-воспитательном процессе и научно-исследовательской работе высших и средних специальных учебных заведений» было определено официальное введение преподавания «Основ информатики, библиотековедения и библиографии». Данный курс являлся частью курса «Введение в специальность». Впервые была составлена и опубликована программа «Основы информатики, библиотековедения и библиографии» для студентов всех специальностей первого года обучения [5].

В 1979 г. программа вышла в полном объеме (для младших и старших курсов) [6]. Она была рассчитана на 18 часов (10 – на первом курсе и 8 – на старших) и состояла из общего выпуска, включающего библиографию общественных наук и отраслевых выпусков.

В современных условиях, когда образование ориентировано на практическую подготовку, меняется и подход вузовских библиотек к информационному обучению пользователей. Курсы по информационному обучению студентов получили названия «Информационная культура», «Основы информационной культуры» и т. д.

Образовательная функция вузовских библиотек имеет свои особенности. Цель образовательной деятельности библиотеки – формирование у студентов способности к самообразованию, а это предполагает, прежде всего, осознание социальной значимости информации. Достижение указанной цели осуществляется путем разработки интегрированного курса по информационному обучению студентов, который включает информацию из различных областей знания: библиотековедения, библиографоведения, книговедения, информатики, философии.

Привитие навыков и умений поиска информации и работы с ней осуществляется посредством лекционно-практических занятий. Практическая часть, как правило, направлена на передачу техник информационно-библиотечной работы. Техники в контексте информационно-библиотечной деятельности понимаются нами как средства, навыки, умения, методы, способы (в отдельных случаях знания о способах), которые в современных условиях способствуют эффективному взаимодействию с информацией. Эти техники мы рассматриваем как культуротехнические. Если термин «культурология» общепризнан, то термин «культуротехника» ещё непривычен. «Он создан в дополнение к термину «культурология», который подразумевает познавательное отношение к культуре, описание её как естественного явления, и обозначает техническое отношение к культуре как к результату искусственного воздействия. Культуротехника ориентирована на выделение, прежде всего, техник, процедур и операций деятельности тех, кто “работает” с

культурой, задавая формы описания, анализа, систематизации её явлений» [4, 3].

Информационное обучение студентов осуществляется сотрудниками библиотек не только путем использования собственно библиотечных инструментов (например, электронного каталога, возможностей автоматизированной информационно-библиотечной системы). Большое значение для поддержания учебного процесса приобретают информационные ресурсы, содержащие электронные коллекции научно-образовательного характера, в том числе электронно-библиотечные системы (ЭБС) – новый инновационный продукт. Электронно-библиотечная система – «это совокупность используемых в образовательном процессе электронных документов, объединенных по тематическим и целевым признакам, снабженная дополнительными сервисами, облегчающими поиск документов и работу с ними, и соответствующая всем требованиям ФГОС ВПО и иных нормативных правовых актов» [3].

В настоящее время сформировались требования к ЭБС. Основные из них предлагают:

- 1) обеспечение возможности доступа каждого обучающегося к ЭБС;
- 2) включение в ЭБС учебных и учебно-методических изданий по основным изучаемым дисциплинам без ограничения какой-либо отдельной предметной областью;
- 3) включение в ЭБС учебной литературы, изданной за последние 10 лет; литературы по дисциплинам базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла — за последние 5 лет;
- 4) использование издания на основании прямых договоров, заключенных с правообладателями;
- 5) обеспечение возможности одновременного индивидуального доступа ко всей системе не менее чем для 25 % обучающихся и т. д.

Приобретение вузовской библиотекой ЭБС и организация работы студентов с данной системой – это отдельный технологический процесс. Опыт НОУ «Тольяттинская академия управления» по внедрению ЭБС «КнигаФонд» позволил обозначить следующие составляющие данного процесса: анализ информационного рынка, предлагающего ЭБС; выбор ЭБС, оптимально соответствующей профилю и фи-

нансовым возможностям вуза; приобретение тестового доступа для изучения контента ЭБС; заключение договора; получение доступа к ЭБС; разработка правил для студентов о пользовании ЭБС; электронное информирование студентов и профессорско-преподавательского состава о новом инновационном продукте, а также информирование через вузовскую газету; включение в рабочую программу курса по информационному обучению модуля «Электронная библиотечная система».

Сложность внедрения новых средств в обучение заключается в том, что происходит расширение функций сотрудников библиотек, которые осваивают новые средства и обучают студентов работе с ними.

Таким образом, задача библиотеки – субъекта образовательного процесса вуза – состоит, на наш взгляд, в том, чтобы раскрыть не только свой потенциал, но и потенциал ЭБС, приобретаемой вузом в соответствии с профилем вуза, а также обучить пользователей работе с новыми инструментами поиска информации.

Важной задачей библиотеки как субъекта учебного процесса является также раскрытие преемственности традиций в информационной картине мира через ознакомление с новым информационным подходом к изучению истории.

Большая роль при информационном обучении студентов отводится изучению понятийного ряда, поскольку ставшая привычной терминология, используемая при работе с Интернетом («индекс», «ключевые слова», «каталоги», «ссылки», «рубрики», «запрос», «релевантность», «электронные каталоги» и т. д.), берет свое начало в информационно-библиотечной деятельности.

На наш взгляд, одной из важнейших задач образовательной функции современной вузовской библиотеки является актуализация процесса чтения студентов. В процессе чтения формируется как общая, так и профессиональная культура индивида. Новые модули, которые появляются в программах курсов по информационной культуре – это модули, связанные с понятием «гипертекст». Гипертекст как новый вид коммуникации значительно трансформировал культуру общения читателя с текстами. Читатель гипертекста отличается от обычного

высокой интеллектуальной активностью. Он постоянно выбирает маршрут чтения, сталкивается с ситуацией, когда содержание не выстроено для него в целостной форме. Освоение способов работы с гипертекстом как с новой формой письменной коммуникации является одним из показателей информационной культуры личности, а развитие гипертекстовых систем – показатель информационной культуры общества.

Особое место в курсах по информационной культуре занимает модуль «справочная литература». Открытый доступ к ней в читальном зале, а также доступ к справочным порталам в сети Интернет влияет на читательскую активность, способствует формированию навыков работы со справочными изданиями.

Таким образом, основными факторами актуализации образовательной функции вузовской библиотеки являются переход к обществу знаний, повышение роли самообразования, увеличившийся поток информации, требующий умения осуществлять информационное взаимодействие, внедрение информационных технологий во все сферы деятельности в меняющихся условиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Айзенберг А.Я. Образовательная функция библиотеки [Текст] // Развитие педагогических функций советских библиотек: межвуз. сб. науч. тр. М., 1996. 160 с.
2. Бубякина А.А. Чтение и просветительская деятельность в воспитательной работе вузовских библиотек [Электронный ресурс] // Межвуз. научно-практическая конференция «Библиотека в условиях модернизации образовательного процесса», 8 апреля 2008 г. [сайт]. URL: <http://www.yusu.ru/library/konf2008/8.htm>.
3. Воропаев А.Н. Электронная книга и электронно-библиотечные системы России: отраслевой доклад / А.Н. Воропаев, К.Б. Леонтьев. М., 2010. 50 с.
4. Культура и культуротехника в контексте образования [Текст]: сб. ст. / сост. и отв. ред. В.А. Никитин. Тольятти, 1994. 158 с.
5. Программа курса «Основы информатики, библиотековедения и библиографии» [Текст] // Бюл. М-ва высш. и средн. спец. образования СССР, 1974. № 10. С. 20-22.
6. Программа курса «Основы информатики, библиотековедения и библиографии» [Текст]: в 5

- вып. / под ред. М.П. Гастфера, Г.П. Фонотова. М., 1979. 22 с.
7. Программа курса библиотечно-библиографических занятий для студентов всех специальностей высших учебных заведений [Текст]. М., 1961. 24 с.
8. Развитие педагогических функций советских библиотек: Межвуз. сб. науч. тр. М., 1996. 160 с.
9. Руководящие материалы по библиотечному делу [Текст]. М., 1982. 207 с.
10. Столяров Ю.Н. Библиотека: Структурно-функциональный подход [Текст]. М., 1981. 253 с.
11. Терешин В.И. Библиотека как педагогическая система [Текст] // Человек в мире культуры: тез. междунар. науч. конф. (Москва, 16–17 февр. 1995 г.). М., 1995. Ч. 2. С. 165–167.
12. Терешин В.И. Библиотечная педагогика [Текст] // Сов. Библиотековедение. 1992. № 2. С. 45–56.

УДК 376.56

Майборода С.Б.

Московский гуманитарный педагогический институт

ПРИОРИТЕТНАЯ РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ

S. Miboroda

Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

PRIORITY OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN SYSTEM OF META-SUBJECT KNOWLEDGE INTEGRATION

Аннотация. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, предусматривает создание индивидуальных образовательных траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в поведении. Статья посвящена формированию универсальных учебных действий труднообучаемых школьников в системе интеграции метапредметных знаний. Предлагается использование авторской разработки «Музыкальная грамматика», которая, являясь практическим примером интеграции метапредметных знаний при обучении иностранному языку трудных учащихся, имеет ярко выраженную творческую направленность.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, метапредметные знания, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, интегрированные уроки, музыкальная грамматика.

Abstract. The system-activity approach which lies at the basis of new generation standards provides creation of individual educational trajectories for children with limited health abilities and deviant behavior. The article is devoted to developing academic skills among problem pupils in the system of meta-subject knowledge integration. The author suggests her own programme «Musical grammar», which has a pronounced creative orientation, being good practice of meta-subject knowledge integration in teaching foreign languages to problem pupils.

Key words: individual educational trajectories, meta-subject knowledge, system-activity approach, academic skills, integrated lessons, musical grammar.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится важным своевременное обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Назначение этих стандартов – помочь образовательным учреж-

дениям создать условия для самостоятельной деятельности участников образовательного процесса: учителей, учащихся, общественных органов управления. Их инициативность, самостоятельность и ответственность становятся основными ценностно-целевыми ориентирами системы образования. Именно такая стратегия, учитывающая многолетний позитивный опыт отечественной школы в области педагогики сотрудничества, развивающего и опережающего обучения, реализована в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) второго поколения.

Основной отличительной особенностью новых образовательных стандартов является деятельностная педагогика, в основе которой лежит психолого-педагогическая школа Л.С. Выготского, а также труды его последователей: А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других. Концепция развития универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода разработана группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, С.В. Молчановым (под руководством А.Г. Асмолова).

Разработчиками проекта новых образовательных стандартов системно-деятельностный подход трактуется как «...воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного общества; развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося» [1, 18].

При деятельностном подходе процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Выступая на совещании руководителей региональных органов управления образованием, И.И. Калина подчеркнул, что «...деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к *определению цели как формированию умения учиться как компе-*

тенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями; от “изолированного” изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач; от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий» (курсив наш. – С.М.) [3, 15].

Создание индивидуальных образовательных траекторий подразумевает учет индивидуальных возрастных психологических и физиологических особенностей обучающихся. Стандарт также учитывает интересы детей с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями (девиациями) в поведении. Общеобразовательные учреждения наряду со специальными (коррекционными) школами должны создавать условия для получения всеми учащимися обязательного общего образования. При реализации основной образовательной программы применительно к каждой категории детей с отклонениями в развитии предусматривается создание индивидуальных образовательных траекторий. Сюда относится работа с так называемыми «трудными детьми», которых условно можно назвать «группой риска». У таких детей не формируются необходимые учебные навыки и умения, в том числе умение настойчиво преодолевать трудности в процессе учения. Однако наделять ребенка ярлыком «неспособности» неправильно. Слишком велики и часто не «разбужены» потенциальные возможности детей, многое еще можно поправить [2].

Создание индивидуальных образовательных траекторий предназначено, прежде всего, для детей, которые без применения специальных методик обучения не достигнут нормального уровня интеллектуального развития. В обучении они характеризуются сниженным уровнем интеллектуальной активности, неумением или нежеланием понять и осмыслить учебный материал. Если таким детям не уделить специального внимания, то судьба их незавидна: переходя из класса в класс, они оказываются в ситуации все более острого конфликта, суть которого в противоречии между

объемом учебного материала и неадекватными приемами его усвоения.

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ Федеральных образовательных стандартов второго поколения структурируются по ключевым задачам общего образования и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты. Под предметными результатами образовательной деятельности понимается усвоение обучаемыми конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета. Под метапредметными результатами понимаются способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Под личностными результатами понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. В отличие от образовательных стандартов первого поколения, которые были ориентированы в основном на уровень подготовки выпускников, стандарты второго поколения предусматривают ожидаемые государством, обществом, личностью результаты образования [1, 21], добиться которых современная педагогика может при условии создания таких педагогических технологий, при которых будет не только возникать, но и совершенствоваться способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умения учиться. Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний и формирования умений и компетенций. Понятно, что этого невозможно добиться устаревшими способами, которые в данном случае просто не будут работать. Для создания новых индивидуальных образовательных траекторий требуются новые эффективные стратегии и модели обучения. Одно из направлений активных поисков новых педагогических решений при обучении трудных школьников связано с междисциплинарной интеграцией.

Анализ педагогической литературы показывает, что идея междисциплинарной интег-

рации в обучении высказывалась многими классиками отечественной и зарубежной педагогики (Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и другие). Интеграция предметов в современной школе – одно из направлений педагогической деятельности ученых наших дней. Им плодотворно занимаются И.Д. Зверев, Т.П. Лакоценина, К.Л. Липканская, В.Н. Максимова и другие.

Интеграция, от лат. *integratio* – восстановление, восполнение, – это глубокое взаимодействие, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Интегрированные уроки дают ученику достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живет, о взаимосвязи явлений и предметов, о существовании многообразного мира материальной и духовной культуры [4]. Потребность в возникновении интегрированных уроков объясняется целым рядом причин. Во-первых, мир, окружающий подростков, познается ими в своем многообразии и единстве, а зачастую предметы школьного цикла не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты. Во-вторых, интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. В-третьих, форма интегрированных уроков нестандартна, интересна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточно высокой эффективности уроков. В-четвертых, интегрированные уроки раскрывают значительные педагогические возможности, способствуют росту профессионального мастерства учителя, так как требуют от него владения методикой интенсификации учебно-воспитательного процесса, осуществления деятельностного подхода в обучении. В-пятых, такие уроки снимают утомляемость, эмоциональное перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности, снимают усталость, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти. Но самое главное преимущество интегрированных уроков состоит в том, что они

в большей степени, чем обычные уроки, способствуют повышению мотивации учения и формированию познавательного интереса учащихся. Особенно это касается трудно обучаемых школьников, работа с которыми должна строиться по индивидуальным образовательным траекториям.

Например, для обучения иностранному языку трудных подростков можно использовать созданную нами методическую разработку «Музыкальная грамматика», в которой предлагается изучать грамматику английского языка с помощью песен.

Проблема использования песен при обучении волновала людей с давних пор. Как утверждают историки, в школах Древней Греции многие тексты разучивали пением, а в начальной школе Индии азбуку и арифметику выучивают пением и сейчас. На сегодняшний день отдельные методические аспекты использования песен на занятиях по иностранному языку уже анализируются на страницах профессиональных журналов («Forum», «ИМИ»), но пока ещё отсутствует общая концепция применения песен для обучения. При этом многие учителя иностранного языка часто используют песни, направленные на психологическую разрядку учащихся во время урока [7]. Это тоже допустимо, но ведь песни могут существовать не только для этого. С их помощью можно облегчить объяснение нового грамматического правила, помочь усвоить сложную для учащихся конструкцию предложения и т. д. Но такого методического и практического материала для учителей иностранного языка (особенно для тех, кто работает с трудно обучаемыми школьниками, например с «девиантными»), катастрофически не хватает.

Из всего вышесказанного можно заключить, что на практике вопросу использования песен на уроках иностранного языка как средству формирования лексико-грамматических навыков уделяется недостаточное внимание, несмотря на то, что потребность в этом велика.

Новизна предлагаемой разработки «Музыкальная грамматика» заключается в том, что каждая песня, написанная автором на английском языке, является учебной, т. е. направлена на определенный вид учебной деятельности (знакомство с темой, закрепление или конт-

роль) и содержит изучаемый грамматический материал урока.

Например, изучение темы «Степени сравнения прилагательных» станет более продуктивным, если учитель объяснит ее с помощью песни «Долг сильных людей», одной из 24 песен, входящих в брошюру «Музыкальная грамматика».

The duty of the strong

1. You, who are *the oldest*,
You, who are *the tallest*,
Don't you think,
You ought to help
The youngest
And *the smallest* ?

2. You, who are *the strongest*,
You, who are *the quickest*,
Don't you think,
You ought to help
The weakest
And *the sickest*?

Refrain:

Never mind the trouble!
Help them all you can!
Be a little woman!
Be a little man!

Пение на иностранном языке позволяет сделать процесс обучения не только увлекательным, но и продуктивным, так как:

– музыка формирует эстетическое отношение к действительности, несёт в себе духовное начало, огромный энергетический заряд, эмоциональную насыщенность, что позволяет создать одухотворённую обстановку в классе и превращает процесс обучения в увлекательную игру, что поддерживает у школьников *реальный интерес* к данному предмету;

– речь и музыка имеют *одинаковые параметры*: интонацию, ударение, фразовое строение, паузы, высоту тона, темп. Данное сходство объясняется тем, что в основе речи и музыки лежит одно и то же физическое явление – ЗВУК;

– музыка является одним из эффективных способов запоминания лингвистического ма-

териала, поскольку представляет собой такой вид деятельности, который вовлекает в работу оба полушария головного мозга, что, в свою очередь, способствует хранению изучаемого материала и, как показывает опыт, его более быстрому воспроизведению;

- лексическая единица, грамматическая структура, заключенные в ритмически рифмованную мелодическую форму, способствуют более быстрому и лёгкому её усвоению, развивают четкость и беглость произношения;

- напевая песни, ученик *непроизвольно* усваивает значительно большее количество лексик и лучше справляется с грамматическими трудностями, с легкостью и радостью осваивая самые разнообразные речевые модели английского языка [5].

Поэтому, соединяясь на интегративной основе, эти два предмета (английский язык и музыка) дополняют друг друга, рождая в итоге самое главное: ученики с удовольствием, без особого напряжения познают сложные грамматические правила английского языка, просто напевая песни. При этом учитель решает важные **задачи**:

- обеспечивается углубленное и прочное усвоение учащимися относительно завершенных блоков изучаемого материала;

- создаются благоприятные условия для вовлечения пассивных учащихся в разнообразные виды и формы деятельности;

- возникают условия для подлинной дифференциации обучения, учета особенностей возрастного, интеллектуального, физического и психического развития учащихся [8].

Все эти задачи присутствуют в концепции универсальных учебных действий ФГОС второго поколения. Суть «Музыкальной грамматики» состоит в том, чтобы с помощью музыки и рифмы помочь учащимся запомнить не только слова, стоящие в конце фраз, но и всю фразу, а потом и целое высказывание, которое в будущем будет служить речевой моделью в диалогах. В соответствии с этим процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умения и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности. Такая работа направлена на формирование универсальных учебных действий, включая развитие

коммуникативных навыков, таких, как: умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения в реальных жизненных ситуациях, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений. Кроме того, рифма и музыка способствуют правильному усвоению интонации, и песни как бы являются тренировочными упражнениями в работе над произношением. Музыка и песни в данном случае выступают в роли хорошего консерванта, помогающего не только воспринимать и закреплять полученную информацию, но и сохранять её в памяти школьника, ведь песня вносит в процесс изучения языка элемент праздничности, что оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу учащихся. Более того, иноязычная деятельность на фоне музыки способствует не только запоминанию материала, но и снимает усталость в процессе обучения, что является особенным и очень важным моментом в работе с трудно обучаемыми школьниками [6]. Проблема изучения грамматики английского языка с помощью песен в современных условиях педагогического процесса является значимой научной проблемой, имеющей не только познавательное, историческое, этническое и культурологическое, но и огромное социально-педагогическое значение.

Таким образом, индивидуальные образовательные траектории в системе интеграции метапредметных знаний трудно обучаемых школьников повышают эффективность обучения за счет создания новых продуктивных форм усвоения базовых знаний учащимися. Эти формы и методы предполагают существенное повышение учебных интересов трудно обучаемых школьников. При этом результаты интегрированного обучения выражены не только в предметном формате, но и, прежде всего, имеют характер универсальных (метапредметных) умений. Безусловно, предметный контекст по-прежнему важен (поскольку задает границы возможных решений), но этот базовый контекст уже недостаточен. В системе интеграции метапредметных знаний на первый план выходят задачи, требующие решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В

формирующемся информационном обществе такие задачи становятся приоритетными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] // Педагогика. 2009. № 4. С. 18-22.
2. Гальперин П.Я. Школа без неудачников [Текст]. М., 1991. 174 с.
3. Калина И.И. 2008 – год новых стандартов в системе образования: выступление на совещании рук. регион. органов упр. образованием [Текст] // Вестн. образования, 2008. № 5. С. 14-27.
4. Липканская К.Л. Интегративный подход к развитию образовательной активности школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2007. 177 с.
5. Майборода С.Б. Музыкальная грамматика (дополнительный материал для изучения грамматики в общеобразовательной школе) [Текст] // Английский язык. 2010. № 11. С. 3-7; № 12. С. 4-7.
6. Майборода С.Б. Исследование причин возникновения трудностей в обучении школьников [Текст] // Общественные науки. Актуальные проблемы и современное состояние общественных наук в условиях глобализации – 2011: материалы междунар. науч. конф. М., 2011. С. 259-265.
7. Майборода С.Б. Музыкотерапия при обучении подростков с девиантным поведением [Текст] // Воспитание школьников. 2011. № 3. С. 24-28.
8. Майборода С.Б. Деятельностный подход и междисциплинарная интеграция при обучении «неспособных» школьников [Текст] // Человек и образование. 2011. № 1. С. 106-108.

УДК 378:574

Макаренко В.С.

Московский государственный областной университет

**К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ
К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

V. Makarenko

Moscow State Regional University

**TOWARDS THE PROBLEM OF MODERN APPROACHES
TO ECOLOGICAL EDUCATION**

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы ученых к экологическому воспитанию. Одни ученые полагают, что приступать к экологическому воспитанию следует со школы, а другие – с самого раннего детства. В любом случае особое внимание уделяется осмыслению роли педагогики в обеспечении эффективного воздействия на экологическое поведение людей. Принципиально важной проблемой является создание определенных условий для реализации задач экологического воспитания. В статье описаны современные подходы к экологическому воспитанию, представлены основные формы, цели и задачи воспитательной работы, направленной на формирование экологического сознания и экологического поведения человека.

Ключевые слова: окружающая среда, экологическое воспитание, социальная экология, экологическое сознание, экологическое поведение.

Abstract. The article considers various scientific approaches to ecological education. Some scientists believe that ecological education should be introduced at school level; others argue that this should be done in the earliest childhood. In any case special attention is given to the role of pedagogy in providing effective influence on ecological people's behaviour. The essentially important problem is the creation of certain conditions to realize the tasks of ecological education. This article focuses on the basic forms, purposes and tasks of educational work directed at forming human ecological consciousness and behaviour.

Key words: environment, ecological education, social ecology, ecological consciousness, ecological behaviour.

Макаренко В.С.

Экологическое воспитание и образование на рубеже XX–XXI вв. переживает один из самых инновационных этапов развития – период его реформирования и модернизации. Проблема, поднимаемая в данной статье, обусловлена вниманием, которое в настоящее время уделяется осмыслению роли педагогики в обеспечении эффективного воздействия на экологическое воспитание и поведение людей. Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. В официальных российских документах под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой.

Экологическое воспитание включает в себя понятие высокой экологической культуры, знания о законах развития природы, бережном, ответственном и гуманном отношении к ней как наивысшей национальной и общечеловеческой ценности [2, 48].

Трагические события последних лет в разных частях света, вызванные техногенной деятельностью людей, свидетельствуют об обострении экологической ситуации в мире и необходимости привлечения внимания всего человечества к этой проблеме.

В настоящее время вопрос социальной экологии и современных подходов к экологическому воспитанию стоит настолько остро, что даже президент России Д.А. Медведев в своем Послании Федеральному собранию РФ 30 ноября 2010 г. не мог не сказать о чрезвычайно важной роли экологического воспитания и образования в современном обществе XXI в. [3, 1].

Историографический анализ исследуемой нами проблемы позволяет сделать вывод о том, что интерес к взаимоотношениям человека и природы находит свое отражение в истории зарубежной и отечественной педагогической мысли.

Так, например, Ж.Ж. Руссо (1762 г.), И.Г. Песталоцци (1787 г.), Ф. Дистерверг (1832 г.) подчеркивали педагогическую ценность укрепления гуманных чувств человека средствами природы. Швейцарский педагог А. Гумбольд говорил о воспитании у молодых людей «чувства природы» как ощущения его облагораживающего влияния на человека.

Взгляды на экологическое воспитание отра-

жены в педагогических трудах В.Г. Белинского (1842 г.), А.И. Герцена (1844 г.), Н.А. Добролюбова (1858 г.), Д.И. Писарева (1861 г.), Н.Г. Чернышевского (1863 г.). Они настаивали на введении в школу полноценных знаний о природе, подчеркивая их влияние на формирование моральных качеств личности, которые определяют поведение детей в природе.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский (1861, 1864 гг.) уделял большое внимание воспитательному влиянию природы в своих книгах «Родное слово» и «Детский мир». Идеи педагогов о воспитательной ценности общения человека с природой развивали также В.А. Сухомлинский, А.Я. Герд, А.А. Плешаков и др.

Первоначально идея экологического воспитания разрабатывалась как проблема воспитания детей. В современной концепции вопросы экологического воспитания приобрели новую актуальность и рассматриваются как постоянная форма всей жизни человека. На сегодняшний день идеи экологического воспитания разрабатываются уже и для взрослого населения, государственных деятелей, политиков и учебных заведений. В настоящее время отечественными учеными (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.И. Огарев, Н.А. Аминов, М.В. Рыжаков, О.В. Чуракова, С.Е. Шишов) создается и апробируется модель профессионального экологического образования и воспитания.

В вопросе о современных подходах к экологическому воспитанию необходимо учитывать единство экологического сознания (мышления) и поведения. К сожалению, наше российское общество и система образования оказались к этому не готовы [3, 1]. Необходимы очень серьезные теоретические и прикладные разработки, позволяющие делать выводы об эффективности организации педагогического процесса относительно экологического воспитания подрастающего поколения, цель которого заключается в формировании бережного и ответственного отношения к окружающей среде; естественнонаучного мировоззрения; системы знаний о природе; о мерах защиты и выживания в экстремальной ситуации (экологической катастрофы).

Экологическое воспитание в XXI в. должно строиться на принципах единства, исторической взаимосвязи природы и общества, соци-

альной обусловленности отношений человека к природе, на стремлении к гармонизации этих отношений. На основе данных принципов определяется оптимальное воздействие человека на природу сообразно с ее законами; понимание многосторонней ценности природы как источника материальных и духовных сил общества и каждого человека.

Современные подходы к экологическому воспитанию должны соответствовать новым ценностным ориентациям, следовать этическим принципам взаимоотношений человечества и биосферы. Среди современных подходов к экологическому воспитанию выделяются следующие:

1) *аксиологический подход* заключается в развитии культуры личности, основу которой составляет ее отношение к общечеловеческим ценностям. Сложная природа ценностей приводит к различным основаниям их классификации:

- в качестве терминальных (ценности-цели) выделяются: творчество, любовь, свобода, красота, мудрость, работа, друзья, семья, активная жизненная позиция и т. д.;

- к инструментальным (ценности-средства) относятся: образованность, жизнерадостность, воспитанность, исполнительность, активность и др.

В соответствии с данной классификацией *экологические ценности* приняты в следующем виде: а) ценности-цели: природа, ее компоненты, окружающая человека среда, его здоровье и т. д.; б) ценности-средства: экологическое образование; в) ценности-нормы: положения «экологического императива»;

2) *методологический подход* заключается в организации компетентно ориентированного образовательного процесса профессионального экологического образования. Прогнозируемым результатом такого образования и воспитания должна стать профессионально-экологическая компетентность специалистов;

3) *лично ориентированный подход* должен реализовать индивидуальные интересы и потребности реальных учащихся, помогать эффективно накапливать личный опыт. Этот подход должен следовать этическим принципам взаимоотношений человечества и биосферы. Образовательная среда ориентирована на

природосообразность.

Личностный подход – это важнейший принцип педагогической науки, предусматривающий учет своеобразия индивидуальности личности в воспитании ребенка. Именно этот подход определяет положение личности в воспитательном процессе и означает признание её активным субъектом этого процесса.

При лично ориентированном подходе диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы. Максимально благоприятным периодом для формирования у ребёнка нравственных и социальных качеств является младший школьный возраст. Чем меньше возраст, тем непосредственнее восприятие, тем больше ребенок верит своему воспитателю, безоговорочнее подчиняется его авторитету. Старшие подростки понимают уже прямую, открытую постановку задач в конкретных видах полезной деятельности, активны и инициативны. Однако эта активность, стремление к самостоятельности должны быть хорошо организованы педагогом.

В сущности, экологическое воспитание имеет две стороны: первая – экологическое сознание, вторая – экологическое поведение.

На формирование *экологического сознания* оказывают влияние экологические знания и убеждения. Знания, переведенные в убеждения, формируют экологическое сознание.

Экологическое поведение складывается из отдельных поступков (совокупность состояний, конкретных действий, умений и навыков) и отношения человека к поступкам, на которые оказывают влияние цели и мотивы личности (мотивы в своем развитии проходят следующие этапы: возникновение, насыщение содержанием, удовлетворение) [1, 129]. Отсюда возникает острая необходимость в осмыслении роли педагогики в обеспечении эффективного воздействия на экологическое поведение людей. Экологическое воспитание – это важное звено в цепи непрерывного образования и воспитания человека в современном, высокотехнологичном обществе. Заниматься экологическим воспитанием следует, как мы уже говорили, с самого раннего детства.

Формирование экологического сознания и поведения в их единстве имеет очень важное значение в младшем школьном возрасте, когда

необходимо обсуждать с детьми их отношение к миру природы, предлагать вербально описать, охарактеризовать его, вызывать потребность в созидательной экологической деятельности. Осознанность отношения к природе необходима для возможности его рефлексивного анализа, который является условием волевой коррекции личностью своего экологического поведения.

По мнению исследователей, занимающихся вопросом экологического воспитания, уровень устойчивости отношения учащихся к миру природы необходимо контролировать путем периодического тестирования их при помощи методик экологической психодиагностики. Такой эколого-психологический мониторинг позволяет устанавливать индивидуальные особенности отношения учащихся к природе, следить за динамикой уровня различных параметров этого отношения. Ученые предлагают проводить тестирование дважды в год – в начале и конце учебного года. Результаты тестирования позволят вырабатывать выводы об эффективности педагогического процесса [5, 145].

Создание нового отношения человека к природе является задачей не только социально-экологической, социально-экономической и технической, но и нравственной. Она вытекает из необходимости воспитывать экологическую культуру, формировать экологическое мышление и новое отношение к природе, основанное на связи человека с природой.

Ответственное отношение к природе – это одна из важнейших характеристик личности. Она означает понимание законов природы, определяющих жизнь человека, проявляется в соблюдении нравственных и правовых принципов природопользования, в активной созидательной деятельности по изучению и охране среды, пропаганде идей правильного использования богатств природы и ее ресурсов в борьбе со всем, что губительно ее разрушает.

Условием такого обучения и воспитания выступает организация взаимосвязанной *научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности*, направленной на изучение и улучшение отношений между природой и человеком [5, 201].

Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде яв-

ляется нравственная забота о будущих поколениях.

Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве следующих *задач*:

1) *образовательных* – формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения;

2) *воспитательных* – формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и здорового образа жизни;

3) *развивающих* – развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды, включающей такие ее виды, как интеллектуальную (способность к анализу экологических ситуаций), эмоциональную (отношение к природе как к универсальной ценности) и нравственную (воля и настойчивость, ответственность).

Для реализации вышеперечисленных задач, безусловно, принципиально важно создание определенных условий, объединение усилий всех социальных институтов.

В нашем исследовании предполагается научно-практическая проработка этого вопроса. В последующих публикациях мы постараемся подробно изложить полученные аналитические данные.

Выделяется три типа форм воспитательной работы: *индивидуальные* – беседы, занятия с одним воспитанником; *групповые* – несколько участников (кружок, временная группа, класс) находятся в непосредственном контакте; *массовые* – несколько классов, групп, школа, университет, район, вся страна проводят конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия. Так, например, в Московской области в настоящее время проходит акция экологического выживания, в которую вовлечено и детское, и взрослое население.

Содержание экологического воспитания должно быть основано на интеграции областей знания: *социальной экологии* (человек рассматривается единственным сознательным компонентом всех экосистем); *экологии человека* (науки о системных связях человека с окружающей средой).

Содержание экологического воспитания включает в себя систему норм (запретов и предписаний), которые вытекают из ценностных ориентаций, принципиально отличающихся от господствующих. С традиционной точки зрения мир существует для человека, который выступает мерой всех вещей, мерой же природы является ее полезность. Отсюда потребительское отношение к природе. В противовес ей новая парадигма экологического воспитания исходит из понимания уникальности и самоценности природы. При этом человек рассматривается как ее основная часть, а сама природа – как многосторонняя ценность для человека.

Междисциплинарный состав содержания экологического воспитания составляют четыре компонента:

1) научный (ведущие идеи, теории и концепции, характеризующие здоровье человека и природную среду его обитания; происхождение, эволюцию и организацию природных систем как объектов использования и охраны);

2) ценностный (экологические ориентации человека на различных этапах истории общества; цели, идеалы, идеи, характеризующие человека и природу как универсальные ценности; понятие экономической оценки окружающей среды, ущерба, наносимого ей, затрат, необходимых на ее восстановление и предотвращение ущерба);

3) нормативный (система нравственных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера);

4) деятельностный (реальное улучшение окружающей среды своей местности, достигнутое усилиями учащихся) [4, 48; 5, 245].

Из этого следует, что на практике все вышеперечисленные компоненты должны быть тесно взаимосвязаны и использованы классным руководителем в организации различных видов деятельности воспитанников, а современные подходы к экологическому воспитанию обязаны включать вопросы, касающиеся изучения природы; анализа ее экологического состояния; знакомства с проблемами экологических систем мира, страны, места проживания; изучения поведения человека и его возможное (как положительное, так и негативное) влияние на экологическую обстановку в масштабе конкретного региона и мира в целом; защиты экологической опасности и выживания человека в ситуации кризиса и экологической катастрофы; создания определенных условий экологического воспитания в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бганба В.Р. Социальная экология. М., 2004. 309 с.
2. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М., 2004. 448 с.
3. Медведев Д.А. Послание Федеральному собранию РФ 30 ноября 2010 г. // Российская газета. Федеральный выпуск № 5350 (271) от 1.12.2010. С. 1-2.
4. Медведев В.И. Экологическое сознание. М., 2001. 124 с.
5. Ясвин В.А., Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 2006. 283 с.

УДК 37.02

Мансурова С.Е.

Московский институт открытого образования

НА ПУТИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА

S. Mansurova

Moscow Institute of Open Education

TOWARDS HUMANIZATION OF EDUCATION: HOLISTIC APPROACH TO THE STUDY OF HUMAN BEING

Аннотация. В статье обосновываются подходы к мировоззренчески ориентированному образованию на старшей ступени средней школы. В соответствии с интегративными тенденциями в науке, социальной практике, образовании и на основе идеи глобального эволюционизма как одной из ведущих в современном познании представлен подход к изучению человека на основе интеграции знаний. Данный подход отвечает принципам фундаментальности и системности, составляющим методологическую основу фундаментального ядра содержания общего образования. Показано, что интеграция знаний о человеке в единстве с ценностями, практикой самопознания направлена на гуманизацию образования.

Ключевые слова: мировоззрение, человек, интеграция, идея, глобальный эволюционизм, гуманизация.

Abstract. The article substantiates the approaches to ideologically-oriented education at upper secondary school. In accordance with the integrative trends in science, social practice, education, and based on the idea of global evolutionism, which is one of the leading contemporary knowledge, the author presents a holistic approach to the study of man. This approach is consistent with the fundamental and system principles comprising the methodological basis of the core content of general education. It is shown that the integration of knowledge about man with values and self-study practices is directed at humanizing education.

Key words: world outlook, human, integration, the idea of global evolutionism, humanization.

Социальные запросы на усиление общекультурной ориентации образования проявляются в направленности на личностное и познавательное развитие учащихся – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (УДД, ФГОС). Личностное развитие – это ведущая цель образования, которому во все времена приписывалось быть носителем духовности, создателем смыслов. Вместе с тем мы считаем, что установка на личностное развитие представляется сегодня неким трудно достижимым идеалом на фоне наблюдающейся тенденции прагматизации образования, когда востребованными все больше становятся «полезные» знания, а обучение сводится ко все более дискретным и простым формам, исключаям содержательную целостность. Исследователями признается, что прагматизация образования, осуществляющаяся на фоне выраженной дифференцированной предметности, способствует формированию исключительно аналитической культуры мышления, что оказывается существенным препятствием для целостного постижения действительности.

В свете сложившейся кризисной ситуации, при которой существование человека в мире становится все более проблематичным, глобальной миссией образования XXI в. становится выработка мировоззрения, скрепляющего в единое целое духовный мир человека: «Только мировоззрение, – отмечал С.И. Гессен, – дает человеку сознание своего места в мире и тем самым “почву” в жизни» [1, 7]. Мировоззрение – это системное понятие. Основу научного мировоззрения составляет его рационально-теоретический уровень – *миропонимание*, представляющее совокупность обобщенных знаний о природе, обществе, месте человека в мире. Мировопонимание в значительной степени способствует формированию *мировосприятия* – эмоционально-чувствен-

ной составляющей мировоззрения, которое выражено в определенных этических идеалах, моделях и образах реальности. На основе мировосприятия и миропонимания формируется *мироотношение* – совокупность ценностных установок личности.

Сегодня в условиях техногенной цивилизации, когда природа и человек перестают быть подлинной целью и высшей ценностью, педагоги и философы пришли к утверждению, что мировоззренческая направленность образования, способствующая объединению различных знаний в единое целое, формированию ценностных установок личности, приобретает особое – стратегическое значение. Формирование ценностно-мировоззренческой направленности личности – сложнейшая педагогическая задача. Одновременно очевидно, что формирование мировоззрения, которое интегративно по своей сути, в рамках школьного образования должно опираться на учебное содержание, имеющее в своей основе интегративную целостность.

Мировоззренчески ориентированное образование в школе – социальном институте, формирующем личность новой исторической эпохи, от чьих сущностных качеств и отношений зависит будущее цивилизации, – призвано быть созвучным приоритетным направлениям современного познания. Одно из таких ведущих направлений – целостная антропологическая проблематика.

В настоящее время изучение человека выступает системообразующим принципом всего постнеклассического познания и социальной практики, поскольку проблемы постиндустриального мира носят системный характер, а в основе их решения – целостный подход к изучению человека как направляющего фактора развития социоприродных систем. Знание о человеке востребовано как наукой, так и социальной практикой, что обусловлено необходимостью решения обострившихся «человекоопасных» проблем – здравоохранения, охраны окружающей среды, регулирования роста численности населения; эти проблемы стоят перед каждым гражданином, любой социальной группой, обществом в целом. Интерес к антропологической проблематике во многом вызван антропологическим кризисом, который

осознается человечеством как проблема собственного физического выживания. Антропологический кризис выступает закономерным следствием бытия в современном разобщенном, динамичном мире, где доминируют материальные интересы, а духовные ценности становятся все менее различимы, где обостряется вечная тема цели и предназначения человека, смысла жизни, где невиданную остроту приобретают поиски нового типа самоопределения, установления места и роли человека в мире, границ допустимого. Философы свидетельствуют, что решение антропологического кризиса связано с изменением сознания человека, т. е. с реализацией механизма его культурной адаптации. В его рамках человек рассматривается как главное средство решения задачи собственного выживания, а не как пассивная жертва: «Источники кризиса лежат внутри, а не вне человеческого существа... Решение всех проблем должно исходить из изменения самого человека, его внутренней сущности» [5, 14]. Таким образом, человеческая проблематика имеет мировоззренческий характер и несет немалый гуманистический пафос: она позволяет найти оптимальные сценарии непрекращающегося развития человечества, соединить их с целями и стремлениями отдельных людей. В этом смысле знания о человеке мы расцениваем как системообразующие в формировании интегрального образовательного результата – ценностно-мировоззренческой направленности личности.

Следует сказать, что знания о человеке выступают интегративными по своей сути, поскольку человек как объект познания выходит за пределы любой познавательной области: он концентрирует в себе единство законов природы и общества и представляет надбиологическую целостность. Естественные науки изучают биологические основы человека; социогуманитарные науки выступают основой для формирования ценностного отношения к человеку, к действительности, изучают человека в сфере его умственной, нравственной и общественной деятельности. Человек выступает интегративным, целостным образованием не только в гносеологическом, но и в онтологическом аспекте: он живет, познает и действует как неделимое целое.

Ориентация на изучение человека на основе интеграции знаний в самом общем смысле находит свое подтверждение в методологии образования. Так, интегративный подход к изучению человека отвечает принципам *фундаментальности и системности*, составляющим методологическую основу фундаментального ядра содержания общего образования (ФГОС). Целостные знания о человеке выступают общезначимыми, поскольку рассматриваются как главное средство решения ведущих проблем цивилизации. В этой связи они могут быть отнесены к «*универсальным знаниям*», необходимость которых констатировала Концепция модернизации образования.

Разработка подходов к определению *содержания* знаний о человеке на основе их интеграции – сложнейшая педагогическая задача, и наша работа – одна из первых попыток ее решения. Мы не призываем отказаться от дифференцированного подхода к изучению человека в систематических предметных курсах основной школы. Мы считаем, что их необходимо дополнить содержательным, структурно-функциональным обобщением, обращенным к интеллектуально зрелым старшим школьникам, которые испытывают потребность в самопознании и которым доступно осмысление целостной мировоззренчески окрашенной человеческой проблематики, нацеливающей на общечеловеческую, гражданскую идентификацию – ценностный ориентир методологии образования в социокультурной модернизации России [3].

Сложность конструирования содержания знаний о человеке на основе интегративных подходов обусловлена отсутствием общепризнанной междисциплинарной концепции человека в единстве его разнообразных проявлений. Свои поиски оснований для интеграции знаний о человеке мы сосредоточили вокруг высших и потому интегральных форм научного знания, составляющих основу мировоззрения. Одной из таких форм выступает *идея*, чей универсальный язык интегрирует знания, смыслы и ценности философского, научного и вненаучного знания. В свою очередь, ведущая идея постнеклассики – *идея глобального эволюционизма* – «стержневая идея, которая пронизывает все существующие специальные

научные картины мира и является основой построения целостной общенаучной картины мира, центральное место в которой занимает человек» [7, 48]. Автором идеи глобального эволюционизма в нашей стране в конце XX в. был великий Н.Н. Моисеев. В целом идея глобального эволюционизма *мировоззренчески* интерпретирует *эволюционный, системный и синергетический* научные подходы, представляя бытие как глобальный процесс самоорганизации.

Идея глобального эволюционизма до настоящего времени в средней школе не была представлена. Вместе с тем Проект Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (среднее (полное) общее образование), 2011 г., ориентирует предметные результаты впервые выделенных внутри каждой предметной области интегрированных курсов для старших школьников на освоение, в том числе, и ключевых *идей*, которые обеспечивают «реализацию мировоззренческих, воспитательных и развивающих задач общего образования» (ФГОС). Построение содержания изучения человека на основе фундаментальной идеи глобального эволюционизма всецело отвечает этим задачам, поскольку способствует формированию философского, научного мировоззрения у подрастающего поколения.

Ведущим аспектом в изучении человека с позиций идеи глобального эволюционизма выступает фундаментальное представление о телесно-душевно-духовной целостности человека, единственного незавершенного, открытого существа, который «делает себя сам» в процессе самоорганизации. Процесс самоорганизации человека, сложной динамической системы, рассматривается как создание, воспроизведение, усложнение, совершенствование его организации за счёт перестройки существующих и образования новых связей между его системными элементами при взаимодействии с окружающей средой. Самоорганизация биосоциальной целостности родового человека осуществляется в ходе эволюционно-исторического развития (антропосоциогенеза), развития единичного человека – в ходе его жизненного пути (в процессе формирования личности, индивидуальности) и представляет собой творческий процесс. Важнейшей особенностью

самоорганизации человека выступает то, что, в отличие от других живых организмов, он играет в ней роль «активного игрока» за счет сознательного выбора путей развития на основании целеполагания, ценностных ориентаций. С точки зрения идеи глобального эволюционизма образ человека трактуется как «воля, способная вмешиваться в процесс самоорганизации и направлять его в русло тех целей, которые способен ставить разум» [4, 60]. Мнимые цели, переориентация системы ценностей на потребление, вступающие в противоречие с природой и сущностью человека, нарушают его целостность, ставят под угрозу выживание. Соответственно, перспектива непрерывающегося развития человека описывается коэволюционной формой устойчивого развития или управляемой эволюцией, при которой цивилизационные процессы должны принять биосферосовместимую форму самоорганизации вида *Homo sapiens* на основе нового гуманизма, этики в ее широком понимании. В этом смысле идея глобального эволюционизма выступает новой парадигмой понимания эволюции, нацеленной на выявление интегральных механизмов коэволюции человека и природы [2]. В целом идею глобального эволюционизма можно рассматривать как гуманистическую метафору эволюции, постулирующую ответственность человека, включенного в континуум эволюционного процесса, за культуру, общество, существование жизни в биосфере.

Обобщенно говоря, идея глобального эволюционизма, показывает *вектор антропосоциогенеза* позволяет осмыслить человека не просто как еще один неповторимый вид и даже как ось и вершину эволюции, но как ее *фокус*, в котором сходятся представления о целеполагании, развитии сознания и направленности на устойчивое саморазвитие. В этом смысле в рамках идеи глобального эволюционизма онтологические представления тесно переплетаются с нравственными, гуманистическими категориями – свободой, ответственностью, имеющими важнейшее значение для образования [6].

В целом идея глобального эволюционизма связывает в единый узел знания о природе и человеке, позволяет понять сущность человека в мире, приблизиться к ответу на вопрос о встрече интересов человечества и биосферы с целью избежать глобальной экологической катастрофы.

Мы считаем, что рассмотрение человека в школе через призму идеи глобального эволюционизма является принципиальным для гуманизации образования, поскольку ориентирует старших школьников на понимание общих закономерностей развития человека, определяя его место в мире с точки зрения выработки стратегии развития. Эта гуманистически окрашенная идея может быть интегрирующим основанием как для обучения, выполняя роль объективного фактора объединения различных знаний о человеке в единое целое, так и для воспитания, поскольку обращена к личности учащихся, их экзистенциальным, духовным устремлениям, их культурной адаптации – фактору эволюции с точки зрения идеи глобального эволюционизма.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995. 448 с.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: Диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 6. С. 3-10.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2008. 39 с.
4. Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле // Многомерный образ человека: Комплексное междисциплинарное исследование человека. М., 2001. С. 57-74.
5. Печчеи А. Человеческие качества. М., 1980. 312 с.
6. Степанов С.А. Проблемы глобализации и философия экологии Н.Н. Моисеева // Биосфера. 2009. № 2. С. 23-29.
7. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М., 1994. 274 с.

УДК 37.04

Махарева Т.В.

*Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ПРОФЕССИЮ ЛОГИСТА

T. Makhareva

Sholokhov Moscow State University for Humanities

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS' ORIENTATION TOWARD THE PROFESSION OF LOGIST

Аннотация. Выбор образовательной траектории и профессиональное самоопределение – две задачи, стоящие перед выпускниками средней школы. Профессиональный выбор сложен для старшеклассников из-за отсутствия у них должного жизненного опыта. Среди специальностей, вызывающих большой интерес у старшеклассников, особое место занимает профессия логиста. Высокий спрос на логистов сочетается с высокими требованиями к этим специалистам. Знакомство с элементами логистики является хорошим средством формирования у выпускников школ адекватных ожиданий по отношению к будущей профессии. Поэтому педагогическое сопровождение является важным компонентом образовательного процесса, ориентирующего старшеклассника на профессию логиста.

Ключевые слова: образовательная траектория, логистика, профессия, педагогическое сопровождение, старшеклассник.

Abstract. The choice of educational trajectory and professional self-determination are two challenges facing high school students. Occupational choice is not an easy task for senior schoolchildren due to the absence of experience. Logistics is among highly demanded occupations and it arouses students' interest. But high demand for logists couples with not lower professional requirements. The acquaintance with some of the elements of logistics is a good way for creating appropriate high school graduates' professional expectations. That is why pedagogical support is an important component of educational process orienting high school students toward the profession of logist.

Key words: educational trajectory, logistics, profession, pedagogical support, high school student.

Выбор образовательной траектории в рамках профильного обучения и профессиональное самоопределение – две содержательно взаимосвязанных задачи, стоящие перед учащимися в преддверии окончания средней школы. Проблема профессионального самоопределения не утрачивает актуальности и тогда, когда старшеклассники останавливают свой выбор на конкретной профессии. Очевидно, что отношение, производное от собственного опыта, более значимо в аспекте самоопределения, чем отношение, воспринятое от другого человека, что распространено в практике профориентации. Проецирование на свой образ мира отношения к будущей профессии, источником которого является опыт других людей, а не личный опыт знакомства с элементами будущей деятельности, с высокой долей вероятности приводит учащихся к разочарованию в выборе на такой основе и его пересмотру.

Так как выбор профессии сложен для старшеклассников в силу специфики общего образования и отсутствия у учащихся должного жизненного опыта, то педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом образовательного процесса, ориентирующего старшеклассника на определённую профессию.

В числе профессий, вызывающих большой интерес у выпускников и абитуриентов, стоит специальность логиста, спрос на которую на российском рынке труда возник сравнительно недавно. **Логист** – специалист, разрабатывающий наиболее рациональные схемы осуществления того или

иногo производственного проекта, и, при необходимости, реализующий его в качестве координатора. Высокий спрос на логистов сочетается с высокими требованиями к ним, что, как правило, не соответствует подготовке и ожиданиям выпускников вузов. Потому даже поверхностное знакомство с элементами логистики является хорошим средством формирования у выпускников школ адекватных ожиданий по отношению к будущей профессии.

Характер деятельности педагога как субъекта образовательного процесса, ориентирующего старшеклассников на профессию логиста, точнее всего отражают термины «сопровождение» и «сопутствие», означающие следование к какой-либо цели *вместе* с кем-либо, *находясь рядом*, при необходимости *указывая путь* и *создавая условия для этого продвижения* [2, 748-749].

Педагогическое сопровождение является наиболее приемлемой для перехода к личностно и индивидуально ориентированным технологиям формой деятельности педагога, которая согласуется с целью деятельности учащихся, обеспечивает психологическую готовность учащихся к совместной деятельности и включение в познавательную деятельность, удерживает учащихся в учебном процессе [1, 156-157]. Содержанием подготовки педагога к учебным занятиям в этом случае является не поиск способов объяснения нового материала, а поиск приёмов организации учебно-познавательной деятельности учащихся по его добыванию [1, 159].

Осуществляющий сопровождение профессиональной ориентации старшеклассников на логистику педагог обеспечивает их включение в деятельность с элементами будущей профессии, поддерживая её организационно и информационно. Решение этой задачи традиционно обеспечивается разнообразным педагогическим инструментарием: от профориентационных бесед и профориентационных проб на занятиях до специально организованных внеурочных встреч с представителями логистических компаний и консультаций специалистов профориентационных центров, служб занятости населения и рекрутинговых агентств.

Целью этой профориентационной деятельности является создание условий для само-

идентификации учащихся как субъектов деятельности, направленной на осознанный выбор логистики в качестве будущей профессии и моделирование образовательной траектории после окончания общеобразовательной школы.

Суть педагогического сопровождения ориентации на профессию логиста состоит в создании условий для возникновения у старшеклассников информационно-исполнительских затруднений; в обеспечении включения старшеклассников в проектную деятельность с элементами логистики на основе преднамеренно созданных или возникших проблемных ситуаций информационно-исполнительского, организационно-исполнительского характера и ситуаций самоопределения; организационно и информационно поддерживать проектную деятельность старшеклассников с элементами логистики.

Осуществление педагогической деятельности в форме сопровождения между педагогом и учащимися способствует установлению определённых отношений, обеспечивающих ориентацию старшеклассников на профессию логиста. Развитие и становление определённых отношений (подчинения и самостоятельности, координации, ответственности, взаимного уважения, соревнования) между субъектами педагогического процесса создают реальную основу для осуществления педагогической деятельности в форме сопровождения [4, 52-59].

Одним из видов сопровождения ориентации старшеклассников на профессию является организация включения учащихся в проектную деятельность с элементами логистики с последующей консультативной и организационно-информационной поддержкой этой деятельности.

Учебный проект с элементами логистики мы рассматриваем как форму организации познавательной (учебно-исследовательские проекты по изучению функционирования логистических систем), коммуникативной (информационно-коммуникативные проекты – разработка и поддержание сайтов, проведение телеконференций, дистанционное консультирование), преобразовательной (проекты по изменению существующих логистических систем), ценностно-ориентационной (проекты по изуче-

нию собственных впечатлений о логистике как будущей профессии) деятельности.

Учебная деятельность в форме проекта с элементами логистики осуществляется старшеклассниками самостоятельно и индивидуально после того, как на учебных занятиях этапов теоретической и практической подготовки они получили общее представление о логистике и способах её организации и осуществления. Выполняя проекты, старшеклассники оказываются в условиях модельных проблемных ситуаций и получают возможность самостоятельно применить процедурные и декларативные знания, приобретённые в ходе учебных занятий этапов теоретической и практической подготовки.

Учебная деятельность, осуществляемая школьниками в рамках проекта с элементами логистики, включает три последовательных и взаимосвязанных этапа. На первом учащиеся: а) анализируют логистическую систему, элементы (и/или компоненты) которой предстоит изучить, преобразовать и т. д.; б) намечают цель (предвосхищаемый результат) и возможные подходы к её достижению; в) оценивают свои возможности и доступные им ресурсы; г) проектируют кадровые, технические, финансовые и др. условия реализации проекта; д) оформляют проектную документацию (описание цели, условий, ресурсов проекта, оценивания результатов работы в рамках проекта и т. д., программы, плана действий по достижению цели проекта).

Второй этап состоит в последовательном выполнении намеченных действий и, при необходимости, их уточнении и коррекции. При несоответствии планов и результатов учащиеся корректируют, уточняют, изменяют программу реализации проекта и даже его цель. На этом этапе образовательное значение имеет не только деятельность, направленная на достижение запланированного результата, но и ведение школьниками проектной документации. Третий, завершающий, этап связан с представлением результатов проекта своим товарищам и педагогам, которое можно организовать в форме публичных презентаций, публикаций – бумажных и/или электронных, научной защиты.

Учебный проект моделирует отдельные этапы деятельности логиста. Время, в течение

которого учащиеся решают поставленные в проекте задачи, задается педагогом или самими учащимися. В выполнении разных проектов участвует разное количество учащихся, что определяется предметом и целью проекта. В проектную деятельность могут включаться и взрослые, но только на правах консультантов.

При выполнении учащимися проектов с элементами логистики проблемные ситуации возникают, когда учащиеся затрудняются с выбором объекта для исследования; названием темы проекта; формулированием цели и задач проекта; составлением плана работы над проектом; выбором источников информации для исследования; сбором теоретической информации об объекте исследования; выделением предмета исследования; выбором способа получения опытной информации об объекте, а также места и времени для проведения наблюдений; организацией наблюдения; обработкой, интерпретацией и представлением эмпирической информации; обоснованием действий, осуществляемых в рамках проекта, с опорой на логику и экологические знания; подготовкой отчёта о проекте в форме рукописи; подготовкой и публичной защитой сообщения о содержании и результатах исследовательского проекта.

Средствами предъявления содержания образования и организационно-информационной поддержки проектной деятельности учащихся могут быть инструктивные карточки [5]. Они выступают источником процедурной информации, то есть сведений о том, как самостоятельно организовать и осуществлять проектную деятельность. Содержанием инструктивных карточек, разновидностью которых выступают учебные карты [3, 101], является система указаний по организации и осуществлению отдельных действий и деятельности в целом.

Форма и содержание инструктивных карточек определяется тем, на какой объект педагогу необходимо направить внимание учащихся, о каких свойствах этого объекта учащимся предстоит получить информацию, а также от того, какой источник для получения информации об объекте учащемуся предстоит использовать.

Для организации проектной деятельности на всех этапах образовательного процесса мо-

гут быть также использованы протоколы, которые учащиеся заполняют в ходе работы над проектом. Содержанием бланка может быть описание цели, объекта, этапов (последовательности и содержания действий), материалов, результатов, выводов и рекомендаций.

Таким образом, сочетание различных средств и способов организации проектной деятельности учащихся, содержащих элементы логики, повышает эффективность педагогического сопровождения и позволяет эффективней реагировать на образовательные ситуации, включая в них учащихся в качестве субъектов самостоятельной продуктивной познавательной деятельности, создавая благоприятные условия для ориентации учащихся на профессию логиста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методич. пособие. М., 2001. 224 с.
2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80.000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М., 1999. 944 с.
3. Самоненко Ю.А. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. М., 2001. 277 с.
4. Титов Е.В. Методика организации исследовательской деятельности учащихся на природе // Журнал научно-образовательных и творческих проектов «Пирамида-мАхіма», 2003. № 1-2. С. 52-59.
5. Теплов Д.Л., Титов Е.В. О самостоятельной работе учащихся на экскурсии // Биология в школе. М., 1997. № 1. С. 81-84.

УДК 378:004

Мисаилов А.Ю.

*Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова*

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

A. Misailov

Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov

THE INTEGRATION OF COMPUTER SUPPORT IN EDUCATIONAL PROCESS AS A PROBLEM OF MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена проблемам экономической подготовки студентов в системе профессионального образования: причинам недостаточной экономической мобильности; путям повышения экономической культуры на стадии обучения в учреждениях среднего и высшего образования на основе использования компьютерного сопровождения. Анализируются нормативно-законодательные акты в области модернизации образовательного процесса. Рассматриваются требования к профессиональным компетенциям, характеристикам компьютерного сопровождения, обоснованию компьютерного сопровождения преподавания экономических дисциплин.

Ключевые слова: экономическая подготовка, экономическое образование, экономическая мобильность, экономическая компетентность, компьютерное сопровождение преподавания экономических дисциплин.

Abstract. The article is devoted to the problems of students' economic training in the system of vocational education: the reasons of their lacking economic mobility, the ways of improving economic culture at secondary and higher education establishments on the basis of computer support usage. The legal norms and acts in the field of modernization of educational process are analysed. The study considers the requirements for professional competences, characteristics of computer maintenance and substantiation of the need of computer support in teaching economic disciplines.

Key words: economic training, economic education, economic mobility, economic competence, computer maintenance of teaching economic disciplines.

В настоящее время на всех ступенях образования ведется активная работа по переходу на новые Федеральные государственные образовательные стандарты, в которых повышение качества экономического образования связывается с формированием работника нового типа, сочетающего в себе не только компетентность в избранной сфере деятельности, но и экономическую мобильность. В условиях рыночных отношений она рассматривается как обязательный компонент любой профессиональной деятельности. Не секрет, что одним из важнейших показателей профессионального самоопределения для современных подростков является возможность достижения экономического успеха в социальной жизни при работе по избранной специальности.

На основе анализа деятельности молодых специалистов можно сделать неутешительный вывод о том, что выпускники средних и высших профессиональных заведений имеют неполные представления об экономических возможностях, которые существуют в нашей стране для продолжения образования и работы, путях достижения экономического успеха в избранном виде деятельности. Для успешного карьерного роста зачастую требуется достаточно много времени, что приводит к разочарованию в выбранной профессии. Причиной такого результата является неподготовленность молодых специалистов к использованию приобретенных знаний и умений для выполнения типичных социально-экономических задач. Поэтому в настоящее время формирование специалистов с высоким уровнем экономической культуры становится социальным заказом общества.

На воспитание у студентов нового экономического мышления направлен компетентностный подход, который реализован в новых Федеральных государственных образовательных стандартах. Они содержат дифференциацию уровней достижения студентами различных учебных целей. Так, уровень экономической грамотности связывается как с освоением основных теоретических понятий и категорий, так и с областью социально-практических умений, обеспечивающих будущему специалисту успешную социализацию в качестве гражданина, собственника, труженика.

В этом аспекте деятельность специалиста состоит из комплекса функций и задач, требующих определенного набора экономических компетенций, позволяющих находить эффективные решения.

В настоящее время целый ряд авторов активно исследует компетенции как целевые установки и результаты системы профессионального образования. Проблемам компетентностного подхода в обучении и его роли для успешной адаптации специалистов в профессиональной деятельности посвящены работы В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, В.К. Загвоздкина, И.А. Зимней, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, Ю.Г. Татура, В.Д. Шадрикова и др. В зарубежных исследованиях проблема получила отражение в работах Р. Арнольда, С. Адам, У. Клемент, М. Кунцман, Р. Мартенса, А. Стоуф, С. Тимани и др.

Проблемам теории и практики экономического образования посвящены труды В.М. Гальперина, П.И. Гребенникова, В.В. Ковалева, В.П. Колесова, И.А. Сасовой, А.И. Леусского, Л.С. Тарасевича, А.И. Тюнина, З.Н. Яковлевой и др.

Наряду с компетентностным подходом повышение качества экономического образования будущих специалистов на современном этапе тесно связывается с инновациями в организации образовательного процесса, эффективность которого обеспечивается инновационной образовательной средой – системой новых ресурсов, инструментов и технологий. К инновационным процессам могут быть отнесены и целенаправленные изменения, связанные с использованием в обучении компьютера, средств электронной коммуникации. Именно компьютер определяет инновации в системе получения информации.

Курс на информатизацию отечественного образования и требования к ней изложены в ключевом положении «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (далее – Концепция). В нем говорится: «В основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте “Образование”, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений» [2, 20].

В качестве стратегических целей в Концепции указываются: «Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина», «переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех; развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности» [2, 21].

Компьютерные технологии, предоставляющие оперативный доступ к огромному массиву информации, выступают *необходимым условием и инструментом* достижения обозначенных в Концепции целей, а также обеспечивают обучающимся *открытость, доступность, индивидуализацию образования*.

Эффективность использования компьютерных технологий в системе образования доказывает мировой и отечественный опыт, рассмотренный в работах педагогов и ученых Д.П. Ершова, В.Б. Житомирского, В.А. Каймина, А.Г. Кушниренко, М.П. Лапчика, Г.В. Лебедева. В исследованиях по вопросам дидактических возможностей компьютеризации обучения отмечается, что компьютерные технологии повышают эффективность аудиторной и само-

стоятельной работы, дают новые возможности для творчества, приобретения и закрепления профессиональных компетенций, активизируют познавательную деятельность студентов.

Важность подготовки будущих педагогов к использованию в учебном процессе информационно-компьютерных технологий подчеркивается в таком документе, как «Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы». В качестве задачи высшего профессионального педагогического образования указывается: «Формирование профессиональной ИКТ-компетентности молодых педагогов является важной задачей, стоящей перед профессиональным педагогическим образованием, которая должна решаться в максимально сжатые сроки» [3, 49].

В полной мере это относится к экономическому образованию. Между тем сложилась реальная ситуация, когда, несмотря на достаточно хорошее владение компьютером, студенты, лишенные педагогического сопровождения, не могут в огромном потоке информации ранжировать и отбирать учебные материалы высокого качества. Не секрет, что информация, размещенная в сети Интернет, зачастую бывает недостоверной, а подчас и заведомо ложной.

В этих условиях важным направлением работы педагога становится организация деятельности обучающихся в инновационной образовательной среде для правильного ориентирования в огромном информационном потоке и успешного осуществления поиска, выбора, анализа, систематизации и презентации информации. Требования к качеству труда и уровню квалификации педагогических работников образовательных учреждений в этом направлении изложены в современных нормативно-правовых документах. В «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» Минздравсоцразвития РФ (от 14 августа 2009 г. № 593) [1], в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» среди четырех основных составляющих компетентности педагогических работников обозначена информационная. Педагогический работник (в том числе учитель, преподаватель, педагог дополнительного образования

и др.) обязан проводить обучение на основе ФГОС с использованием компьютерных технологий (использовать текстовые редакторы и электронные таблицы, электронные формы документации, электронную почту и браузеры, мультимедийное оборудование и т. д.).

Конечно, выполнение подобных требований поможет педагогам быстрее формировать информационную среду, эффективно использовать компьютеры в образовательном процессе по экономическим дисциплинам. Однако проблема состоит не в том, чтобы компьютер использовался только как средство мобильной доставки традиционной информации из глобальных сетевых ресурсов. *Самой важной задачей* является разработка нового подхода к электронным методическим материалам, поиск новых концепций и методик экономического обучения с компьютерным сопровождением, освоение дидактического потенциала компьютерных средств.

В последние два-три десятилетия усилия ведущих отечественных специалистов ознаменовались серьезными достижениями в области информатизации системы образования. Общие проблемы, связанные с проектированием новых педагогических технологий, исследовались в работах В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Ю.С. Тюнникова.

Применению компьютерных деловых игр – одной из новых форм обучения с применением средств компьютерного моделирования явлений и процессов – посвящены работы Я.М. Бельчикова, М.М. Бирштейн, Д.Н. Кавтарадзе, Н.Н. Козленко, С.Н. Павлова, В.Я. Платова, В.И. Трухачева. Отмечается, что компьютерное моделирование способствует наглядному представлению изучаемого объекта и повышению у студентов интереса к этой форме обучения, а изучение процессов в развитии – более глубокому усвоению учебного материала.

Между тем некоторые существенные вопросы, от решения которых зависит повышение качества экономической подготовки в российской системе профессионального образования, оставались вне поля зрения специалистов. К ним относятся вопросы интеграции компьютерного сопровождения в учебный процесс по экономическим дисциплинам на основе

конкретных методических рекомендаций для преподавателей системы профессионального образования.

Какова роль компьютерного сопровождения, соответствующего методике и образовательным технологиям в преподавании экономических дисциплин? Чем определяется методическое оснащение и учебное планирование по компьютерному сопровождению образовательного процесса? Какие методические параметры играют приоритетную роль при разработке преподавателем собственных, подчас остро необходимых для решения конкретных педагогических задач, электронных учебных пособий?

Поиск ответов на поставленные вопросы связан с решением таких важных для современного профессионального образования задач, как:

1) определение сущностных характеристик компьютерного сопровождения, специфики его применения в экономическом образовании (на основе анализа научно-педагогической, учебной, учебно-методической литературы);

2) представление и обоснование компьютерного сопровождения как составной части образовательного процесса в преподавании дисциплин экономического цикла;

3) обеспечение внедрения и проверки эффективности учебно-методических материалов по компьютерному сопровождению эконо-

мической подготовки будущих специалистов в системе профессионального образования.

Безусловно, к актуальным инновационным процессам может быть отнесена разработка компьютерного сопровождения образовательного процесса в предметной области (в том числе для преподавания экономических дисциплин), осмысление его как целенаправленного и планомерно используемого средства повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ 14 августа 2009 г. № 593 [Электронный ресурс]. <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940> (дата обращения: 29.07.2011).
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. [Электронный ресурс]. URL: http://www.economy.gov.ru/wps/wcm/connect/e150a080409c1cf38861e92c73e16b99/rp_1662.rtf?MOD=AJPERES&CACHEID=e150a080409c1cf38861e92c73e16b99 (дата обращения: 29.07.2011).
3. Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы. Утверждена решением Коллегии Департамента образования города Москвы от 16.10.2008 г. № 6/2. М., 2009. 98 с.

УДК 37:39

Мусханова И.В.

Чеченский государственный педагогический институт (г. Грозный)

О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЧЕНЦЕВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ

I. Muskhanova

Chechen State Pedagogical Institute, Grozny

CHECHEN FAMILY UPBRINGING AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

Аннотация. В настоящее время особенно актуальна потребность в выявлении этнопедагогических аспектов семейного воспитания, многостороннем и глубоком исследовании механизмов взаимодействия поколений в семье, ее педагогического потенциала, влияния национальной ментальности на становление личности, готовой к выполнению важнейшей социальной роли – роли семьянина. Основное богатство содержания форм, методов национальной системы воспитания, как известно, сосредоточено в семье. В статье дан критический анализ системы воспитания чеченцев, рассматривается роль семейного воспитания в формировании личности, выявляются и анализируются отличительные особенности семейного воспитания чеченцев.

Ключевые слова: этнос, воспитание, семья, формирование, морально-нравственные, волевые качества, феномен, этнопедагогика.

Abstract. The article deals with the role of family upbringing in personality formation. It studies the mechanisms of generation interaction, the influence of national consciousness on forming a personality capable of fulfilling family functions. The author analyzed the distinguishing features of Chechen family upbringing.

Key words: ethnos, upbringing, family, forming, moral features, strong-willed features, phenomenon, ethnopedagogy.

Каждый этнос тысячелетиями формирует свою, свойственную только ему, этнокультуру, частью которой, на наш взгляд, является система воспитания подрастающего поколения, т. е. этнопедагогика. Этнокультуру невозможно уничтожить силой оружия, ее нельзя запретить волевым решением. Она живет и расцветает вместе с этносом, и, как только этнос теряет свою культуру и язык, он перестает существовать как этнос. Этнокультура и этнопедагогика любого этноса представляют огромную ценность и являются общечеловеческим достоянием. Сохранение и дальнейшее развитие этнопедагогических и этнокультурных ценностей – архиважная и актуальная проблема, стоящая сегодня перед мировым сообществом и требующая глубокого изучения и безотлагательного решения.

В начале XXI в. особенно остро ощущается потребность в выявлении этнопедагогических аспектов семейного воспитания, многостороннем и глубоком исследовании механизмов взаимодействия поколений в семье, ее педагогического потенциала, влияния национальной ментальности на становление личности, готовой к выполнению важнейшей социальной роли – роли семьянина. Основное богатство содержания форм, методов национальной системы воспитания сосредоточено в семье.

В данной статье сделана попытка критического анализа системы воспитания детей в чеченском обществе. При этом основное внимание уделялось выявлению особенного в этнопедагогике семейного воспитания чеченцев.

Анализ исторического пути развития чеченского общества, а также мнений независимых исследователей, например М.Ю. Лермонтова – классика русской литературы, Д. Баддели – исследователя народов Кавказа, В.Ф. Русина, долгие годы прожившего в Чечено-Ингушетии, приводит нас к мысли, что в психологии чеченцев особо выражены и проявляются в повседневной жизни волевые и морально-нравственные качества. Это такие черты, как энергичность, стремление к лидерству, воля к победе, готовность идти на большие жертвы ради достижения поставленной цели, смелость, мужество, отвага, отчаянность, крайности в доброте и в гневе, гордость, честолюбие, свободолюбие и т. д.

Много лет занимался изучением народов Кавказа Джон Баддели, который отмечал как физическую выносливость горских народов Кавказа, так и наличие у них внутренней свободы.

О чеченцах он писал следующее: «В своем стремлении добиться славы любым способом наиболее честолюбивые доводили свою смелость до крайностей. Каждый мужчина был прирожденным всадником, умелым фехтовальщиком и отличным стрелком. Чеченец более всего любил и берег свое оружие. Главным после оружия был, конечно, конь» [1, 175].

Возникают вопросы: в чем причина особенностей этнопсихологии чеченцев? Эти черты характера наследственные, или это плоды воспитания? Если это плоды воспитания, то в чем секрет этнопедагогики чеченцев? Бесспорно, в формировании личности определенную роль играют наследственные факторы, иначе люди, воспитанные в одной и той же среде, были бы идентичны, но это далеко не так. В одной семье родные братья, воспитанные в одних и тех же условиях, существенно отличаются друг от друга. С другой стороны, верно ли свести этнопсихологию к наследственности? На наш взгляд, нет. Не секрет, что среди чеченцев очень много семей и даже тейпов, которые в недалеком прошлом пришли в Чечню и по доброй воле стали чеченцами. Это украинцы, русские, которые приняты в чеченские семьи в голодные 30-е годы, ногайцы, грузины, дагестанцы, азербайджанцы. Однако за короткое время психология этих людей практически ничем не отличается

от психологии коренных (если такое понятие уместно) чеченцев. Им свойственны все те качества, о которых говорилось выше.

Как известно, в психологической науке сформулированы два основных подхода к рассмотрению сути и доминирующих причин развития личности. Данные подходы к проблеме развития существенным образом отличаются друг от друга.

Общая черта био- и социогенетического подхода к развитию личности состоит в том, что источники и движущие силы развития они усматривают главным образом во внепсихических факторах. В первом случае акцент делается на биологических процессах, происходящих в организме, во втором – на социальных процессах, в которых участвует или воздействию которых подвергается личность.

Таким образом, можно считать, что при формировании психологии нации (этнопсихологии) наряду с наследственными факторами, значительную роль, если не основную, играет воспитание в семье и обществе.

Следовательно, причины особенностей этнопсихологии чеченцев частично следует искать и в особенностях этнопедагогики чеченцев. На наш взгляд, без серьезного, беспристрастного научного анализа особенностей воспитания детей в чеченской семье невозможно понять и ответить на вопросы, поставленные выше. Мы отдаем себе отчет в том, что положения, выдвигаемые нами, весьма дискуссионные, они требуют всестороннего анализа и подкрепления фактами и доказательствами. Но результаты наблюдения и анализ методов воспитания в чеченских семьях дают нам основание заявить, что система воспитания в чеченских семьях имеет принципиальные отличия от систем воспитания других народов. Наши наблюдения показывают, что наряду с формированием основ интеллектуального, физического, эстетического развития в семейном воспитании чеченцев доминирующее положение занимает формирование морально-нравственных и волевых качеств. Что мы имеем в виду? Известно, что в существующих системах воспитания стараются дать ребенку полную свободу, он в центре внимания, его «лелеют», складывается психологическая ситуация, когда все окружающие должны угождать ребенку,

выполнять его желания. При этом к ребенку не предъявляются особые требования.

В отличие от известных систем воспитания, где во главу угла ставится личность с ее эгоистическими устремлениями, чеченская культура воспитания имеет свои неповторимые особенности. Так, с первых лет жизни к ребенку в чеченской семье предъявляются достаточно жесткие требования и ограничения. С самого раннего детства ребенок усваивает принятые в чеченском обществе нормы общения. Он должен почтительно и уважительно относиться ко всем. У него вырабатываются определенные обязательства перед старшими, перед обществом. Ему с раннего детства внушают: «Это же отец! Это старший брат! Ты что, это же дядя! Что подумают люди! Это же гость! и т. д.». Ребенок занимает в этой иерархической системе общества самую низкую позицию, и поэтому постижение традиционных норм общения начинается для него с усвоения разнообразных форм выражения вежливости по отношению к старшим членам семьи и другим людям. Здесь следует подчеркнуть важную роль отношений в чеченской семье «старший – младший», причем указанные отношения подразумевают не только подчинение младшего старшему, но и заботу второго о первом.

В «Кавказской рукописи» И. Бларамберга [2] в главе «Общие заметки о нравах и обычаях народов Кавказа» отмечалось: «Как правило, нравы и обычаи народов зависят от климата той территории, которую они занимают, от образа жизни и воспитания; из этого следует, что нравы людей почти диких, населяющих земли, изобилующих скалами и покрытые вечными снегами, должны быть видимо грубыми. Их просвещение ограничивается следующим: как обороняться и нападать, где можно неожиданно атаковать врагов; как воспитать в себе ненависть к врагам, уметь отомстить в любом случае и, в конце концов, дорожить свободой более, чем жизнью» [2, 39]. И далее, давая оценку нравственным качествам горцев, он отмечает, что «дома они добры, гостеприимны, надежны в дружбе, воздержаны, почтительны к старикам и благодарны за деяния» [2, 39]. Одной из главных добродетелей горцев он выделял гостеприимство и уважение к старости, храбрость, уважение к общественному мнению, рассудительность [2].

Основные направления содержания воспитания определяются особенностями жизнедеятельности, национальными обычаями и традициями, накопленными и передаваемыми из поколения в поколение. Семья не только определяла содержание воспитания, но и основные требования к формируемым качествам личности, почитаемым и значимым в народе. Во взаимоотношениях между родителями, старшими и младшими осуществлялась социализация личности.

Ребенку с раннего детства внушали, что он плохим поведением позорит не только семью, но и целый род, всех родственников. Общественное мнение в чеченском обществе выступает в роли регулятора поведения. Воспитывается ответственность не только перед членами семьи, фамилии, рода, но и перед памятью предков. Такая система семейного воспитания чеченцев, сложившаяся тысячелетиями, на наш взгляд, способствует формированию волевых и морально-нравственных качеств ребенка. И именно в этом мы видим принципиальное отличие этнопедагогики чеченцев. Таким образом, можно сделать вывод о том, что воспитание волевых и морально-нравственных качеств в семейном воспитании чеченцев является доминирующим. В доказательство выдвинутого положения ниже описан целый комплекс методов, способствующих формированию у детей волевых качеств.

Такой подход к воспитанию ребенка, дополненный тяжелыми природными условиями и целым рядом других методов, способствует формированию личности, которой свойственны черты характера, описанные выше. Если говорить о стратегии воспитания, то изначально в чеченских семьях идет дифференцированное воспитание; с раннего детства мальчика готовят как защитника семьи, рода, села, родины. Эта мысль прививается мальчику с раннего детства. Может, кому-то покажется странным, но в традиционной чеченской семье дети не садятся за один стол с отцом. Отец садится первым, ему дают все лучшее, если есть выбор. И только после этого за стол садятся дети и, как правило, с ними мать. Как правило, в семье создается культ отца. Его слово не подлежит обсуждению. В данном случае мать выступает в роли посредника между отцом и детьми. Даже

маленький мальчик старается не плакать в присутствии отца. Помнится, как-то в больницу привезли мальчика 7 лет после аварии. У него были серьезные травмы. Мальчик плакал. Заходит отец, подходит к сыну и спокойно говорит: «Не плачь, ты же мужчина, тут слезы не помогут, скорее, станет еще хуже». Каково же было удивление окружающих когда, сжав зубы, мальчик перестал плакать. Таких примеров можно было бы привести множество. Наша задача понять и описать эти элементы, увидеть стройную систему воспитания. Основная особенность этой системы – это сдержанность во всем и ответственность друг перед другом. Безусловно, огромная ответственность лежит и на отце. Отец – идеал. Он при детях не может сквернословить, курить, пить. Он никогда не позволит себе прикрикнуть на жену или детей. Он не садится за стол с женой в присутствии детей. Он никогда не может позволить себе переодеться в присутствии детей. То же самое относится и к совершеннолетним детям. Отец в чеченских семьях воспитывает примером, словом. Известным чеченским писателем Мусой Бексултановым в одном из рассказов описан эпизод беседы отца с сыновьями, который является яркой иллюстрацией нравственности, духовной чистоты, чистоты помыслов и поступков. Суровый тон назидания применяется отцом в данном стиле общения, чтобы сыновья осознанно воспринимали наставления. Упоминание им деда и всех семерых предков с целью сохранения преемственности, чтобы потомки чувствовали ответственность перед историей семьи, рода, народа. Особо выделяются качества, необходимые мужчине: щедрость и воспитание.

У чеченцев существовал целый ряд специальных состязаний и испытаний, направленных на развитие воли, смелости и ловкости молодого человека. О двух такого рода состязаниях рассказал в своей статье писатель Сайд-Хасан Тагаев. Одно из них было таким: чтобы заслужить право носить саблю, необходимо было одним ударом разрубить связку кизилowych прутьев толщиной в собственную талию. Поэтому, чем тоньше был молодой человек в талии, тем легче ему было завоевать это право. Связку прутьев разрешалось разрубить, положив на землю, поставив торчком в каком-то углублении или подвесив к чему-либо. Делать

это нужно было обязательно при свидетелях. Какой острой должна была быть сабля! Какой силой, мастерством и быстротой должен был обладать молодой человек, чтобы перерубить связку прутьев!

Прошедший через это испытание должен был принять участие в другом состязании. Двое молодых людей, привязав к ногам ручные мельницы (представляющие собой довольно тяжелые камни), мчались наперегонки. Состязание могло происходить как днем, так и ночью, причем юноши не имели права останавливаться, пока не побывают подряд в трех селениях. При этом, что бы ни случилось – залаяла ли собака, раздался ли выстрел, окликнул ли кто или позвал на помощь, – они не должны были оглядываться назад, поскольку это рассматривалось как проявление малодушия или страха. Прошедший данное испытание получал право носить арбалет, а в более поздние времена – ружье.

Взрослеющего юношу для обучения этикету, обращению с оружием, воспитания трудолюбия, развития ловкости, короче говоря, для обучения жизни отдавали на воспитание известным мужам-кьо́нахам. Через известное количество лет юноша возвращался, проведя все эти годы со своими сверстниками, выполняя поручения наставника и выполняя все работы по его дому. Этот способ воспитания молодежи хорошо описан Умаром Гайсултановым в повести «Падение Болат-калы».

Чеченцы придавали огромное значение воспитанию такого качества личности, как преодоление страха. Мужество состояло именно в том, чтобы преодолеть этот страх, психологическое испытание. С раннего детства мальчику в семье внушают, что самое позорное качество для мальчика – это трусость. Если физически не справился, это не страшно, страшнее всего моральное падение, испуг. Для воспитания мужества, терпения, смелости у чеченцев издавна использовались различные методы, игры, состязания. Не останавливаясь подробно на этих методах, приведем несколько примеров. До настоящего времени у чеченцев существует обычай, согласно которому мальчишек проверяют на смелость и мужество.

В качестве примера остановимся на некоторых распространенных видах состязаний: «Куй биллар», «Кьо́жам багор». «Куй биллар»

– в состязании участвовали ребята, одному из которых в темное время суток предлагалось отнести шапку на опасное место. Это могло быть кладбище или какое-либо опасное место в лесу. Второй должен был сходить за шапкой и продемонстрировать присутствующим доказательство своей храбрости. Естественно, из присутствующих выбирали несколько человек, которые должны были следить за поведением испытуемых. Если кто-то из двоих проявлял трусость, сверстники не пускали его играть с собой. Этот обычай описан в рассказе известного чеченского писателя М.-С. Гадаева «Убить, простить». Это был один из методов воспитания волевых качеств чеченских мальчиков.

Другой пример, ярко демонстрирующий методы воспитания волевых качеств у чеченцев, – «Къожам багор». Мальчики жгли трут – «къожам» в ямочке, образуемой на вытянутой руке при поднятии большого пальца. Мальчик прошедший достойно это испытание считался выносливым и имеющим выдержку. Существует другая, более жесткая, разновидность этого обычая. Тут соревнуются несколько ребят на выдержку. Им одновременно кладут трут на руку. Они соревнуются друг с другом, кто дольше выдержит. Часто они все стоят до конца, т. е. до тех пор, пока не выгорит весь трут. При этом на руках у мальчишек остаются сильные ожоги. И сегодня многие мужчины, кому за 40, имеют рубцы от этих ожогов. Подобные примеры являются свидетельством особых, своеобразных методов семейного воспитания чеченцев, когда с раннего возраста впитывается в детскую душу мысль, что он должен быть смелым, мужественным, стойким, выносливым, т. е. лучшим во всем, лидером в коллективе, где он оказался.

Говоря о формировании волевых качеств, следует акцентировать внимание на том, что еще в первой половине XIX в. существовали в Чечне специальные школы для обучения мальчиков. О наличии таких школ пишет З.И. Хасбулатова в книге «Воспитание детей у чеченцев: обычаи и традиции (XIX – начало XX вв.)». В романе Абузара Айдамирова «Долгие ночи» приводится другой пример. Юношей в полной боевой экипировке и с конем отправляли в горы с целью подготовки их к выживанию в экстремальных ситуациях.

Таким образом формировали волевые качества у ребят, будущих защитников семьи, села, родины.

Эти черты характера ярко проявлялись, когда чеченцы служили в рядах Советской армии. Как отмечено многими исследователями, чеченские ребята почти всегда добивались больших успехов, они становились лидерами в своих подразделениях, отличались выносливостью, волей к победе, мужеством. Тут уместно отметить, что за все годы Афганской войны не было ни одного случая, чтобы чеченец дезертировал или попал в плен. Это при том, что десятки тысяч чеченских ребят воевали там, многие из них были ранены, а сотни погибли в этой войне. Этот факт является лишним подтверждением характеристики данной выше. На вопрос: «Солдаты какой национальности отличились в Афганистане?» – командующий ограниченного контингента войск в Афганистане генерал Борис Громов ответил: «Чеченцы!» [3].

На Кавказе, где трудно удивить отвагой, чеченцы, учитывая их воспитание, отличающееся редуцированным инстинктом самосохранения, имеющим свои корни в весьма развитом чувстве человеческого достоинства, всегда считались самыми отчаянными храбрецами. У грузин есть поговорка: «Отчаянный, как чеченец». Типичная чеченская пословица гласит: «Мужчины не думают о последствиях».

При формировании волевых качеств, на наш взгляд, большое место занимает воспитание у детей «яхь». Это нравственная ценность, издревле являющаяся одним из качеств чеченского народа. Яхь – традиция, показывающая одну из особенностей духовной культуры чеченцев. Понятие «яхь» не имеет аналогов в русском языке, его можно обозначить как стремление к духовному росту, к самоактуализации, к самосовершенствованию. В чеченских песнях и преданиях воспеваются яхь как стремление превзойти другого в добрых делах, восхищение тем, что человек, возвышаясь сам, возвышает и окружающих.

Каждый народ, каким бы маленьким по численности он ни был, имеет свою самобытную нравственную культуру и богатую духовную историю, и в процессе исторического развития у любого этноса вырабатывается свое представление об идеальном члене общества. Образ

идеального члена общества – это собирательный образ, который включает в себя все лучшее и ценное, выработанное этносом веками. У чеченцев таким идеалом мужчины является «кьо́нах», который должен следовать древнему этическому кодексу «Кьо́нахалла» [4]. В связи с тем, что формирование морально-нравственных качеств базируется на понятии «кьо́нах», то представляет интерес рассмотреть это понятие подробно.

Чеченский этический кодекс «Кьо́нахалла» сложился далеко до принятия чеченцами ислама. В нем отразились духовные и культурные ценности народа, социальные, политические, экономические особенности его развития. Корни его уходят в глубь веков.

В основе кодекса – культ «кьо́наха», достойного мужа, главным смыслом жизни и деятельности которого является служение народу, обществу, Отчизне. Понятие «кьо́нах» переводится как «сын народа». Поведение кьо́наха, образ его жизни, его отношения с людьми жестко регламентировались. Поэтому уже в то время понятие «кьо́нах» стало синонимом чести, мужества и благородства. Поэтому не случайно у чеченцев бытует мнение, что самое трудное на свете быть «кьо́нахом». А еще труднее – прожить жизнь, оставаясь им.

Основополагающей категорией ценностей системы чеченской этики и кодекса «Кьо́нахалла» является **«адамалла – человечность, гуманность»**. Эта категория является вершиной этой ценностной шкалы и фундаментом одновременно. Она пронизывает чеченскую этическую систему от основания до вершины.

Наивысшим проявлением мудрости и гуманности является поступок национального лидера чеченского народа 1780–1832 гг. Бейбулата Таймиева. Узнав об измене жены, Бейбулат не только не наказал ее, но и ее братьям строго-настрого запретил плохо с ней обращаться. Он дал ей развод и заставил ее братьев выдать ее замуж за любовника. Несмотря на то, что супружеская измена резко осуждается в чеченском обществе, поступок Б. Таймиева нашел одобрение в народе. Об этом свидетельствует то, что об этом поступке благородного кьо́наха Бейбулата Таймиева сложили народную песню – илли.

Следует отметить, что поступок Бейбулата Таймиева не является единичным проявлением

мудрости, гуманности, человечности. Таким же достойным восхищения отношением к проявленной слабости женщины вошел в историю и Магомед Мескетинский, который нашел в себе волю не убить провинившуюся жену, а позволить ей жить. Магомед Мескетинский считал, что жизнь, дарованную Всевышним, никто не вправе отбирать, кроме самого Бога.

То, что эти поступки Бейбулата Таймиева, Магомеда Мескетинского не только не осуждались чеченским народом, а напротив, вызывали восхищение, о чем свидетельствуют сложенные народные песни-илли, дает нам основание предположить, что до принятия ислама чеченцы строго следовали кодексу чести, который предписывает давать развод в подобных случаях. О том, что этот обычай не связан с чеченскими адатами, свидетельствует и следующая заповедь чеченского этического кодекса «Кьо́нахалла», которая гласит: «Жизнь женщины для кьо́наха неприкосновенна вдвойне. Кьо́нах ни при каких обстоятельствах не поднимет на нее оружия, даже в виде угрозы» [4, 54].

Однако драматические события последних лет, особенно вторая чеченская война, показала, что произошла сильнейшая девальвация этих ценностей. Если в первую чеченскую войну мы наблюдали гуманное отношение к пленным, вплоть до того, что их отпускали с матерями, то во вторую кампанию мы стали свидетелями небывалой жестокости как с одной, так и с другой стороны.

Чеченский этический кодекс «Кьо́нахалла» является уникальным памятником нравственной мысли человечества. И, несомненно, он сыграет историческую роль в духовном и нравственном возрождении чеченского народа.

Примерно на таких идеалах воспитывают детей в чеченских семьях. Бесспорно, с годами меняются ценностные ориентиры, но в целом нравственные ценности в большинстве чеченских семей не претерпели коренных изменений, хотя, бесспорно, события последних лет, жесточайшая война, гибель большого количества людей способствовали девальвации универсальных этических ценностей и углублению нравственного кризиса, что поставило этот народ на грань морально-нравственного уничтожения. Чеченскому обществу сегодня

необходимо выйти из этого нравственного тупика. Прекрасно осознает эту необходимость и руководство республики, которое принимает активные шаги по духовно-нравственному воспитанию молодежи.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, следует заключить, что чеченская культура семейного воспитания существенно отличается от известных систем воспитания. Особенностью семейного воспитания чеченцев является ярко выраженное превалирование формирования волевых и морально-нравственных качеств личности, что позволяет нам сделать

вывод о том, что это есть социально-педагогический феномен.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баддели Д. Завоевание Кавказа русскими 1720-1860 / пер. с англ. Л.А. Калашниковой. М., 2007. 351 с.
2. Бларамберг И. Кавказская рукопись. М., 1992. 297 с.
3. Ибрагимов З.Х. Чеченская история. Политика. Экономика. Культура. II половина XIX в. М., 2002. 448 с.
4. Ильясов Л.М. Къонахалла: Чеченский этический кодекс. М., 2006. 224 с.

УДК 371.3

Пахомова Н.Ю.

Московский институт открытого образования

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

N. Pakhomova

Moscow Institut of Open Education

METHODOLOGICAL BASES OF FORMING PRIMARY GRADE SCHOOLCHILDREN'S READINESS FOR PROJECT ACTIVITY

Аннотация. В статье на основе достижений психолого-педагогической мысли и представлений о технологической структуре учебной проектной деятельности даются ответы на вопросы, когда и как решать проблему подготовки учащихся к учебному проектированию. Показаны наиболее важные методологические и психолого-педагогические принципы построения технологии формирования готовности младших школьников к проектной деятельности: деятельностная организация образовательного процесса; рефлексия проделанных проектных действий и деятельности; игровое и практически значимое вариативное надпредметное содержание; групповая организация работы; формулирование заданий в виде проблемных ситуаций; использование презентативных действий и самооценки; контроль степени интериоризации действий и деятельности в ходе экстериоризации.

Ключевые слова: готовность к проектной деятельности, младшие школьники, методологические основы формирования готовности к проектной деятельности.

Abstract. Based on the achievements of psychological and pedagogical ideas and concepts of technologic structure of educational project activity the article attempts at answering the questions of "when" and "how" this type of activity should be introduced at primary school. The most important methodological and psychological concepts of creating the technology of forming project activity readiness are shown. These are activity-based organization of educational process; reflection over the executed project actions and activity; game and varied extracurricular content of significant practical value; group work; problem-solving tasks; presentations; self-appraisal of the results and control of the level of interiorization of actions and activity during exteriorization.

Key words: project activity readiness, primary grade schoolchildren, methodological bases of forming project activity readiness.

Проектная деятельность учащихся – феномен современного образования, актуальная инновация, в результате внедрения которой возможен переход на два основания – знаниевую и компетентностную парадигмы. При этом формирование ключевых компетентностей, к которым относится и проектная компетентность, становится одним из результатов общего среднего образования, а проектирование и проектная деятельность – новым содержанием.

Учебная проектная деятельность учащихся целесообразна в различных областях образовательного процесса. Она позволяет раскрыть индивидуальность ученика, способствовать его самоутверждению, формирует активную жизненную позицию. Проектная деятельность позволяет научить самостоятельно осваивать необходимые знания, формировать ключевые компетентности, решать проблемы самоопределения и самореализации.

В ФГОС нового поколения для основной общеобразовательной школы [14] предлагается широко использовать в образовательном процессе проектную и исследовательскую деятельность учащихся. В соответствии с ФГОС основная образовательная программа основного среднего образования должна обеспечивать «формирование компетенций и компетентностей в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности» [14, 30] и должна содержать «описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений» [14, 31]. Кроме того, в ней должны быть заложены «планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области ... подготовки индивидуального проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе» [14, 31].

Очевидно, что без умения учащихся выполнять проектные действия и проектную технологию хотя бы на уровне минимальной

сложности, невозможно инициировать их проектную деятельность. Необходимо формирование способности к проектной деятельности, т. е. готовности учащихся к ее выполнению. Готовность к проектной деятельности необходимо формировать прежде, чем она будет использоваться для решения задач, обозначенных в ФГОС основной средней школы, т. е. на ступени начальной школы. Отсутствие каких-либо разработок научного и практического плана, позволяющих непосредственно решать обозначенную задачу, приводит к пониманию существования **проблемы**: необходимо решение задач научной и научно-методической разработки способов формирования готовности младших школьников к проектной деятельности.

Целью нашего исследования является разработка методологических принципов и построения на их основе технологии формирования готовности младших школьников к проектной деятельности. Экспериментальная апробация методологии и технологии показала, что поставленная цель достигается.

Деятельностная организация образовательного процесса

Ученик готов осуществлять проектную деятельность, если у него сформированы проектные умения, т. е. он умеет производить проектные действия и операции в последовательности, соответствующей технологии проектирования. Кроме того, у него сформировано представление о том, когда можно осуществлять проектную деятельность, и имеется практический опыт использования проектирования для решения проблем.

Готовность к проектной деятельности есть некая способность, которая проявляется, используется в момент необходимости ее применить. Способности формируются в деятельности и в ней же проявляются, считает С.Л. Рубинштейн. Вот почему один из методологических принципов формирования готовности к проектной деятельности должен заключаться в деятельностной организации образовательного процесса.

Согласно Л.С. Выготскому, в новом демократическом образовании главной фигурой является сам ребенок как субъект собственной

деятельности; учитель (воспитатель), пользуясь большими возможностями социальной среды, в которой живёт и действует ребёнок, может направлять и руководить его личной деятельностью с целью ее дальнейшего развития. Л.С. Выготский считал, что главной психологической целью воспитания является целенаправленная и преднамеренная выработка у ребёнка новых форм его поведения, деятельности, т. е. планомерная организация его развития [1, 36, 81, 82 и др.]. Это означает, что организуемая нами деятельность должна обеспечивать условия формирования проектной деятельности как некоей новой способности, формирования готовности к проектной деятельности. Осваиваемым содержанием в этом случае являются способы действий и операций и способы проектной деятельности.

Как показало исследование, любое проектирование начинается с рассмотрения проблемной ситуации и в основе своей содержит такие умственные действия, которые приводят к мысленному отбору и выстраиванию мероприятий, действий и операций, которые, будучи производимы с объектами проблемной ситуации в некой последовательности или системе, позволяют разрешить проектируемую проблему. В самом простом виде эти умственные действия мы можем видеть в планировании. Можно утверждать, что планирование и есть элементарное проектирование, если в итоге полученный план является планом решения некоей проблемы.

Нами предпринята попытка выделить систему действий и операций, которые позволяют осуществлять проектную деятельность, и разработать способ формирования структуры проектной деятельности. Выявлено, что при обучении проектированию, формировании проектной деятельности, проектной компетентности должны решаться следующие задачи:

- поэтапное формирование необходимых отдельных проектных умений (проблематизации, целеполагания, планирования и др.);
- формирование умения выполнять цепочки действий, соединённых в технологически обусловленные последовательности;
- формирование полного технологического комплекса умений в целостном проектировании, проектной деятельности.

Надо заметить, что некоторые проектные умения могут формироваться как метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с новыми стандартами [13, 7-10]. Но это только отдельные и далеко не все требуемые умения, а итоги их формирования подводятся к концу периода обучения в начальной школе.

Таким образом, для формирования готовности к проектной деятельности необходимо организовать мотивированную и целенаправленную деятельность учащегося, в ходе которой осваиваются сначала отдельные проектные действия, затем – цепочки действий и полный технологический цикл проектирования. А *деятельностная организация образовательного процесса* является основополагающим методологическим принципом.

Рефлексия проделанных проектных действий и деятельности

Формирование готовности к проектной деятельности должно основываться на принципах освоения деятельностного содержания, т. е. в процессе деятельности с последующей рефлексией этой деятельности.

О деятельностном содержании образования впервые писал В.В. Давыдов. Под деятельностным содержанием образования он понимал «способ деятельности» как усваиваемое понятие [5]. Анализируя работы В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко делает выводы: «Деятельность превращается в содержание образования только при одном условии: когда она становится предметом рефлексии в ситуации учения – обучения. Именно в системах рефлексивного мышления и рефлексивного сознания, представляющих собой совершенно особую форму мышления, деятельностные процессы превращаются в содержание» [3, 6]. «Способ деятельности, образующий механизм и основу понятия, может быть представлен в виде объективно выделенной структуры учебной работы, все элементы которой должны быть последовательно выполнены ребёнком. Затем эта структура работы – способ деятельности – интериоризируется и вращивается внутрь сознания ребёнка, составляя основу его спо-

способностей» [4, 6]. Таким образом, способ деятельности как понятие должен быть для учащегося предметом освоения, деятельностным содержанием образования.

Рефлексия – одна из важнейших способностей, которая начинает складываться в младшем школьном возрасте [6]. В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман описали необходимые и достаточные условия начального образования, развивающего рефлексию [10]. По определению В.И. Слободчикова, «рефлексия – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [9, 372]. Используя рефлексию, ученик должен:

- осознать и проанализировать свои действия (ретро-рефлексия);
- ответить на вопрос: «почему я так делаю?»;
- обозначить осознанное действие предложенным термином;
- определить значение термина и получить понятие.

То есть проделанные и проговоренные проектные действия должны быть отрефлексированы (осознаны, проиграны в уме, рассказаны, проанализированы) для их усвоения, интериоризации.

Таким образом, методологический принцип построения искомой технологии – *для усвоения способов проектной деятельности как деятельностного содержания образования должна применяться рефлексия.*

Игровое и практически значимое вариативное надпредметное содержание

Для эффективной организации деятельности младших школьников необходимо вспомнить, что деятельность возникает тогда, когда появляется потребность в этой деятельности, мотив. Младшие школьники до недавнего прошлого были дошкольниками с возрастной особенностью – игровой ведущей деятельностью. В переходный период сохраняется положительное отношение к игровой деятельности. В период младшего школьного возраста появляются стремления к практически значимой

деятельности с личностными и социальными результатами. Содержание деятельности влияет на положительную мотивацию предстоящей работы, оно должно вызывать интерес.

С другой стороны, необходимо учитывать, что невозможно одновременно осваивать новое содержание и новую технологию. Эффективность такого обучения очень мала. Необходимо осваивать либо новую технологию на известном содержании, либо новое содержание с помощью освоенной технологии. Учебное проектирование для младшего школьника является новой технологией. Таким образом, содержание деятельности должно быть понятным, интересным и опираться на имеющийся багаж знаний и на житейский опыт обучающихся.

Кроме того, выбор содержания для организации проектной деятельности имеет технологическую нагрузку. Варьируя содержание, используя надпредметные ситуации применения проектных действий и деятельности, можно сформировать представление об универсальности формируемых умений, разнообразии сфер применения, добиться методологического обобщения усваиваемых понятий.

Акцент важности в освоении проектной деятельности необходимо, очевидно, поставить и на использование ее в решении познавательных проблем и в исследованиях. В этом случае целесообразно использовать содержание, интегрированное с изучаемым предметным содержанием. Опять необходимо подчеркнуть, что при освоении технологии и способов ее применения (например, в познавательных проектах), познаваемое содержание должно быть уже знакомым или знакомство с ним должно приводить лишь к углублению и расширению ранее изученного, а новое должно быть небольшого объема.

Игровое содержание деятельности позволяет раскрепостить и дать учащимся уверенность в самостоятельной активности, создать ощущение защищенности. Игровая манипулятивная и ролевая активность у младших школьников позволяет выполнять проектные действия как элементы игры. Поскольку играть для младшего школьника привычно, то возникает ощущение гарантированного успеха. Необычным дополнительным условием в этой

игре будут требования выполнить манипуляции, казалось бы, к делу имеющие мало отношения, но нужные, – манипуляции и действия, активизирующие рефлексию только что проделанных проектных действий.

Формирование готовности к проектной деятельности у младших школьников происходит по мере усвоения проектных действий, проектной деятельности, которые также являются содержанием. Шаг за шагом, от задания к заданию, усложняя задачу целенаправленной специально организованной деятельности, мы помогаем учащимся осваивать сначала планирование, затем – проблематизацию и целеполагание, затем – анализ условий существования проблемы, выделение возможных и необходимых действий в проблемном поле. Для самостоятельной работы в проектировании учащимся от урока к уроку выделяется все более сложные и законченные действия и операции и даже этапы в полном цикле проектирования.

По мере освоения проектных действий и операций содержание деятельности, ситуацию их использования можно переводить в практическую плоскость. Сначала – это практически значимое содержание в игровой ситуации, затем личностное практически значимое и, наконец, социальное практически значимое содержание.

Таким образом, *игровое и практически значимое вариативное содержание целенаправленной, специально организованной деятельности* является одним из важнейших методологических принципов, одной из составляющих методологии формирования готовности младших школьников к проектной деятельности.

Формулирование заданий в виде проблемных ситуаций

Для создания должной мотивации и накопления учащимися опыта рассмотрения проблем необходимо использовать проблемный метод. С этой целью задание на предстоящую деятельность необходимо формулировать в виде проблемных ситуаций. Проблемная ситуация – это описание системы объектов и существенных связей между ними, содержащее проблему. Проблема – либо в противоречии между объектами или связями между объекта-

ми, либо в наличии или отсутствии объектов или связей, либо в ненадлежащих свойствах объектов или связей.

При проектировании мы производим умственные усилия для поиска способа решения проблемы и получаем его в виде замысла, в виде проекта. (*Проект* – буквально ‘мысль, брошенная вперед’, – толкуется в словарях как ‘план, замысел чего-либо, предваряющий его создание’, или как прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т. п., а *проектирование* – процесс создания проекта.)

Анализ проблемной ситуации должен позволять производить выделение проблемы и условий ее существования, а также определение действий, которые можно производить с объектами, их связями и свойствами объектов и связей. Именно среди этих действий, возможно, найдутся такие, которые приведут к изменению ситуации вплоть до разрешения проблемы. Выстраивание последовательности или системы таких действий приводит к получению способа решения проблемы, т. е. к созданию проекта. Дальнейшая работа с полученным проектом – его анализ, презентация, осуществление и прочее – происходит после проектирования.

Предъявление проблемной ситуации, выделение из нее проблемы в случае доступности рассматриваемого содержания может обеспечить необходимую мотивацию. Личная или социальная значимость содержания проблемной ситуации обеспечивает интерес для ученика, сопереживание рассматриваемой проблеме, а затем мотивированное включение в проектную деятельность, в поиск способа ее разрешения. В то же время первым шагом в технологии проектирования является проблематизация – действия или деятельность, направленные на выделение и формулирование проблемы для проектирования. Все последующие этапы то и дело возвращают нас к анализу проблемной ситуации, которая задает условия существования проблемы и определяет те действия, которые составят в конечном итоге систему, позволяющую решить проектируемую проблему.

Таким образом, освоение проектирования может идти только через освоение работы с проблемной ситуацией, а формирование готовности к проектной деятельности – через

формулирование заданий в виде проблемных ситуаций. Это еще один методологический принцип.

Групповая организация работы

Групповая форма организации работы учащихся над заданием – очень важный методологический принцип. Несмотря на то, что у младших школьников в большинстве своем еще не сформированы умения группового взаимодействия и коммуникативная деятельность лежит за пределами зоны ближайшего развития младшего школьного возраста, мы используем работу в группах.

Во-первых, в ситуации групповой работы самостоятельная активность для ученика не так «тревожна и опасна», как индивидуальная. Это позволяет раскрепостить его и высвободить инициативу и самопроявление.

Во-вторых, она вынуждает ученика высказываться, предлагать, обсуждать, проговаривать и проделывать те действия, которые в индивидуальном режиме проходят в основном в умственном плане. Такое проговаривание обеспечивает перевод умственных действий и операций в деятельную предметную плоскость, способствует интериоризации этих действий и операций.

Исходя из принципов научной школы Л.С. Выготского, развивая психологическую теорию деятельности, В.В. Давыдов писал: «Общественная или коллективная жизнь человека позволяет ему при использовании средств идеального плана отделять от самого себя свою деятельность и представлять ее как особый предмет, который можно изменять еще до того, как осуществится ее реальное выполнение. Тогда человек может видеть, оценивать и обсуждать свою собственную деятельность с позиций других членов коллектива» [7, 7].

Л.С. Выготский истолковывал суть процесса интериоризации как переход высшей психической функции из внешнего социального плана (плана отношений людей) к внутреннему индивидуальному плану ее осуществления [2, 145]. Экспериментально доказывая это положение, А.Н. Леонтьев отмечал, что социальная, коллективная деятельность является фундаментальной основой индивидуальной

деятельности людей. В психологических исследованиях, продолжающих традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского, показана необходимость совместных действий со сверстниками для интериоризации учебных действий, для перехода от совместной деятельности к ее индивидуальному выполнению [8; 11; 12].

Для того чтобы свести к минимуму влияние такого негативного фактора, как недостаточная сформированность коммуникативных умений, групповая работа должна организовываться в мини-группах из 3-4 человек. Для создания по возможности бесконфликтных групп подбор учеников в группы должен осуществлять учитель. Если группы гармоничны и работают слаженно, состав групп не должен меняться во все время занятий. Постепенно групповое взаимодействие в мини-группе налаживается. Группа начинает действовать и выступать как единое действующее лицо в деле решения проблемы, работающее над заданием и предъявляющее результат работы. Группа поощряется как единое целое, а знаки поощрения получает каждый, независимо от внесенного вклада в групповую работу. Постепенно слаженность работы группы возрастает, так как каждый выполняет в ней ту работу, которая у него лучше получается, а цель – общий результат.

При формировании готовности младших школьников к проектной деятельности для успешности групповой работы создается единое рабочее пространство путем сдвигания в полукруг и выравнивания рабочих поверхностей парт, объединением рабочих материалов и инструментов, устранением прочих физических и психологических барьеров.

Использование презентативных действий и самооценки

Презентация – обязательный завершающий этап учебной проектной деятельности. Это публичное предъявление, представление результатов и хода работы учащимися. Оно очень важно в учебном проектировании, так как подытоживает работу над проектом, инициирует рефлексию деятельности, анализ и самооценку учащимися собственных и групповых достижений. Рассказать и показать публично результат

работы над проектом – естественная потребность учащихся. Потребность эта вытекает из желания узнать мнение и получить признание и одобрение со стороны сверстников и взрослых, получить подтверждение значимости достигнутого в самостоятельной или групповой работе.

Исходя из того, что проектирование возникает только там, где имеется проблемная ситуация, проблема, результатом проектирования, прежде всего, является замысел способа решения проблемы. Для наглядного представления замысла готовится продукт (плакат, макет, буклет, альманах, видео, фото- или мультимедийный материал, инсценировка и пр.), который вместе с рассказом помогает учащимся представить то средство, которое предлагается для решения проблемы. Выбранный способ презентации или опирается на уже сформированные умения проводить публичные выступления и демонстрации, или в процессе работы над проектом эти умения формируются и развиваются. Среди презентативных умений и навыков выделяются следующие:

- умение кратко, достаточно полно и лаконично рассказать о постановке задачи на проектирование;
- продемонстрировать понимание проблемы проекта, цели и задач проекта, выбранный путь решения;
- кратко охарактеризовать возникавшие и отвергнутые побочные способы решения;
- доказательно показать преимущество выбранного способа.

Прежде чем сделать хотя бы короткий отчет о проектной деятельности, необходимо ее отрефлексировать. То есть необходимо остановиться, взглянуть как бы со стороны на то, что происходило, проанализировать деятельность, способы деятельности и осознать их. При формировании готовности младших школьников к проектной деятельности сначала формируются элементарные презентативные умения, затем в требования к содержанию презентации включаются вопросы, инициирующие рефлексивные действия. Может использоваться распределенная презентация, когда каждый член группы рассказывает о своей части работы на общий результат или выделенную ему часть общего рассказа. В случае достаточно разви-

тых рефлексивных умений учащиеся могут мысленно проектировать более эффективную организацию проделанной работы.

Самооценка – еще один из важнейших моментов учебного проектирования, который завершает работу над проектом. Самооценка включает рефлексию проделанной работы, полученного результата и личных достижений в преодолении трудностей. Самооценка необходима также при ответе на вопрос, разрешается ли проблема предлагаемым, найденным в процессе проектирования способом. В процессе самооценивания ученик анализирует степень своей самостоятельности в произведенных действиях, что не получилось и почему. Для формирования способности к самооцениванию, умений самооценки необходимо использовать безотметочное оценивание.

Контроль интериоризации действий и деятельности

Любому педагогу необходима оценка эффективности его работы, качества достигнутого. При работе с деятельностным содержанием оцениванию подлежит степень усвоения способов действий и деятельности. Где, как не в деятельности может быть предъявлено владение усвоенным действием. Освоенная деятельность проявляется при возникновении мотива, потребности в ней, при самостоятельном осуществлении всех ее действий и операций от целеполагания до получения результата.

При формировании готовности младших школьников к проектной деятельности происходит поэтапное формирование отдельных проектных действий, технологических цепочек действий, затем – целостного проектирования минимальной степени сложности. Контроль степени интериоризации формируемых действий и операций может быть осуществлен путем перехода от групповой к парной, а затем к индивидуальной работе по их применению. Если ребенок выполняет действия и операции самостоятельно, то в этот момент происходит экстериоризация усвоенного. В любом случае контроль необходимо осуществлять в процессе специально организованной деятельности и при условии самостоятельного ее выполнения учащимся. Сформированность готовности к

проектной деятельности может быть на нескольких уровнях: базовом, технологическом и методологическом. В начальной школе предполагается формировать базовый уровень готовности. Более высокие уровни могут быть достигнуты на последующих ступенях обучения.

Таким образом, для проверки степени усвоения деятельностного содержания должен проводиться *контроль степени интериоризации в ходе экстериоризации усвоенных действий и деятельности.*

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. 480 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти тт. [Текст] / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. М., 1983. Т. 3. 367 с.
3. Громыко Ю.В. Метод В.В. Давыдова / Учебная книга для управленцев и педагогов [Текст] / Ю.В. Громыко. М., 2003. 416 с. Серия: Мыслительная педагогика.
4. Громыко Ю.В. Построение общественной практики средствами образования [Текст] // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 37-48.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении [Текст]. М., 1972. 423 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст]. М., 1986. 239 с.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]. М., 2004. 228 с.
8. Поливанова Н.И. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности [Текст] / Н.И. Поливанова, И.В. Ривина // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43-53.
9. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности. Учеб. пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М., 1995. 384 с.
10. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст] / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии., 1990. № 3. С. 25-35.
11. Цукерман Г.А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников [Текст] // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983. С. 32-43.
12. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться [Текст]: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. М., 1992. 39 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. М., 2010. 31 с. (Стандарты второго поколения)
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2010 [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/1897.pdf> (дата обращения: 15.04.2011).

УДК 37.013.32

Помелова М.С.

Арзамасский государственный педагогический институт

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

M. Pomelova

Arzamas State Pedagogical Institute

DESIGNING EDUCATIONAL CONTENT OF SCIENCE SUBJECTS BY USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

Аннотация. В статье раскрыты теоретические основы отбора содержания учебного материала школьных предметов, на которых активно внедряются и применяются современные информационные технологии. Сформулированы концептуальные положения применения современных средств информационных технологий, определены учебные предметы, на которых должно осуществляться обучение работе с новыми средствами информационных технологий. Уточнены особенности методической системы обучения с использованием средств информационных технологий.

Ключевые слова: современные средства информационных технологий, отбор содержания, средства обучения, информатика.

Abstract. The article considers theoretical bases of selecting the educational content of some school subjects which are taught with the ample use of modern information technologies. The study formulates the conceptual bases of introducing new information technologies into teaching and determines the subjects at which new information technology use should be taught. The features of methodical system of training with the use of new information technologies have been specified.

Key words: modern information technologies, content selection, means of teaching, computer science.

В настоящее время развитие методической науки во многом связывают с применением современных средств информационных технологий. Безусловно, росту эффективности и качества обучения способствует пересмотр образовательных стандартов, особенно в области содержания обучения, введение профильного обучения, компетентностного подхода и информатизация образования. Информационные технологии должны автоматизировать учебный процесс, выполняя многие рутинные подготовительные функции, не связанные с изучаемым материалом, а учебное время расходовать более рационально, расширяя и углубляя содержание учебного предмета.

Естественно, что внедрение информационных технологий в учебный процесс должно быть методически оправданно, а не носить механический характер. Практика показывает, что зачастую использование современных информационных технологий в обучении затрудняет учебный процесс. Поэтому следует уделить значительное внимание отбору содержания учебного материала, где наиболее целесообразно применение той или иной технологии.

Информационные технологии представляют собой широкий спектр программных, программно-аппаратных и технических устройств, функционирующих на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и дающие возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей. К средствам информационных технологий, помимо компьютера, относятся информационные сети, устройства ввода-вывода информации, средства и устройства манипулирования текстовой, графической, аудиовизуальной инфор-

мацией, средства архивного хранения больших объемов информации, устройства для преобразования данных из графической или звуковой форм представления данных в цифровую и обратно, системы искусственного интеллекта, системы машинной графики, программные комплексы, современные средства связи, обеспечивающие информационное взаимодействие пользователей как на локальном уровне, так и глобальном, электронные средства образовательного назначения, реализованные на базе технологий мультимедиа, гипертекст, гипермедиа, телекоммуникации [4].

В педагогической науке на сегодняшний момент нет однозначного как качественного, так и количественного состава критериев отбора содержания. Преобладает точка зрения, согласно которой критерии отбора содержания учебной дисциплины основываются на дидактических и методических принципах [2]. Выделим основные подходы к конструированию содержания образования: системный, деятельностный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностный.

На теоретическом уровне источниками отбора содержания общего образования, по мнению В.В. Краевского, выступают:

- социальный опыт;
- виды и отрасли деятельности, которые отражены в элементах состава содержания образования: в знаниях, умениях и навыках, опыте творческой деятельности, в опыте эмоционально-ценностного отношения к миру;
- знания о закономерностях усвоения;
- методы обучения;

- средства обучения;
- организационные формы обучения;
- микроусловия школы;
- содержание деятельности учителя [1].

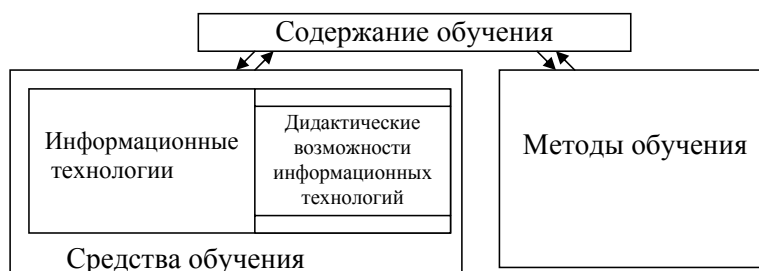
Поскольку методическая система обучения любого школьного предмета представляет собой совокупность пяти иерархически взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения [3], уточним особенности методической системы обучения в контексте использования современных информационных технологий. Здесь содержание обучения зависит от дидактических возможностей средств обучения и определяет методы и формы проведения занятий. Так, в зависимости от имеющихся в школе средств информационных технологий, учитель может варьировать содержание (обычно в сторону расширения и углубления) в рамках, определяемых образовательным стандартом.

Таким образом, методическая система обучения с использованием средств информационных технологий, ориентированная на максимальное использование их дидактических возможностей, видоизменится в области методического обеспечения (сх. 1.).

Практика показывает, что при планировании учебного процесса дидактические возможности современных средств информационных технологий либо учитываются неполно, либо совсем не учитываются. Именно учет дидактических возможностей и полная их реализация при планировании учебного процесса являются скрытым резервом повышения качества и эффективности учебного процесса. Выделим

Схема 1

Методическое обеспечение обучения с использованием средств информационных технологий и учетом их дидактических возможностей



основные этапы отбора содержания обучения, где планируется использовать новое средство информационных технологий (это может быть программный продукт, техническое устройство, электронный образовательный ресурс). Для этого на первом этапе проводится анализ содержания учебного предмета, например математики, где планируется применение новой информационной технологии и ее дидактических возможностей. Здесь определяется перечень тем, где эти технологии целесообразно использовать и ожидается педагогический эффект. На основании этого анализа разрабатываются методические материалы по выделенным темам. Затем осуществляется апробация в реальной практике обучения с использованием методических материалов, в ходе которой становится понятно, правильно ли были выбраны темы, при изучении которых применялась новая технология, следует ли дополнить список тем, исключить какие-то темы из списка, какие темы раскрыты не полностью в школьном курсе и где новая технология позволит расширить и углубить содержание школьного курса без существенного увеличения учебного времени, где имеются иные скрытые резервы повышения качества и эффективности обучения. Данный процесс носит итерационный характер и является сходящимся. После нескольких итераций должно сформироваться рациональное содержание обучения с применением информационных технологий, учитывающее дидактические возможности этих технологий и ориентированное на их эффективное применение.

Для отбора содержания материала школьных предметов, где активно внедряются и применяются современные информационные технологии, были разработаны следующие концептуальные положения.

1. Формировать навыки работы с новой технологией должен учитель информатики на уроках информатики и ИКТ.

2. Введение нового содержания по современным информационным технологиям не должно существенно изменять сложившееся содержание школьного курса информатики и ИКТ, а, напротив, расширять и углублять его.

3. Учебный материал по обучению работе с новыми средствами информационных технологий на уроках информатики и ИКТ должен

ориентироваться на опережение учебного материала других дисциплин: где планируется применять данную технологию.

4. Необходимо осуществление комплекса организационно-методических мер, направленных на:

а) апробацию, доработку и внедрение нового комплекса методического обеспечения обучения информатике, математике, физике и ряду дисциплин естественнонаучного профиля с использованием современных информационных технологий;

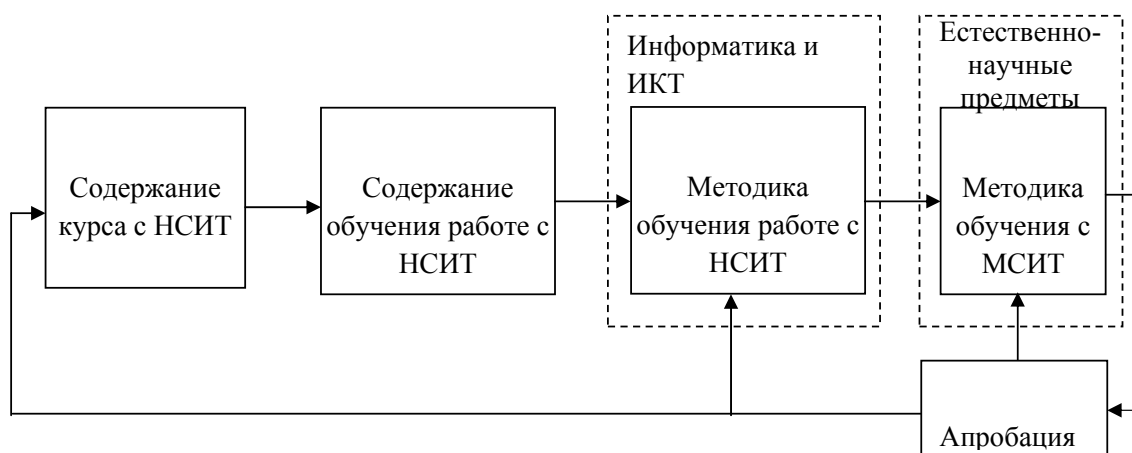
б) повышение квалификации учителей в области методики применения современных информационных технологий в конкретных школьных учебных предметах;

в) освещение опыта в периодической педагогической печати.

Согласно разработанной концепции применения современных средств информационных технологий, обучение работе с новым средством информационных технологий (НСИТ) должно осуществляться на уроках информатики и носить опережающий характер по отношению к содержанию других учебных предметов (математики, физики, а также и самой информатики). В этом случае отбор содержания обучения с использованием новой технологии должен охватывать два направления: обучение работе с самой технологией и применение этой технологии в обучении соответствующей дисциплине (сх. 2).

Из представленной модели видно, что после определения перечня тем, в которых целесообразно использование новой технологии, формируется содержание в области обучения работы с ней. Затем на основе полученного содержания разрабатывается методика обучения работе с новой технологией в школьном курсе информатики ИКТ, которая должна носить опережающий характер к учебному материалу предметов, на которых будет применяться. Здесь формируются только навыки работы с технологией, не углубляясь в суть предметов. Затем полученные знания, умения и навыки работы с технологиями будут применяться для изучения конкретных предметов. Этот процесс также носит итерационный характер. После серии итераций должна быть создана рациональная методика обучения с использованием

Отбор содержания обучения работе с новым средством информационных технологий



современных средств информационных технологий, которая позволит значительно повысить качество и эффективность обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 2001. 36 с.
2. Оганесян В.А. Принципы отбора основного содержания обучения математике в средней школе. Ереван, 1984. 215 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. М., 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
4. Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов. М., 2006. 374 с.

УДК 371.322.3

Солертовская Н.К.

Детская музыкальная школа им. Й. Гайдна (г. Москва)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

N. Solertovskaya

Music School of Haydn, Moscow

THE PROBLEM OF FORMING SCHOOLCHILDREN' HUMANISTIC BELIEFS AT PIANO CLASSES

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования гуманистических убеждений младших школьников на уроках фортепиано в ДМШ. Рассмотрена специфика деятельности педагога и учащихся, педагогические условия и методы, даны необходимые определения. Содержательную основу гуманистических убеждений составляют идеи человеколюбия, свободы, добра, красоты. Подчеркивается, что младший школьный возраст является сензитивным для восприятия и присвоения гуманистических ценностей, формирования гуманистических убеждений. Показана возможность музыки выступать в качестве источника гуманистических ценностей, выраженных в художественно-образной форме.

Ключевые слова: гуманизм, убеждения, содержательная основа гуманистических убеждений, младший школьник, ценностные ориентации, эмоциональная сфера.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of forming humanistic beliefs among primary grade schoolchildren at piano classes in music school. The features of teacher's and pupil's activity have been clarified as well as educational conditions and teaching methods; some necessary notions have been defined. The comprehensive basis of humanist beliefs is the ideas of humanity, freedom, goodness and beauty. It is emphasized that the primary school age is sensitive for perceiving and adopting humanistic values and forming humanistic beliefs. It is shown that music can serve the source of humanistic values expressed in artistic form.

Key words: humanism, beliefs, comprehensive basis of humanistic beliefs, primary grade schoolchildren, value orientations, emotional sphere.

Проблема формирования гуманистических убеждений подрастающего поколения в сложных социокультурных условиях сегодняшнего дня как никогда актуальна. Она обусловлена очевидным противоречием между сложившейся системой обучения музыке и ее явно недостаточной направленностью на гуманизацию личности обучающегося. Цель настоящей статьи – рассмотреть проблему формирования гуманистических убеждений учащихся на уроках фортепиано в детской музыкальной школе, выявить специфику этой деятельности, уточнить соответствующую терминологию, методы и педагогические условия.

Гуманность – человечность. Гуманизм рождается из гуманности, которая проявляется в доброжелательности, готовности прийти на помощь, рефлексии, умении понять и поставить себя на место другого, эмпатической способности к сочувствию, толерантности и терпимости. Назовем основные гуманистические ценности: изначальная вера в человечность каждого, сохранение чувства собственного достоинства, любовь, семья, свобода, право на уединенность, участие, общение, возможность самосовершенствования каждого человека, труд и творчество, вера в добро и красоту. В рамках гуманизма любовь к близким, себе, любимым занятиям, истине позволяет человеку реализовать себя жизнеутверждающим образом.

Гуманизация обучения обеспечивает ему воспитательную направленность, которая становится основным результатом образовательной деятельности педагога и ученика с целью его личностного развития, усвоения им культурных ценностей и социальных норм. Воспитывающее обучение позволяет полнее реализовать педагогический потенциал занятий музыкой как одного из признанных

и универсальных образовательных личностно-развивающих средств. В итоге личность ребенка получает заряд позитивной жизненной энергии человеколюбия, свободы, добра, красоты, которые становятся основаниями для последующей жизнедеятельности ребенка, его физического и духовного здоровья, общественного благополучия, продуктивной жизнедеятельности в любой сфере. Таким образом, «обучение [музыке – Н.С.] – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащегося по овладению научными знаниями, умениями, навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» [5, 509].

Убеждения являются результатом реализации гуманистической направленности обучения музыке. В научной литературе они характеризуются как твердый взгляд на что-нибудь, вытекающий из общего мировоззрения, сложившийся на основе воспринятых идей. Идеи – суждения, мысли, представления, преобладающие в сознании человека и сопровождающиеся эмоциональным переживанием, возникают как реакция на реальные события. Убеждения определяются и как осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать согласно своим ценностным ориентациям [1, 807]. Последние, выступая в форме убеждений, отражают определенное понимание природы и общества, образуют упорядоченную систему взглядов – политических, философских, эстетических, естественнонаучных и прочих; совокупность убеждений выступает как мировоззрение. Процесс перехода знаний в убеждения, включая общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентаций, обязательно должен учитывать сферу чувств и переживаний личности. Убеждения выражают устойчивые оценочные реакции личности, их можно рассматривать как процесс и как результат.

Охарактеризуем специфику гуманистических убеждений. Они проявляются в субъективном отношении личности к своим поступкам и мыслям, связаны с глубокой и обоснованной уверенностью в истинности гуманистических знаний, принципов и идеалов. Гуманистические убеждения являются важной составляю-

щей духовного мира личности. Основу гуманистических убеждений личности составляют ее ценностные ориентации. Следовательно, гуманистические убеждения – это сформированная в процессе образовательной деятельности активная жизненная позиция личности, основанная на уверенности в истинности гуманистических ценностей и потребности в их реализации. Содержательную основу гуманистических убеждений составляют идеи человеколюбия, свободы, добра и красоты.

Категории добра и красоты в истории культуры всегда рассматривались в неразрывной взаимосвязи. В искусстве в особой художественной форме выражается динамика этих ценностей. Нравственное воздействие искусства на человека осуществляется с помощью эмоциональных переживаний, предполагающих сотворчество, осмысление собственного жизненного опыта под влиянием художественных произведений. Происходит моделирование конфликтных ситуаций, образная интерпретация нравственных норм и идей, передача ценностных установок.

Младший школьный возраст является сензитивным для восприятия и присвоения гуманистических ценностей и убеждений. Процесс их формирования у младших школьников имеет ярко выраженную эмоциональную основу, выражающуюся в любви к ближним, уважении к взрослым, в стремлении к дружественному общению с товарищами, игре, занятиям искусством и разнообразным творческим проявлениям личности. Содержание доминирующих чувств определяет мировоззренческие установки младшего школьника.

Музыка является богатейшим источником гуманистических ценностей, выраженных в художественно-образной форме. В этой связи важную роль играет самоидентификация ребенка с художественным героем музыкального произведения, которая имеет большое личностно-формирующее значение. Самоидентификация способствует передаче гуманистических ценностей, постижению гуманистического содержания и смысла музыки, обуславливает мотивацию для последующей жизнедеятельности ребенка, его отношения к искусству и людям.

Благодаря своей художественно-творческой природе музыка активно воздействует на ми-

ровоззренческие установки младших школьников, их гуманистические убеждения. В процессе их формирования ребенок самостоятельно и ответственно проходит ряд этапов. Сначала на основе собственного опыта у младших школьников появляются представления. Они выступают как форма индивидуального чувственного познания, преобразующаяся в целостный образ, не воздействующий на органы чувств, и связаны со словом. В результате возможно квалифицировать устанавливаемые в индивидуальном мышлении вербальные связи между понятиями (образами), выраженные в виде суждений. Как следствие, возникает возможность конструирования обобщенного знания, сохраняющего исходный наглядно-образный характер и полноту сенсорного опыта, поднимающихся над непосредственной данностью единичных объектов. Представления также выступают в форме фиксации коллективного опыта, основы для конструирования мировоззрения как системы наиболее общих представлений о мире, человеке и месте человека в мире.

Процесс формирования гуманистических убеждений на уроках музыки затрагивает всего человека, формирует его личность, психические свойства, способности для успешного овладения исполнительской деятельностью. Дети взрослеют – и это труд, когда все время идет процесс опосредованного достижения равновесия. Творческий труд по формированию своей личности есть результат экстатического волевого движения ребенка «вперед», но созданное творение или педагогическая ситуация способствуют его самопознанию и последующему «выходу за пределы» (термин Л.С. Выготского) в поисках средств для нового движения [6, 282].

Классическая музыка выражает динамизм, насыщенность, красоту и полноту жизни, вместе с переживанием человеческих чувств каждая интонация наполняется смыслом. Учитывая, что музыка есть становление, процесс, то действующий в процессе занятий ребенок способен обнаружить свои личностные качества, проявить волю, развить координацию физических возможностей, эмоциональности, ментальности. Ценность прекрасного в том, что оно имеет смысл, внутреннюю жизнь и открыто человеку. Способность к акту сотво-

рения открывает ребенку возможность свободного выбора и открытия новых для себя средств выразительности.

Например, такое средство музыкальной выразительности, как тембр, позволяет передавать информацию на уровне подсознания. Что касается интонирования как средства проявления глубоких эмоциональных состояний, то оно является объективной необходимостью и воплощается в богатстве индивидуальных истолкований. Интонация как звуко-тембритмическая единица закрепились в ладовых структурах и обеспечила возможность эмоционального восприятия музыки. Оно направлено на эмоциональную сферу и образное мышление ребенка, нередко вызывая у него эффект удивления, восхищения, развивает память, мышление, фантазию [3, 179]. Учитывая, что музыка есть становление, процесс, то действующий в процессе занятий ребенок способен обнаружить свои личностные качества, проявить волю, развить координацию физических возможностей, эмоциональности, ментальности.

Музыкальное звучание – процесс, где взаимодействуют различные образы, происходят противостояния, трансформации, смена динамики и статики, напряжения и покоя. Это превращает восприятие музыки в художественное переживание, в процессе которого передается идейное содержание. Поэтому важно, чтобы образ отражал ценностный смысл и способствовал мотивации к его воплощению в процессе исполнения.

Системообразующим фактором здесь выступает цель педагогического процесса, которая понимается как многоуровневое явление, решение последовательных задач, поставленных в определенных условиях, в нашем случае – с использованием музыкального инструмента фортепиано, а также произведений, отличающихся гуманистической направленностью.

Проникнуть глубоко внутрь жизненного явления помогает «точка зрения», «идейная позиция» художника [4, 42]. В процессе осмысленной игры на музыкальном инструменте у ребенка формируется некоторое обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще не до конца осознается самим ребенком и непосредственно связано с положительными или отрицательными эмоциональными

переживаниями. Иначе говоря, первые эстетические переживания представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся тем не менее зародышами тех нравственных чувств, на основании которых потом формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и убеждения. Педагогический процесс, направленный на формирование убеждений, реализуется как динамическая педагогическая система, в результате которой важно взаимодействие педагога и учащегося как субъектов деятельности [2, 124-138].

Важнейшими педагогическими условиями формирования гуманистических убеждений младших школьников на уроках фортепиано стали: осознание педагогом специфики учебно-воспитательного процесса в триединстве переживание – понимание – отношение; вера в успех каждого ребенка, а также в совместную деятельность педагога и учащихся; потребность в активной коммуникации в классе и во время публичных выступлений; стремление к творческому труду с целью реализации своих гуманистических убеждений. Последние могут отразиться в характере звукоизвлечения, интонационной выразительности, а также телесных проявлениях, свидетельствующих о формировании у учащегося ценностного отношения к содержанию и смыслу исполняемой музыки.

Процесс формирования гуманистических убеждений у младших школьников на уроках фортепиано предполагает применение ряда современных инновационных методов. Наиболее эффективными, как показала практика, стали методы углубления содержательного контекста (Л.В. Горюнова) и авторский метод акцентирования гуманистического смысла музыки.

Общение младшего школьника в процессе музыкального диалога с педагогом или товарищами по учебе специфично, оно насыщено

чувствами и эмоциональным отношением. Ценностное отношение связано со своеобразием музыкального произведения, а чувственное отношение через размышление превращается в предмет интерпретации и присвоения – основы формирования гуманистических убеждений ребенка.

Особенностью формирования гуманистических убеждений на занятиях фортепиано является эмоциональное взаимодействие ребенка с педагогом, с одной стороны, и художественно-образным содержанием музыки – с другой. Переживание музыкального содержания, самоидентификация ребенка с героем произведения, обмен впечатлениями, выявление общегуманистических идей человеколюбия, свободы, добра, красоты и аспектов их проявления в музыке (активное переживание музыкально-временного пространства; творческая работа с образами-представлениями; понимание и тонкость градации средств музыкальной выразительности), составляют содержательную основу формирования гуманистических убеждений как важнейшего результата гуманистической направленности обучения младших школьников на занятиях музыкой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Минск., 2001. 870 с.
2. Горлова Н.А. Педагогика личности. Концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании. М., 2004. 240 с.
3. Горюнова Л. Мир народного творчества. Музыка в школе. М., 1990. 179 с.
4. Коган Г.М. У врат мастерства. М., 2004. 134 с.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн., 2001. 928 с.
6. Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию. М., 2004. 368 с.

УДК 37.016:502/504

Степанов А.М., Раткевич Е.Ю., Мансуров Г.Н.
Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА

A. Stepanov, E. Ratkevich, G. Mansurov
Moscow State Regional University

THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE BY MEANS OF FOLKLORE SONGS

Аннотация. В статье представлена методика формирования экологической компетентности учащихся на уроках музыки в пятом и шестом классах общеобразовательной школы. Описан педагогический эксперимент, проводимый с детьми 11-12 лет, в результате которого было доказано, что использование народного песенного материала на занятиях музыкой позволяет расширить представление учащихся о мире природы и месте человека в нём, положительно воздействует на нравственно-эстетическую сферу сознания и способствует формированию экологической компетенции личности.

Ключевые слова: экологическая компетентность, социально-научный, нравственно-эстетический, деятельностно-практический.

Abstract. The article presents the methods of forming pupils' environmental competence at music lessons in the fifth and sixth forms of a comprehensive school. The degree of schoolchildren's environmental competence was measured by a four-leveled scale including "high", "close to high", "medium" and "low" grades. The results of the experiment conducted with eleven and twelve year old children showed that folklore songs at music lessons help to broaden pupils' understanding of the world of nature and human role in it, influence moral and esthetic spheres of pupils' consciousness and stimulate the formation of their environmental competence.

Key words: environmental competence, consciously scientific, morally esthetic, actively practical.

Формирование экологической компетентности личности в современной системе образования ориентировано, прежде всего, на развитие сознательно-научного и деятельностно-практического отношения учащихся к экологическим проблемам. Нравственно-эстетическая составляющая экологического воспитания не получает при этом должного развития, что отрицательно сказывается на формировании экологической культуры в целом. Эффективным средством формирования экологической компетентности на уроках музыки является русский песенный фольклор, обладающий:

- ярко выраженной нравственно-эстетической направленностью;
- содержанием экологического характера и образами природы;
- простотой и массовостью народной песни.

Педагогическим экспериментом, который проводился на базе детской музыкальной школы им. И.О. Дунаевского № 2 г. Москвы и ГОУ ЦО № 686 «Класс Центр», было охвачено 60 учащихся в возрасте 11-12 лет. Именно в этот возрастной период в программе общеобразовательной школы в 5 классе изучается природоведение, а в 6 классе – биология. К тому же в этом возрасте музыка становится наиболее важным видом искусства для ребенка, интенсивно развивается нравственно-эстетическая сторона его сознания.

Вначале с целью определения исходного уровня экологической компетентности учащихся проводился констатирующий эксперимент [1] путём предварительного анкетирования. Затем, на стадии обучающего эксперимента, осуществлялось формирование и развитие экологической компетентности с использованием нового материала, новых средств, приёмов и форм обучения на уроках музыкального творчества. На заключительном этапе обучающего эксперимента под-

водились итоги и оценивалась эффективность предлагаемой методики.

Согласно принципам экологической педагогики [3, 6] в качестве показателя, характеризующего степень экологической компетентности, были выбраны *отношения к экологическим проблемам – сознательно-научное, нравственно-эстетическое и деятельностно-практическое*, – которые являются основными составляющими экологической компетентности личности. Степень экологической компетентности школьников оценивалась по шкале из четырех уровней: высокого, близкого к высокому, среднего и низкого.

Уровень экологической компетентности оценивался как низкий, если экологические вопросы вызывали явное затруднение, эмоциональное отношение к природе проявлялось слабо, желание к экологической деятельности отсутствовало.

Для среднего уровня экологической компетентности характерно преобладание потребительского отношения к природе, игнорирование связи между человеком и природой, но обозначена готовность к взаимодействию с природой.

Если в ответах учащихся присутствует понимание взаимной связи человека и природы, просматривается ценностное, пусть даже без какой-либо высокой эмоциональности, отношение к красоте природы и готовность к общению с ней, то уровень экологической компетентности оценивался как близкий к высокому.

И, наконец, если связь человека с природой чётко выражена и обоснована, любовь к природе представлена ярко и эмоционально, а стремление к природоохранной деятельности убедительно и логически обосновано, то уровень экологической компетентности оценивался как высокий.

Обучающий эксперимент проводился на основе русских народных песен, в содержание которых включены эпизоды, связанные с экологической тематикой. Были выбраны темы занятий, рассказывающие о народной крестьянской культуре:

1. Мир вокруг человека (прогулка) – песни «Трава моя, ой травушка» [2] и «Ветер грядет, гром ударит»¹.

¹ «Ветер грядет, гром ударит». Песню исполняет фоль-

2. Труды и заботы человека – песни «Я на камушке сижу» [7] и «Яблоня моя» [4].

3. Вера человека (человек и Бог) – бергульская волочебная² песня «Идём, братцы, вдоль улицы» [7].

4. Дом человека – песня «Ой в поли, в поли»³.

Выбранные песни соответствовали означенным темам. Детям предлагалось своими словами пересказать содержание песни. При этом контролировалась точность восприятия и понимания прослушанного произведения, задавались следующие вопросы: понравилась ли песня; чем заинтересовал сюжет; как представлены образы природы в песне и т. д. После завершения анализа прослушанных произведений детям напоминали их ответы на вопросы предварительного анкетирования и разрешали дополнить свои высказывания. Обсуждение перерастало в содержательную беседу, в ходе которой учащиеся не только ставили перед собой сложные вопросы, касающиеся взаимоотношений человека и природы, но и предлагали оригинальные способы их решения.

Анализ песен позволил значительно расширить представления учащихся о мире природы и месте человека в нём. Если при предварительном анкетировании некоторые из них вспомнили только, что деревья «вырабатывают» необходимый для жизни кислород, то теперь без колебаний добавили в своих анкетах сведения о значении воды как главной составляющей всего живого; они также твёрдо усвоили, что природа является средой нашего обитания и что человек – часть этой среды.

Для многих учащихся со средними нравственно-эстетическими показателями экологической компетентности этот этап занятий стал наиболее продуктивным. Появились эмоциональные оценки песен, их образов и содержания. Начал сказываться приобретенный слуховой опыт, а также навыки анализа предыдущих песен.

хлорный ансамбль «Дарьюшка» поселка Черышевский Нестеровского района Калининградской области.

² Волочебные песни исполнялись на Пасху во время праздничных обходов деревенских домов. В Бергуле «волочебники» ходили по дворам ещё в 30-х гг. прошлого века.

³ Песня «Ой в поли, в поли» записана на Украине в городе Кременчуг Полтавской области.

Представленные в табл. 1–3 статистические результаты отражают эффективность предлагаемой методики и динамику отношения учащихся к экологическим проблемам.

Наиболее эффективным оказался показатель «нравственно-эстетическое отношение к экологическим проблемам». Это объясняется тем, что экспериментальная работа проводилась на специально подобранном художественном материале – русские народные песни, в которых отражены образы природы. Область художественного творчества, прежде всего,

оказывает воздействие на нравственно-эстетическую сферу сознания, способствует развитию эмоций и чувств.

Результаты эксперимента показали, что прослушивание народного песенного материала способствует пониманию универсальной ценности природы, формированию нравственно-эстетических чувств по отношению к ее объектам, развивает стремление к непрагматическому взаимодействию человека с окружающим миром живого, повышает интерес школьников к экологии и мотивацию к её изучению.

Таблица 1

Сознательно-научное отношение к экологическим проблемам

Уровень экологической компетентности	Констатирующий эксперимент		Обучающий эксперимент	
	Число учащихся	Показатель, %	Число учащихся	Показатель, %
Высокий	0	0	18	30
Близкий к высокому	12	20	30	50
Средний	39	65	12	20
Низкий	9	15	0	0
Всего учащихся	60	100	60	100

Таблица 2

Нравственно-эстетическое отношение к экологическим проблемам

Уровень экологической компетентности	Констатирующий эксперимент		Обучающий эксперимент	
	Число учащихся	Показатель, %	Число учащихся	Показатель, %
Высокий	12	20	24	40
Близкий к высокому	36	60	36	60
Средний	12	20	0	0
Низкий	0	0	0	0
Всего учащихся	60	100	60	100

Таблица 3

Деятельностно-практическое отношение к экологическим проблемам

Уровень экологической компетентности	Констатирующий эксперимент		Обучающий эксперимент	
	Число учащихся	Показатель, %	Число учащихся	Показатель, %
Высокий	18	30	30	50
Близкий к высокому	24	40	24	40
Средний	18	30	6	10
Низкий	0	0	0	0
Всего учащихся	60	100	60	100

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д., 1996. 480 с.
2. Календарно-обрядовая поэзия сибиряков / сост. Ф.Ф. Болонев, М.Н. Мельников. Новосибирск, 1981. 185 с.
3. Кезин В.Г. Формирование экологической культуры личности младших подростков в педагогическом процессе школы средствами музыкального искусства: Дис. ...канд. пед. наук. М., 1998. 174 с.
4. Круглов Ю.Г. Русские обрядовые песни: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Рус. яз. и литература». Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1989. 320 с.
5. Леонова Н.В. Из экспедиционных дневников учёных-фольклористов (с. Бергуль, Северный район, часть 3) // Народное творчество Новосибирской области, 2008. № 2-3. // <http://www.sibculture.ru/magazine/2008-2-3/leonova/index.php>
6. Новожилов Э.Д. Научное исследование (логика, методология, эксперимент): монография. М., 2005. 363 с.
7. Я на камушке сию [Электронный ресурс] // Народная песня [сайт]. URL: http://narodnaya-pesnya.ru/ya_text_narodnoy_pesni_ya_na_kamushke_sizhu.html (дата обращения: 12.03. 2011).

УДК 378.147

Ткалич С.К.

*Российский государственный университет туризма и сервиса
(филиал - Институт сервиса в г. Москва)*

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ И КОНВЕРТАЦИИ
ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОГО НАСЛЕДИЯ РОССИИ
НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИХ КАДРОВ**

S. Tkalic

Russian State University of Tourism and Service (Branch of Service institute, Moscow)

**DESIGNING UNIVERSAL PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPING
AND CONVERTING RUSSIAN ETHNIC ART HERITAGE BY EXAMPLE
OF CREATIVE STAFF TRAINING**

Аннотация. В статье раскрыты смысловые, дидактические, квалификационные акценты авторского подхода к проектированию универсальной педагогической технологии, позволяющей осуществить на уровне вузовской подготовки студентов доступ к освоению и систематизации этнохудожественного разнообразия наследия России, необходимого для деятельности студентов творческих кафедр, будущих руководителей и педагогов творческих коллективов, студий, дизайнеров, режиссеров, постановщиков, специалистов по рекламе, связям с общественностью и др. Квалификационной доминантой подготовки творческих кадров выдвигается освоение метода этноискусствоведческого анализа артефактов наследия в полиэтническом регионе.

Ключевые слова: педагогическая технология, дидактический модуль, региональный дизайн, этноискусствоведческий анализ артефактов наследия, квалификационная доминанта.

Abstract. The feature of pedagogical technology is its specific orientation connected with development and ordering of multinational Russia's ethnic art heritage. Today lacking the knowledge of ethnic art heritage variety is a barrier to develop a regional vector of educational research activity. The pedagogical technology includes the national-cultural component developed in the form of a didactic module. The qualifying dominant of creative staff training puts forward development of a method of ethnic art critical analysis of artifacts heritage in poly-ethnic region. The didactic module creates the conditions for forming the competence claimed in projects of modernization of educational and cultural space of the Russian regions.

Key words: pedagogical technology, didactic module, regional design, ethnic art critical analysis of artifacts heritage, qualifying dominant.

© Ткалич С.К., 2011.

Сегодня дефицит знаний о разнообразии этнохудожественного наследия является барьером для развития регионального вектора учебно-исследовательской деятельности. Взятый в современной педагогической науке курс на взаимодействие методики и практики профессионального образования с отраслями других наук, культуры, предприятий малого и среднего бизнеса в условиях информационного общества выдвигает задачу разработки универсальной педагогической технологии. Особенностью педагогической технологии, предлагаемой нами в данной статье, является её специфическая направленность, связанная с освоением и систематизацией этнохудожественного наследия многонациональной России. Конечным результатом предполагается конвертация этнохудожественного разнообразия наследия в технологический процесс изготовления продукции на предприятиях малого и среднего бизнеса.

Модернизация образования в многонациональной России выявила региональный аспект проблемы, рассматриваемый на уровне государственной политики в области высшего образования. Он открывает новую страницу в педагогической науке, интегрированной с социально-экономическим развитием регионов. Важными вехами стали конференция Российского Союза ректоров (г. Кострома, 2000 г.); 1-ый Каспийский международный образовательный Форум (Астрахань; 2010 г.). В статьях и докладах, прозвучавших на IX съезде ректоров высших учебных заведений, конкретизированы образовательные задачи региональных вузов (А.Ю. Белогуров, А.П. Катровский, Т.И. Ключенко, А.М. Новиков, Н.М. Рассадин, В.В. Рубцов, В.А. Садовничий, А.И. Субетто, Ю.Е. Шабалин) [3]. Важным фактором модернизации регионального образовательного и культурного пространства названы: поддержание паритета между традициями и инновациями (В.А. Садовничий); социокультурное наследование в регионе своеобразных региональных «кодов», с помощью которых сохраняются социокультурные традиции, поддерживается историческая, национальная, региональная память (Н.М. Рассадин). Концепция регионального образования становится устойчивой рефлексией научного сообщества высшей школы

при оценке вектора развития высшего образования в России XXI в.

Разрешение проблематики на философском, организационно-педагогическом уровнях рассматривалось в контексте этнохудожественного образования (Ю.М. Аванесов, В.Е. Буденкова, А.В. Глинкин, Е.В. Екеева, И.Э. Рахимбаева, Л.В. Росновская, И.Ю. Павлова, Н.Б. Ульянова и др.).

Анализ, проведённый на Крайнем Северо-Востоке России (Чукотский автономный округ, Магаданская область, 1989–1998 гг.) [9], позволил сделать вывод, что разнообразие локально-территориальных традиционных школ мастерства является национальным ресурсом, призванным обеспечить конкурентоспособность российской модели профессиональной подготовки творческих кадров в общеевропейском образовательном пространстве. В условиях перехода к информационным технологиям важно сохранить своеобразие мозаичной структуры этнопедагогической матрицы российского образовательного пространства. В этой связи усиливается формирующая роль дидактики в профессиональной подготовке студентов творческих специальностей. На наш взгляд, дидактический модуль должен включать в себя приобщение к проблемам развития индустрии культуры в регионах в процессе выполнения дипломных проектов; механизм гармонизации гуманитарного и информационного компонентов обучения на основе национально-культурного компонента; практический навык этноискусствоведческого анализа артефактов наследия в полиэтническом регионе.

Созданный в рамках ЮНЕСКО Глобальный межгосударственный Альянс за культурное разнообразие наследия ищет новые способы создания устойчивых индустрий культуры посредством: пропаганды культурного разнообразия, поддержки экономического развития и создание рабочих мест в разных секторах сферы культуры, включая музыку, издательское дело, кинопроизводство, ремёсла, перформативные искусства [4]. Многие из вышеназванных сегментов индустрии культуры активно развиваются в регионах Российской Федерации и наглядно отражают технологический, экономический, эстетический уровни

российского общества. Однако современные модели индустрии культуры не отражают реальный потенциал духовно-нравственной, эстетической, мифологической, поэтической, музыкальной, этнохудожественной культуры народов России. Профессиональные достижения в кинофотоиндустрии, шоу-бизнесе, дизайн-деятельности зависят от компетенции в области культурно-языковой технологии проектной деятельности (или проектной культуры дизайна), сформированной у руководителей творческих коллективов, режиссеров, сценаристов, дизайнеров в период обучения в вузе.

Образ многонациональной России как «единства в разнообразии» пока лишь частично отрефлектирован в вузовских учебных программах. Ответственность за формирование интереса, национальной гордости у молодежи за вклад предшествующих поколений в мировую культуру ложится на профессиональное образование. В этой связи следует отметить ценность концепции этнокультурного образования по системе «школа–колледж–вуз», разработанной под руководством доктора педагогических наук профессора Т.И. Баклановой. Система внедрена в Белгородской и Тамбовской областях, Улан-Удэ (Бурятия), Республике Марий Эл [1].

Дидактический процесс подготовки студентов творческих специальностей является проблемным полем педагогических исследований, так как формирование творческой и одновременно социально ориентированной личности требует взаимодействия многих составных частей, включая «свободу самовыражения» творческой личности и «идейно-ценностные ориентиры» проектной культуры, государственную стратегию развития страны и создание социального комфорта для жителей регионов. В идеале каждая кафедра должна развивать собственный концептуально-компетентностный подход к реализации творческого замысла. В этой связи следует отметить ценность работы доктора педагогических наук А.Д. Жаркова (МГУКИ). Ученый вводит понятие парадигмального подхода к анализу деятельности творческой кафедры. Парадигмальный подход реализуется через варианты преобразования и зависит от представляющих собой единство закономерно расположенных и

находящихся в нём содержательно-технологических концептов [6].

В основу проектирования универсальной педагогической технологии положены рекомендации академика РАО А.М. Новикова по разработке методологии, организующей продуктивную деятельность; работы Л.Г. Савенковой о роли полихудожественного образования, раскрывающего экологический, эстетический потенциал, заложенный в недрах культурного наследия многонациональной страны; Н.М. Сокольниковой о необходимости нового концептуального подхода к обучению искусству и дизайну в образовательных учреждениях России и высшей школе. Основополагающими выступали работы: Э.П. Григорьева, Е.В. Жердева, К.А. Кондратьевой, И.Н. Савельевой, В.Ф. Сидоренко и др. [8].

Разрешение регионального аспекта проблемы неразрывно связано с профессиональной подготовкой компетентных кадров. Подходы к формированию компетенций рассмотрены в работах ученых (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, М.В. Гюжарская, Г.И. Ибрагимов, Е.О. Иванова, В.А. Кальней, Я.И. Кузьминов, А.М. Новиков, Д.А. Погонишева, Ю.Г. Татур, С.Е. Шишков, О.В. Шемет, А.В. Хуторской). Появление в последние два десятилетия научных работ, посвященных роли этнокультурного наследия в развитии графического дизайна (Э.М. Глинтерник, Н.С. Герасимов, И.Н. Стор и др.), использованию народных элементов в современном моделировании (Е.А. Аброзе, Л.Н. Абутилипова, М.И. Алибекова, А.И. Затулий, И.Н. Савельева и др.), отражает существующее в педагогической среде понимание ценности культурного наследия народов многонациональной России. Однако ни в одном исследовании не рассматривается коммуникативная компетенция в структуре культурно-языковой технологии дизайна, важнейшего инструмента проектной деятельности творческих специалистов.

В процессе исследования выявлено, что понятие о роли этноискусствоведческого анализа в программах модернизации образовательного и культурного пространства российских регионов только начинает формироваться. В этом направлении ценность представляют теоретические работы сравнительно небольшой

группы российских (Б.М. Бернштейн, В.Е. Буденкова, Л.И. Нехвядович, М.Н. Панова) и украинских учёных (И.Ф. Ляшенко, Л.В. Узунова) [2].

А.М. Новиков подчёркивает, что именно *проектно-технологический тип методологии* позволяет упорядочить деятельность в целостную систему с чётко определенными внешними и внутренними характеристиками, логической структурой, процессом её осуществления (временной структурой) [7]. В предлагаемой педагогической технологии внимание сконцентрировано на особенностях адаптации этноискусствоведческого анализа к профессиональной подготовке творческих кадров. Разработан дидактический модуль, призванный реализовать алгоритм освоения национально-культурного компонента. В дидактический модуль входят: методика освоения и практической разработки «региональной художественной константы» на примере конкретного региона; иерархически соподчинённые методы достижения дефицитных знаний о разнообразии этнохудожественного наследия российских регионов; навык (или метод) этноискусствоведческого анализа артефактов культурного наследия; способы метафорического переноса явлений окружающей среды на объекты регионального дизайна [10]. Стержневой основой квалификационной компетенции выдвигается метод этноискусствоведческого анализа артефактов наследия в полиэтническом регионе. В перспективе сформированный навык самостоятельного достижения дефицитных знаний о разнообразии этнохудожественного наследия прогнозирует появление новых форм творческого самовыражения. В качестве примера назовём перспективу развития школы этнохудожественного перформанса в полиэтническом регионе [11].

Принципиально важно для педагогов, студентов, аспирантов творческих вузов осознать, что современная панорама творчества в российских регионах представлена не только традиционными артефактами, но и предметными комплексами, изделиями, появившимися в процессе активной аккультурации между коренными жителями и приезжими специалистами, начиная с 1930-х гг. Высокой продуктивностью в северных регионах, как правило, отличается

сувенирное производство. При этом слабо развит информационно-технологический уровень обработки этнохудожественного разнообразия наследия, необходимый для таких направлений социально-экономического развития региона, как текстильное, мебельное, ткачество, декоративное шитье, изготовление модной одежды, индустрия туризма. Появление в регионах специалистов, владеющих навыком конвертации этнохудожественного разнообразия наследия в индустрию малого и среднего бизнеса, позволит реализовать модернизацию образовательного и культурного пространства с учётом требования национально-культурной самоидентификации российского общества. Спроектированная педагогическая технология универсальна, она открывает новые возможности квалификационной подготовки студентов творческих специальностей на основе национально-культурного компонента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бакланова Т.И. Система этнокультурного образования в России: международное значение, теория, опыт и перспективы развития // Мир культуры. Культура мира. М., 2005. С. 77-83.
2. Бернштейн Б.М. Кризис искусствознания и институциональный подход // Советское искусствознание. Вып. 27. М., 1991. С. 269-297; Буденкова В.Е. Коммуникативный потенциал культуры // 4-я международная научная конференция по проблемам безопасности и противодействия терроризму. МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2009. С. 262-270.; Нехвядович Л.И. Исторические истоки современного этноискусствознания // Мир науки, культуры, образования. Горноалтайск, 2008. С. 112-114; Панова М.Н. Синергетический подход к вопросу становления региональных школ дизайна // Об имидже, философии дизайна, архитектуре: URL: <http://www.taby27@yandex.ru> (дата обращения 10.01.2011); Узунова Л.В. Методологические основы этноискусствоведческого анализа традиционных культур в Крыму // Культура народов Причерноморья: научный журнал / Крымский научный центр Национальной академии наук Украины. Симферополь, 2005. № 69. С. 241-246.
3. Материалы IX съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений. 20.03.2009 / Материалы совещания, посвящённого реализации программного развития ведущих университетов. Октябрь 2010 года. URL: <http://www.rosnation@mail.ru> (дата обращения 10.12.2010).

4. Материалы ЮНЕСКО: Всеобщая декларация о культурном разнообразии во имя диалога и развития // 3-я сессия Генеральной Конференции ЮНЕСКО. Париж, 2001 г.; Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения. 2005 г.; Всемирный Доклад «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами». Париж, 13.11.2009. URL: <http://www@unesco.ru> (дата обращения 20.10.2010).
5. Материалы 1-го Каспийского международно-образовательного Форума «Модернизация профессионального образования в России: региональные аспекты в контексте глобальных вызовов». Астрахань, 13-15 октября 2010. URL: <http://www.astcci.ru/article> (дата обращения 20.12.2010)
6. Жарков А.Д. Парадигмальный подход к развитию современной культурно-досуговой деятельности // Вестник МГУКИ, 2007. № 3. С. 144-150.
7. Сайт академика РАО Новикова А.М. URL: <http://www.anovikov.ru> (дата обращения 30.01.2011).
8. Григорьев Э.П. Специфика средовых структур и роль инварианта в мышлении дизайнера // Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции «Дизайн XXI века – среда, традиции, новации». Сочи, 2009. С. 3-17; Жердев Е.В. Метафорическая образность в дизайне: Монография. М., 2004. – 227 с.; Кондратьева К.А. Дизайн и экология культуры: Монография. М., 2000. 105 с.; Савельева И.Н. Основы гармонизации в костюме народов России. Дис. ... д-ра иск. М., 2002. 296 с.; Мириманов В.Б. Изображение и стиль. Специфика постмодерна. Стилистика 1950-1990-х. Вып. 23. М., 1998. 80 с.
9. Ткалич С.К. Культурное наследие народов Крайнего Севера в профессиональной подготовке специалиста-дизайнера: Монография. М., 2006. 139 с.
10. Ткалич С.К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: Монография. М., 2006. 195 с.; Инновационная методика освоения проектно-культурного жанра в профессиональной подготовке специалиста-дизайнера // Вестник МГУКИ. 2007. № 2. С. 141-144; Концептуальные основы изучения наследия многонациональной России на примере профессиональной подготовки дизайнеров // Вестник МГУКИ. 2007. № 6. С. 81-85; Формирование дидактического модуля при подготовке специалистов «Дизайн костюма» // Швейная промышленность, 2008. № 2. С. 11-13; Методологический подход к диверсификации профессиональной подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента // Вестник МГОУ. 2011. № 2. С. 119-123.
11. Ткалич С.К. Этнохудожественный перформанс: методика подготовки и перспективы развития // Педагогика искусства. Электронный научный журнал. 2010. № 2 URL: <http://www.art-education.ru>.

УДК 372.881.1

Турикова Е.А.

Московский государственный областной университет

ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТЕСТОВ И ПРИМЕНЕНИЕ ИХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Ye. Turikova

Moscow State Regional University

ON THE ORIGIN OF TESTS AND THEIR USE IN TEACHING PRACTICE

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения теории и практики становления и развития тестирования за рубежом с древности и до наших дней. Описываются пути формирования и совершенствования тестирования в педагогическом процессе с теоретической точки зрения и с учетом конкретных современных требований текущего и итогового контроля уровня знаний учащихся, занимающихся иностранным языком. Для более глубокого понимания значимости тестовой технологии в процессе обучения рассматривается история возникновения и развития тестов, которая своими корнями уходит далеко в глубь веков. В результате анализа делается вывод о том, что тесты являлись и остаются важным способом оценки педагогической деятельности, отличительными особенностями которого являются объективность, надежность и тщательная подготовка тестовых материалов.

Ключевые слова: оценка учебных достижений, педагогическое тестирование, психологическое тестирование, развитие тестирования, возникновение тестов, результаты испытания, тестовые испытания, форма контроля, подход, языковое тестирование.

Abstract. The article considers the theoretical and practical issues of the origin and development of testing from ancient to modern times. The article describes the way of formation and improvement of tests in pedagogical process from theoretical point of view and takes into account current and final control demands to the level of foreign language students' skills. Testing makes it possible to ensure the common demands to the procedure of tests during knowledge control. However initially, the principal theoretical and practical conditions of testology were developed for psychologists and then brought on the pedagogical tests. The author believes that for deeper understanding of the meaning of test technology in teaching process it is necessary to consider the history and development of testing, which has deep roots. The review of testing development in world practice shows that testing is one of the main tools of assessment of pedagogical activity, which is characterized by objectivity, validity and careful preparation of testing materials.

Key words: assessment of academic achievement, pedagogical test, psychological test, development of testing, origin of testing, testing results, tests, assessment form, approach, language testing.

В наши дни повышение качества образования является необходимым условием для обеспечения экономического роста любого государства. Оценка качества образования основана, прежде всего, на оценке степени подготовленности учащихся образовательных учреждений. Осуществлять оценку подготовленности учащихся необходимо объективными и надежными методами, исключающими субъективизм и предвзятость.

Результаты независимой и объективной экспертизы учебных достижений учащихся возможно использовать для оценки работы образовательных учреждений, для итоговой аттестации и в конкурсе при поступлении в различные учреждения следующей ступени образования. При проведении контроля необходимо обеспечить единые (стандартные) требования к процедуре испытаний, к используемым измерительным материалам (тестам) и к процедуре обработки результатов. Такая стандартизированная процедура оценки учебных достижений называется *педагогическим тестированием*.

Однако изначально основные теоретические и практические положения тестологии были разработаны для психологов и затем перенесены на педагогические тесты. Отличия педагогических тестов от психологических состоят в том, что психологические предназначены для выявления и измерения соответствующих свойств психики, педагогические – для измерения уровня усвоения

© Турикова Е.А., 2011.

конкретного учебного предмета, изучаемого в данном образовательном заведении.

Развитие тестирования обусловлено изменяющимися потребностями общества. Однако в силу своей объективности оно может встретить сопротивление в общественной среде, незаинтересованной в получении объективных результатов. Этим объясняется неравномерный ход развития тестовых методов в образовании. Наиболее успешно они развиваются в условиях минимального вмешательства государства в процедуру и результаты оценивания.

Для более глубокого понимания значимости тестовой технологии в процессе обучения необходимо рассмотреть историю возникновения и развития тестов, которая своими корнями уходит далеко в глубь веков.

Еще в середине III тысячелетия до н. э. в Древнем Вавилоне проводились испытания выпускников в школах, где готовились писцы. Благодаря обширным, по тем временам, знаниям профессиональный писец был центральной фигурой месопотамской цивилизации; он умел измерять поля, делить имущество, петь, играть на музыкальных инструментах. Во время испытаний проверяли его умения разбираться в тканях, металлах, растениях, а также знания всех четырех арифметических действий [1] и, естественно, умение писать.

В III тысячелетии до н. э. в Китае существовала должность правительственного чиновника. Соответственно, появились и первые элементы профотбора на эту должность. Отбору способствовала атмосфера торжественности и внимания к молодым людям, осмелившимся держать государственные экзамены для поступления на эту должность [4].

Имеется немало свидетельств применения различных испытаний в Древней Греции и Спарте. В Спарте была создана и успешно осуществлялась система воспитания воинов, в Риме – система обучения гладиаторов.

Нередко результаты испытания интеллектуальных способностей становились предметом гордости определенной нации.

Также различные конкурсы и экзамены устраивались и в средневековом Вьетнаме. Всего за два года, в период с 1370 по 1372 г., удалось провести переаттестацию всех гражданских чиновников и военнослужащих, что позволи-

ло улучшить работу государственного аппарата. В результате этого Вьетнам стал сильным и жизнеспособным государством. А в XV в. экзамены были там четко упорядочены.

Если использование письменных контрольных работ и экзаменов в странах Востока уже в те давние годы считалось вполне нормальным и естественным делом, то иная ситуация была в странах Запада. В Европе возникали трудности психологического характера, вызванные попытками замены привычных устных форм контроля письменными. Например, в Англии ушло сто лет на слом консервативных традиций, препятствовавших применению письменных контрольных работ в учебном процессе, и еще сто лет – на то, чтобы последние начали использоваться на приемных и выпускных экзаменах [2].

Впрочем, были и исключения. В той же Англии ценность письменных работ быстрее других заметил Орден Иезуитов, рассмотревший в них средство повышения мотивации учебной работы. Используя свое влияние, Орден распространил практику применения письменных работ во многих странах мира. Ответная реакция на это в первую очередь проявилась в Америке. В 1762 г. состоялось открытое выступление студентов Йельского университета против использования письменной формы экзаменов, из-за которых им приходится много «зубрить», вместо того, чтобы логически мыслить.

Однако поистине первым этапом применения тестов в мировой практике можно считать период с 80-х гг. XIX в. по 20-е гг. XX в. Это период зарождения и становления тестирования в современной науке.

Первыми тестами можно считать появившиеся в 1864 г. шкалированные книги англичанина Джоржа Фамера и опубликованные в 1894 г. таблицы по проверке орфографических знаний учащихся американца Дж. М. Райса, который разработал тесты по орфографии, имеющие своей целью измерить эффективность более и менее длительного обучения навыку письма, а затем и тесты по арифметике.

Родоначальником тестового движения можно назвать также известного английского ученого Френсиса Гальтона. В 1884–1885 гг. он проводил серию тестовых испытаний для посетителей своей лаборатории, где он определял

быстроту реакции, вес, жизненную емкость легких, силу кисти, силу удара кулаком, станующую силу, рост, остроту зрения и др.

Важным вкладом Ф. Гальтона в развитие теории тестов было определение трех основных принципов, которые используются и в настоящее время:

1. Применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых.
2. Статистическая обработка результатов.
3. Выделение эталонов оценки.

Ф. Гальтон назвал испытания, проводившиеся в его лаборатории, умственными тестами.

Однако наибольшую популярность этому термину обеспечил Джеймс Кеттел, опубликовав в 1890 г. статью «Умственные тесты и измерения».

Огромный вклад в разработку тестов на развитие интеллекта внес французский психолог Альфред Бине (1857–1911). В 1904 г. Бине вошел в состав комиссии по созданию в Париже специальных школ для умственно неполноценных детей. Основная задача была отделить детей, способных к учению, но ленивых и нежелающих учиться, от страдающих прироченными дефектами.

В 1884 г. в США вышла первая книга с тестовыми материалами, содержащая задания и ответы к ним с оценкой по пятибалльной шкале. В этой книге содержались задания по математике, истории, грамматике, навигации, давались примерные тексты для сочинений вместе с методом количественной оценки сочинений [6].

Быстро распространявшаяся в США такая форма контроля знаний имела не только много сторонников, но и противников, считавших, что никто лучше учителя не сможет оценить способности ученика, потому экзамены и всякие другие формы контроля являются издевательством над здравым смыслом [3].

Потребность в создании общественно-государственной системы контроля знаний была осознана в США в 1885 г. В Нью-Йорке начал действовать экзаменационный совет. Один из немногих советов, которые смогли разработать методы объективного контроля знаний [5].

Достаточно длительное время тесты развивались как инструмент индивидуальных измерений. Массовый характер тестирования

вызвал необходимость перейти от индивидуальных тестов к групповым. В 1917–1919 гг. в США появились первые групповые тесты. Наибольшее применение нашли тесты Артура Синтона Отиса. Основные принципы, использованные при составлении этих тестов, были систематизированы и впоследствии легли в основу всей методологии групповых тестов.

1. Принцип ограничения во времени, т. е. показатель развития прямо зависит от скорости выполнения заданий испытуемым.

2. Принцип детализированной инструкции как в отношении проведения, так и в отношении подсчета.

3. Введены тесты с выборочным методом формирования ответа с указанием подчеркивать наугад в случае незнания или сомнения.

4. Подбор тестов после тщательной статистической обработки и экспериментальной проверки.

Вторым этапом в развитии тестирования можно считать 20–60-е гг. прошлого столетия. В те годы американец В.А. Макколл разделил тесты на педагогические и психологические по определению умственных способностей. Основной задачей педагогических тестов являлось измерение успешности учащихся по тем или иным школьным дисциплинам за определенный период обучения.

Разработка первого педагогического теста принадлежит американскому психологу Эдуарду Ли Торндайку. Он считается основоположником педагогических измерений. Именно в США тесты успешности для проверки знаний, навыков и умений учащихся по отдельным предметам нашли особенно широкое распространение в практике.

Разработка тестов по иностранному языку была также сосредоточена в США и Великобритании. Первый тест по иностранному языку составил Б. Вуд в 1925 г. Его тесты использовались для проведения выпускных экзаменов в нью-йоркских школах и имели в своей структуре задания на выбор ответа по лексике, грамматике и чтению на французском и испанском языках.

Фундаментальным трудом по вопросам тестирования считается монография американского лингвиста, методиста и тестолога Р. Ладона «Language testing» (1961), который, основывая-

ясь на тесном взаимодействии обучения и контроля, предложил включить в тест те элементы, которые являются трудными для обучаемых. Р. Ладо считал, что знание этих трудностей и умение преодолевать их дает возможность более качественно изучить иностранный язык.

Разработка проблемы языкового тестирования прошла несколько этапов. Выделяют: 1) переводной, или донаучный этап, который отождествляется с различными испытаниями в школах писцов Древнего Вавилона и жрецов Древнего Египта; 2) психометрико-структуралистический этап становления тестов под знаком научности (педагогические тесты), который датируется началом XX в. и продолжался до 70-х гг.; 3) в 70-е гг. XX в. начинается психолингвистический, а затем в 90-х гг. – коммуникативный этап тестового контроля в обучении иностранным языкам.

В ходе второго и третьего этапов разработки языкового тестирования развивались дискретный и интегративный подходы к тестированию. Дискретный подход отличался от интегративного тем, что при дискретном тестировании проверялось лишь усвоение языкового материала, что не представляло особых трудностей для обработки результатов теста, тогда как в интегративных тестах проверялись различные умения использования языкового материала. Видами интегративных тестов являются клоуз-тест (тест на заполнение пропусков в тексте) и диктант, свидетельствующие лишь об уровне сформированности лингвистической компетенции обучаемых.

Период коммуникативного тестирования связан с разработкой проблемы коммуникативной компетенции. Толчком к пересмотру языкового тестирования послужило развитие модели коммуникативной компетенции, включающей 6 уровней владения иностранным языком, предложенных Советом Европы. Ис-

ходя из основной цели обучения иностранным языкам – формирование коммуникативной компетенции, – в качестве объектов тестирования стали выделять практические умения. Коммуникативный тест призван выявить степень сформированности коммуникативных умений, т. е. способности тестируемого решать экстралингвистические (практические) задачи вербальными средствами.

В заключение следует отметить, что вышеприведенный краткий обзор развития тестирования в мировой практике показывает, что тесты являлись и остаются важным способом оценки педагогической деятельности. Таким образом, характерными особенностями теста, в отличие от других видов контроля, можно считать его объективность, надежность, обеспечиваемую тщательной подготовкой тестовых материалов и анализом результатов тестирования, четкую направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы, экономичность во времени. Другими словами тест в наши дни – это точный инструмент измерения контролируемого процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дандамаев М.А. Вавилонские писцы. М., 1983. 245 с.
2. Burt C.L. The Use of Psychological Tests in England / Sadler M.E. a.o.: Essays on examinations. London: MacMillan, 1936. 235 с.
3. Caldwell O.W., Courtis S.A. Then and Now in Education: 1845–1923. Harcourt, 1924. 400 p.
4. DuBois P.H. A History of Psychological Testing. Boston, Allyn and Bacon Inc., 1970. 152 p. cit.
5. McArthur D.L. Educational Assessment: A Brief History / McArthur D.L. (Ed). Alternative Approaches to the Assessment of Achievement. Kluwer Academic Publishers, Boston, 1987. 268 p.
6. Thorndike E.L. Educational Measurements of Fifty Years Ago // J. of Educational Psychology, 1913. № 6. P. 551-552.

УДК 376.433

Удодов А.Г.

Московский педагогический государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

A. Udodov

Moscow Pedagogical State University

BUILDING THE SYSTEM OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL MEASURES TO ENSURE SELF-ESTEEM FORMATION AMONG MENTALLY RETARDED TEENAGERS

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации и проведения коррекционно-воспитательной работы по формированию самооценки умственно отсталых подростков в рамках внеурочной и внеклассной деятельности. Описывается система коррекционной работы по формированию самооценки умственно отсталых подростков, уточняются цель и задачи такой работы. Анализируются особенности самооценки подростков, направления коррекционно-воспитательного воздействия. Исследуется ход апробации системы работы по указанному направлению и её методическое содержание.

Ключевые слова: самооценка, рационально- и эмоционально-оценочные компоненты самооценки, адекватность и нормализованность самооценки, интра- и интерперсональные оценки, коррекционно-воспитательная работа.

Abstract. The article covers the problem of organizing and carrying out correctional and educational work aimed at forming self-esteem among mentally-challenged teenagers within the framework of extra-curricular activities. The author describes the system of correctional work on formation of mentally retarded teenagers' self-appraisal and specifies the purpose and problems of such work. The teenagers' self-appraisal is analyzed as well as the directions of correctional and educational influence. The study investigates the course of experiencing the system of the specified measures and their methodical characteristics.

Key words: self-appraisal, rational and emotional components of self-appraisal, adequacy and standardization of self-appraisal, intro- and interpersonal estimation, correctional and educational work.

Значимость формирования самооценки как важного фактора воспитательной работы и развития личности подчеркивалась еще Б.Г. Ананьевым, Р. Бернсом, Л.И. Божович, А.В. Захаровой, А.И. Липкиной, С.Л. Рубинштейном, В.И. Сафимым, В.В. Столиным, И.И. Чесноковой и другими исследователями. По их данным особую значимость для развития личности сформированность самооценки приобретает в подростковом возрасте.

Особенности формирования самооценки умственно отсталых детей и подростков изучались такими учеными, как В.А. Вярнен, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, С.Я. Рубинштейн, П.А. Чубаров и др. Авторы изучали возрастную динамику и структуру самооценки лиц с умственной отсталостью. В то же время задачи внедрения в практику методик коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы умственно отсталых решались только теоретически. Это противоречие и привлекло наше внимание к проблеме разработки и апробации системы коррекционно-воспитательной работы по формированию самооценки умственно отсталых подростков.

На основе представлений о структуре самооценки, предложенных А.В. Захаровой и П.А. Чубаровым [1; 5], нами были определены направления работы по коррекции самооценки умственно отсталых подростков:

1. работа по коррекции и формированию интраперсональных оценок (оценки, направленные личностью во вне, на окружающих людей);

2. работа по коррекции и формированию интерперсональных оценок (оценки личностью себя, внутренних установок и качеств);

3. коррекционная работа по формированию адекватности и нормализованности самооценки умственно отсталых подростков.

Все испытуемые были разделены на три группы: экспериментальные группы 1 и 2 – куда вошли подростки, с которыми мы проводили коррекционно-воспитательную работу по формированию самооценки, и контрольную группу (КГ) в неё вошли подростки, с которыми не проводилось коррекционно-воспитательной работы.

В ходе формирующего эксперимента на разных этапах применялись различные формы работы: групповая, подгрупповая и индивидуальная, что диктовалось конкретными задачами и ходом самого эксперимента. На этапах, где была предусмотрена групповая работа, занятия предполагали группу из 10–12 человек. Система рассчитана на детей подросткового возраста.

Данная система работы адресована воспитателям специальных (коррекционных) учреждений 8-го вида для использования во внеклассной и внеурочной работе. Именно этого работника мы видим в центре системы. В соответствии с принятым нами принципом комплексного воздействия требуется участие максимального количества специалистов – психологов и педагогов, – что позволит создать коррекционную среду, в рамках которой можно будет достичь наиболее значимых результатов. Но тем не менее координирующая и организующая роли в данной системе принадлежат воспитателю. Система коррекционно-воспитательной работы была разделена на 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап

Цель – психологическая подготовка испытуемых к работе на последующих этапах и пропедевтика знаний, умений и навыков, которые будут получены испытуемыми на этих этапах.

Задачи:

- формировать у испытуемых навыки работы в коллективе и внутригруппового сотрудничества;

- создать в группах атмосферу доверия и взаимоуважения;

- формировать у испытуемых навыки внутригрупповой рефлексии;

- актуализировать знания участников об отрицательных и положительных поступках и качествах человека.

Ведущим направлением коррекционно-воспитательной работы на подготовительном этапе является формирование навыков поведения в коллективе, обеспечивающих социально приемлемое внутригрупповое взаимодействие. Основное внимание в рамках данного направления на подготовительном этапе уделялось правилам групповой работы. Нами был предложен испытуемым список правил.

Работа над соблюдением правил групповой работы проводилась не только на занятиях, специально посвященных этой теме, но и на занятиях по другим темам, которые были предусмотрены на данном этапе: «Доверие», «Сотрудничество», «Принятие и взаимоуважение», «Положительные и отрицательные качества личности» [4].

Направления коррекционно-воспитательной работы, связанные с формированием интер- и интраперсональных оценок и оценочной деятельности, не проводились напрямую. Они косвенно отрабатывались в рамках всех проводимых занятий, связанных с закреплением правил, групповой работы, формированием навыков сотрудничества и принятия окружающих, развитием чувств доверия, сплоченности и взаимоуважения.

Кратко остановимся на структуре взаимодействия специалистов. Как мы уже указывали, воспитатель является центральным звеном всей системы на всех её этапах. На подготовительном этапе в первую очередь воспитатель проводил занятия, предусмотренные тематическим планированием.

Основные звенья взаимодействия – школьный психолог и классные руководители. На подготовительном этапе поддержка, оказываемая специалистами этих звеньев воспитателю, была связана с формированием у подростков навыков поведения, отвечающего нормам внутригруппового взаимодействия. Участие школьного психолога в данной деятельности предполагало также сопровождение и консультирование воспитателей. Также психологом, вместе с классными руководителями, осуществ-

влялось закрепление в практической деятельности навыков группового поведения у подростков.

Задачи: контроль соблюдения правил внутригрупповой работы и развитие умений для последующей работы – решались всеми педагогами.

Основной этап

После проведения подготовительного этапа мы перешли к работе на основном этапе. Важным диагностическим показателем, позволяющим воспитателю судить о готовности подростков к усвоению знаний, умений и навыков, заложенных в содержании основного этапа нашей коррекционно-воспитательной работы, является уровень самостоятельного использования испытуемыми правил внутригрупповой работы. Как только умственно отсталые подростки начинают самостоятельно пользоваться правилами работы, придерживаться их в своей внеучебной деятельности, можно переходить к работе с материалом основного этапа.

Цель всего этапа – формирование знаний, умений и навыков, развивающих способность к адекватной оценке себя и окружающих.

Задачи: 1) выделить блоки (в соответствии со структурой самооценки), в процессе реализации которых будет достигнута поставленная цель; 2) для каждого из блоков отобрать материал и формы психолого-педагогической деятельности специалистов; 3) провести последовательную работу по формированию структур и компонентов самооценки у подростков в соответствии с целью и задачами каждого из блоков и этапа в целом.

Основной этап состоит из 3-х последовательных блоков: 1) адаптационно-ориентировочного; 2) репродуктивно-деятельностного и 3) рефлексивно-оценочного. Каждая ступень имеет свои самостоятельные цели и задачи, в которых реализуется стратегическая цель всего этапа.

Блок 1 (адаптационно-ориентировочный)

Цель блока – сформировать на основе усвоенных представлений о нормах поведения в коллективе интерперсональные оценки, т. е. так называемые «ожидаемые оценки». Цель реализуется в следующих задачах:

1) сформировать у подростков знания о положительных и отрицательных качествах личности и идеалы, способствующие социализации личности;

2) сформировать навыки адекватной оценки положительных и отрицательных личностных качеств на отвлеченном материале (герои рассказов, фильмов, книг и т. д.);

3) повысить адекватность и нормализованность представлений испытуемых о личностных качествах окружающих.

Ведущее направление работы адаптационно-ориентировочного блока – формирование интерперсональных оценок (оценки, направленные «во вне»).

Формирование интерперсональных оценок велось на основе изучения испытуемыми в ходе занятий темы: «Положительные и отрицательные качества личности». Для этого нами был предварительно составлен список качеств для последующего изучения. В основу списка лег самооценочный тест, описанный А.Г. Лидерс [2]. Мы произвели модернизацию данного теста с учетом уровня интеллектуального развития и запаса представлений подростков экспериментальной группы.

В окончательном варианте список качеств составил 9 пар: 9 положительных и 9 отрицательных качеств.

Каждая из пар в ходе коррекционно-воспитательной работы по изучению данного блока разбиралась как отдельно, так и вместе с остальными парами. В ходе работы не только актуализировался личный опыт испытуемых экспериментальной группы, но и сообщались новые сведения, проводилось обобщение и закрепление полученных и ранее имеющихся знаний.

Для изучения темы «Положительные и отрицательные качества личности», а следовательно, формирования интерперсональных оценок, нами использовались такие формы работы, как беседа, ролевые игры, самооценки, групповая дискуссия, а также материал сюжетных картинок, фильмов, рассказов по прочитанным книгам, анализировались отдельные поступки, взаимоотношения, возникавшие в ходе занятий.

Круг задействованных специалистов и общие принципы взаимодействия нами были ос-

тавлены без изменений по отношению к подготовительному этапу.

Блок 2 (репродуктивно-деятельностный)

Цель – формирование адекватного и нормализованного уровня интраперсональных оценок, т. е. оценок, которые личность направляет на себя.

Задачи блока:

- 1) углубить представления подростков о личностных качествах, повышать их обобщенность;
- 2) повысить адекватность самооценок;
- 3) сместить акцент в оценках с поступков на качества личности;
- 4) повысить адекватность представлений об оценках других подростков;
- 5) повысить адекватность самооценочных суждений;
- 6) нормализовать отношения испытуемых к окружающим и их представления об отношениях к себе окружающих.

Формы организации занятий блока 2 были аналогичны формам занятий блока 1, но имели новое содержание.

Отработка тем происходила на основе списка положительных и отрицательных качеств из блока 1. Работа была направлена в первую очередь на то, чтобы обобщить представления о каждом из качеств и обеих группах качеств. Во втором блоке основного этапа работа с положительными личностными качествами велась над введением их в систему ценностей и идеалов испытуемых. Закладывался устойчивый набор положительных стремлений, который бы отвечал формируемым идеалам.

Интерперсональные оценки, формирование которых являлось целью предыдущего блока, одновременно составляют базу для формирования оценок интраперсональных. В свою очередь уровень последних влияет на уровень интерперсональных оценок, что позволяет нам говорить об оказываемом взаимном опосредованном воздействии и того, и другого типа оценок друг на друга, особенно учитывая общность материала, на котором велась работа.

На протяжении всего основного этапа принципы и общая схема взаимодействия специалистов, задействованных в экспериментальной работе, как уже говорилось, оставались без

изменений. Но содержание и отдельные взаимосвязи постепенно претерпевали изменения. Во втором блоке основного этапа при взаимодействии классных руководителей и школьного психолога с центральным звеном задействованных специалистов роль первых сводилась уже только к экспертной помощи. За исключением моментов, связанных с сопровождением испытуемых, которые имели затруднения в усвоении материала коррекционно-воспитательной работы. Здесь данные специалисты оказывали непосредственную практическую поддержку центральному звену.

После проведения последовательной подготовительной работы мы начали с испытуемыми изучение следующего рефлексивно-оценочного блока. Его материалом была собственно самооценка испытуемых.

Блок 3 (рефлексивно-оценочный)

Цель блока – работа, направленная на повышение адекватности и нормализованности собственно самооценки у испытуемых.

Задачи блока:

- 1) дать представление о самооценке, её видах и значении;
- 2) сформировать навыки адекватной оценки своих положительных и отрицательных личностных качеств;
- 3) сформировать адекватное отношение участников к окружающим;
- 4) нормализовать представления об уровне своих возможностей;
- 5) продолжить формировать умения соотносить свои личностные качества с идеалами и стремлениями;
- 6) нормализовать представления испытуемых об отношениях к себе окружающих.

Формы организации занятий блока 3 были аналогичны первому и второму блокам, но роль прямого самооценивания становится ведущей.

Изучая тему «Самооценка и её виды и значение», подростки получали представление о самооценке, её различных видах и о том, как они влияют на деятельность человека и его эмоциональное состояние. Также испытуемые учились давать прямые самооценки своей деятельности и личностным качествам в обстановке практической деятельности (занятии).

Изучение остальных тем закреплялось в ходе группового взаимодействия. Процесс отработки и закрепления полученных знаний был продолжителен во времени и потребовал координации в данном направлении усилий всех специалистов. Это связано с трудностями, возникшими у испытуемых в работе. Наибольшие затруднения у них вызвали самоотчеты. Отработка данных навыков потребовала многократного повторения и закрепления в различных ситуациях с использованием планов ответа, работы по наводящим вопросам и т. д. Затруднения вызывала и необходимость давать прямое самооценочное суждение. На начальных этапах данные суждения были недифференцированные и неразвернутые, подростки старались обойтись высказываниями типа «плохо» или «хорошо», без обобщенной оценки своих действий. Мы связываем данные трудности с особенностями мышления умственно отсталых подростков, затруднениями в переносе ранее изученного материала в новые условия.

Огромную роль в работе над адекватностью и нормализованностью самооценки играла актуализация знаний и умений, полученных в ходе изучения материала первого и второго блоков основного этапа, поскольку адекватность и нормализованность самооценки напрямую зависит от состояния интер- и интраперсональных оценок. Отмечалось сохранение у некоторых испытуемых замещения оценки своих реальных качеств оценкой идеальных, что объясняется нами стойким проявлением стереотипной защитной реакции.

В работе центрального звена основной была задача по координации усилий всех звеньев по закреплению материала на практике. Эта же работа стала главным направлением участия в эксперименте в третьем блоке основного звена классных руководителей и школьного психолога.

Заключительный этап

Цель блока – закрепить у участников полученные в ходе работы знания, умения и навыки.

Задачи блока:

1) организовать деятельность по актуализации и применению полученных знаний, умений и навыков;

2) направить рефлексивную деятельность на оценку адекватности собственной самооценки и путей ее оптимизации;

3) показать важность самооценивания и его адекватности;

4) мотивировать дальнейшее применение полученные умения и навыки.

В качестве формы деятельности, в которой реализовывалась цель, использовалась методика «Коллективно-творческое дело».

За основу была взята работа А.Ф. Шадуры [3], в которой описывалась программа реабилитации подростков «Школа мастеров». Мы выбрали этап с темой «Поддержка и взаимопомощь». Для успешного освоения материала требуется достаточный уровень адекватности и нормализованности самооценки и её структур, и тема «взаимопомощь» уже прорабатывалась на первом этапе.

Нам было важно заложенное в программе применение метода «Коллективно-творческое дело» с предварительной подготовительной работой. Это позволило выбрать материал одного из этапов указанной программы за основу заключительной стадии нашей системы по формированию самооценки умственно отсталых подростков.

Весь материал предварительно адаптировали применительно к цели, задачам и содержанию заключительного этапа. В первую очередь материал адаптировался, исходя из уровня интеллектуального развития испытуемых. Потребовалось качественно изменить структуру занятий, увеличить их количество и время на обратную связь от испытуемых. Было увеличено число и разнообразие упражнений на закрепление материала на каждом занятии.

Первые темы заключительного этапа являлись своеобразной пропедевтикой всех последующих занятий. Именно в сложных ситуациях, возникающих у человека, появляется потребность в поддержке или проявлении взаимопомощи.

Коллективно-творческое дело «День поддержки» являлось итогом заключительного этапа. Мероприятие приурочивалось к окончанию учебного года и являлось отчетным для всех участников работы в экспериментальной группе. В ходе проведения «Дня поддержки» решались задачи по актуализации и закреплению

нию в практической деятельности полученных испытуемыми в ходе коррекционно-воспитательной работы знаний, умений и навыков.

Взаимодействие специалистов строилось по несколько иной схеме, чем на предыдущих этапах. Основная нагрузка по реализации цели и задач этапа лежала на самостоятельном взаимодействии воспитателей и школьного психолога. Классные руководители теперь участвовали в системе работы на уровне вспомогательного звена. Его задачи – практическая подготовка финального мероприятия «День поддержки» и привлечение детей в качестве помощников в работе каждой группы в ходе самого мероприятия.

В заключение мы хотим отметить важность проведения коррекционной работы, направленной на формирование самооценки умственно отсталых подростков, с учетом структуры дефекта и особенностей эмоционально-волевой сферы. Самооценка является важнейшим механизмом развития и функционирования

саморегуляции поведения и деятельности личности. Учитывая специфику развития эмоционально-волевой сферы при умственной отсталости, формирование самооценки становится одним из ведущих факторов социальной адаптации и реабилитации, особенно подростков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 5-14.
2. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2001. 256 с.
3. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации / Под науч. ред. А.Ф. Шадуры. СПб., 2005. 175 с.
4. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. М., 2002. 400 с.
5. Чубаров П.А. Развитие самооценки у умственно отсталых школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1987. 174 с.

УДК 502/504:37.03

Черкашин Е.О.

Российская академия образования (г. Москва)

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ

Ye. Cherkashin

Russian Academy of Education, Moscow

SOCIAL ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SELF-DETERMINATION IN ECOLOGY DOMAIN

Аннотация. Состояние окружающей среды требует, чтобы учащиеся занимали правильную позицию в проблемных экологических ситуациях. Эффективным средством формирования собственной позиции старших школьников является деятельность в сфере экологии (учебная, игровая, исследовательская, природоохранная и др.), которая способствует самоопределению старшеклассников. Статья посвящена проблеме самоопределения школьников, преодолению конфликтов и противоречий между позицией индивида и его социальной ролью, возникающих при построении жизненных и профессиональных планов.

Ключевые слова: позиция, сфера экологии, деятельность, самоопределение, старшеклассник.

Abstract. The current state of environment requires from students to have correct attitudes in problem ecology situations. Effective means of attitude formation among high school children is activities in ecology domain. Performing diverse (training, gaming, research, nature conservation, etc.) activities in ecology domain high school children are becoming involved in situations of self-determination. While being in the situation of self-determination student overcomes the conflict – contradiction between individual attitude and social role appearing in social activity.

Key words: attitude, ecology domain, activity, self-determination, high school student.

Современное состояние окружающей среды всё настоятельней требует формирования экологической культуры подрастающего поколения. Оценивая эффективность предпринимаемых современной технократической цивилизацией усилий, экологи отмечают очевидную недостаточность решения глобальной экологической проблемы исключительно техническими и технологическими средствами. Без осознания каждым человеком необходимости его личного каждодневного и заинтересованного участия в сохранении природы наступление драматического для человечества финала становится неизбежным.

Поэтому современный этап взаимоотношения человечества и природы можно определить как кризисный, который характеризуется обострением ряда противоречий, проявляющихся в виде многообразных проблемных ситуаций, в которых индивиды должны оценивать, утверждать и при необходимости корректировать собственную позицию применительно к условиям конкретной ситуации, то есть осуществлять самоопределение.

Наиболее существенными для включения старших школьников в процесс выбора собственной позиции, поиска целей и средств самореализации, представляются изменения в структуре сознания, которые происходят в подростково-юношеском возрасте.

Ведущей деятельностью в этот период, как подчеркивает В.В. Давыдов, является выраженная в разных видах «социально значимая деятельность», так как «действительной основой формирования психологических новообразований служит самоутверждение в глазах окружающих, общение в процессе выполнения различных видов общественно значимой деятельности» [2, 112-113].

Без самоопределения невозможно построение жизненных и профессиональных планов. При этом старшеклассник, согласно М.С. Кагану, оставаясь субъектом, становится и объектом, так

как смотрит на самого себя словно со стороны, отстраняясь в качестве наблюдателя от самого себя как объекта наблюдения [3, 61-62]. Старшеклассник, по мнению Д.И. Фельдштейна, стремится выйти за рамки ученических дел в какую-то новую сферу, дающую возможность проявить себя, самоутвердиться [7, 84-85].

Эффективным средством реализации социальных ожиданий старших школьников является деятельность в сфере экологии. Она позволяет учащимся в проблемных ситуациях утверждать свою позицию в коллективе и в глазах взрослых, что, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, является одним из важных условий адекватного и гармоничного развития личности [1, 95]. Кроме того, деятельность в сфере экологии несёт в себе ярко выраженную социальную направленность, так как её результаты формируют экологическое сознание как у самих учащихся, так и в обществе, ориентируя его членов на поиск и утверждение активной жизненной позиции, обеспечивающей ответственное отношение к природе и собственному здоровью.

Осуществление старшими школьниками деятельности в сфере экологии способствует формированию опыта выработки и утверждения собственной позиции в различных жизненных ситуациях, способствуя развитию познавательных интересов, теоретического сознания и мышления, которые, в свою очередь, становятся основой повышения их профессионального мастерства в будущем [2, 114].

Включение старшеклассников в ситуацию выбора профессии в качестве субъектов самоопределения активизирует самосознание и приводит к появлению в его структуре профессионального самосознания, которое, по мнению П.А. Шавира, является важнейшим новообразованием юношеского возраста, необходимым для формирования психологической готовности подрастающего поколения к самостоятельному труду (по [5, 61]).

Сказанное позволяет рассматривать самоопределение в сфере экологии в качестве важного фактора социального становления старшего школьника, а время учебы в старших классах – наиболее результативным периодом для формирования такого качества личности, как готовность к самоопределению в сфере экологии.

Согласно предложенной С.Н. Чистяковой дефиниции [8, 7], **самоопределение** – это «сознательный акт выявления и утверждения индивидуумом собственной позиции в проблемных ситуациях» (по С.И. Ожегову, *акт* [от лат. *aktus* – действие, *actum* – документ] – это единичное действие, отдельный поступок). Это позволяет говорить о самоопределении в сфере экологии как *деятельности*, основным результатом которой является *позиция* по отношению к возникающим в сфере экологии проблемным ситуациям.

Осуществляя разнообразную деятельность в сфере экологии (учебную, игровую, исследовательскую, природоохранную и др.), старшеклассники включаются в ситуации самоопределения. Самоопределение инициируется проблемными ситуациями, для разрешения которых субъект уточняет (изменяет, вырабатывает) свою позицию, что, собственно, и составляет содержание процесса самоопределения. Проблемную ситуацию в сфере экологии как субъективное состояние психического затруднения, вызванного противоречием между имеющимися знаниями, опытом, отношениями и невозможностью их реализации в данных условиях [4, 230], следует рассматривать в качестве источника самоопределения.

Ситуация включения в самоопределение тоже, по сути, является проблемной, так как её источником выступает противоречие между наличной позицией учащегося как субъекта деятельности в сфере экологии и делегируемой социумом модели поведения (социальной роли). Самоопределение инициируется столкновением старшеклассника с особым видом противоречий, для преодоления которых он должен сделать выбор, заняв соответствующую позицию.

Проблемная ситуация, инициирующая деятельность школьника по анализу, оценке и уточнению собственной позиции в сфере экологии, возникает при конфликте интересов старшеклассника. Например, источником самоопределения для школьника могут стать, с одной стороны, возможность приятного времяпровождения в кругу одноклассников, а с другой стороны, возможность участия в субботнике по очистке территории около дома.

Заметим, что сходные по формальным признакам ситуации для разных индивидов могут

иметь разное значение, разный смысл в аспекте самоопределения. Чтобы преодолевать, разрешать возникшие проблемные ситуации самоопределения, содержанием которых, с одной стороны, является изучение, исследование ситуации в сфере экологии, в которой он оказался как субъект деятельности, а с другой стороны – соотнесение наличной системы ценностей с делегируемой ему в данной ситуации социальной ролью.

Согласно креативной психологии, ситуация, возникшая в сознании, становится проблемной не сразу. Оказавшись в состоянии затруднения, учащийся направляет свою активность на обследование ситуации, компонентами которой являются, с одной стороны, собственная позиция, а с другой – делегируемая социальным окружением модель поведения (социальная роль). Построив модель ситуации, субъект намечает и реализует пути и способы преодоления противоречия, затем преобразует ситуацию, устраняя несоответствие между возникшей потребностью и условиями её удовлетворения.

События, которые в процессе деятельности в сфере экологии инициируют самоопределение, можно представить в виде последовательности: *деятельность в сфере экологии (учебная, исследовательская, игровая и т. д.) → самоопределение (соотнесение ценностных ориентаций индивида с содержанием деятельности → выработка позиции субъекта) → продолжение, прекращение или изменение содержания деятельности в сфере экологии.*

Самоопределение осуществляется в ситуациях самопознания, в которых проблемными компонентами выступают: собственные эмоциональные реакции и состояния учащихся, выступающего субъектом деятельности; противоречия процедуры собственной деятельности и ценностей; личностная и социальная значимость результатов собственной деятельности по разрешению проблемных ситуаций экологического содержания [6, 9].

Однако учащийся не может постоянно находиться в состоянии *проблемной ситуации*, содержанием которой является рассогласование между ситуацией и ценностными ориентациями, поэтому самоопределения в сфере экологии – это форма целенаправленной активности (деятельности), к которой индивид прибегает эпизодически.

Таким образом, самоопределение является преодолением конфликта, противоречия между позицией индивида и социальной ролью, обусловленной возникшей в деятельности ситуацией. Эффективность самоопределения определяется состоянием субъекта, которое можно охарактеризовать как его готовность к анализу, оцениванию, корректированию, утверждению и при необходимости пересмотру и/или выработке собственной позиции применительно к условиям конкретной проблемной ситуации в сфере экологии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология. М., 1980. 304 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974. 328 с.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. М., 1977. 240 с.
5. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ, 1999. 200 с.
6. Титов Е.В. Теория и практика формирования готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии. М., 2003. 265 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М., 1999. 672 с.
8. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для учителей 1-11 классов / С.Н. Чистякова. М., 2010. 256 с. (Серия «Профессиональная ориентация»).

УДК 371.263

Чудинский Р.М.¹, Быканов А.С.¹, Володин А.А.²

¹Воронежский институт инновационных систем

²Московский гуманитарный институт

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ И ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕГИОНА

R. Chudinsky¹, A. Bykanov¹, A. Volodin²

¹Voronezh Institute of Innovation Systems

²Moscow Institute of Humanitarian Studies

CONCEPTUAL APPROACHES TO DEVELOPMENT AND ORGANIZATION OF INDEPENDENT AND INDIVIDUAL EVALUATION OF MUNICIPAL SCHOOL STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS

Аннотация. Статья посвящена разработке и организации системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона. Сформулирована концепция и концептуальные положения разработки и применения системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся в муниципальных образовательных учреждениях региона. Разработана модель системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона.

Ключевые слова: независимая оценка, обучающиеся, индивидуальные учебные достижения.

Abstract. The article deals with the development and organization of independent and individual evaluation of municipal school students' educational achievements. The concept and conceptual schemes of development and use of independent and individual evaluation at municipal schools of the region are formulated. The model of independent and individual evaluation of students is created and presented.

Key words: independent evaluation, students, individual educational achievements.

На сегодняшний день одной из главных задач российской образовательной политики является необходимость обеспечения современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Качество образования представляет собой общественный продукт, зависящий от позиции и комплексной организации усилий всего образовательного сообщества. В связи с этим одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных учреждений является формирование эффективной системы менеджмента качества и одного из его важнейших элементов – системы оценки качества индивидуальных учебных достижений (ИУД) обучающихся.

Однако эффективное управление качеством подготовки обучающихся и его обеспечение невозможно без принятия управленческих решений, основанных на фактах. Принятие управленческих решений, основанных на фактах, является обязательным методологическим принципом, заложенным в международной серии стандартов ИСО 9000.

Модернизация содержания полного общего среднего образования на современном этапе развития России осуществляется через разработку, утверждение и введение в действие нового поколения Государственного образовательного стандарта общего образования (ГОС ОО).

Введение нового поколения ГОС ОО является необходимым, но недостаточным условием достижения качества современного образования. Его достижение невозможно без применения современных педагогических технологий, одними из составляющих которых являются системы современных средств обучения и системы оценки качества ИУД обучающихся. Единый государственный экзамен решает важную задачу итоговой аттестации выпускников школ и возможность использования его результатов для поступления в вузы, но не менее важной является задача мониторинга качества индивидуальных учебных достижений обучающихся и совершенствования систем управления образованием.

В последнее время все более актуальным становится требование объективности, точности и **независимости** оценки ИУД обучающихся в образовательном учреждении, где непосредственно осуществляется образовательный процесс, и, следовательно, разделения процессов обучения и оценки результатов обучения, процессов воспитания и оценки результатов воспитания.

В объективной оценке качества ИУД должны быть заинтересованы не только обучающиеся, но и сами образовательные учреждения, органы управления образованием, так как уровень индивидуальных учебных достижений – это наиболее важный показатель качества подготовки. Только достоверность оценки ИУД позволяет проводить анализ и вырабатывать соответствующие управляющие воздействия в системе образования.

Независимая оценка ИУД обучающихся является самым важным элементом **системы независимой оценки качества образования** образовательных учреждений и системы образования в целом.

В последние годы реформирование школы прямо или косвенно связано с поиском систем оценки качества образования: введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), внедрение современных средств оценивания текущей успеваемости школьников, государственной итоговой аттестации (ГИА-9). В то же время, как отмечается в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «Единый государственный экзамен должен оставаться

основным, но не единственным способом проверки качества образования» [1].

Вместе с тем традиционный мониторинг в форме контрольных работ, экзаменов, инспекторских проверок недостаточно эффективен. Это связано с тем, что контроль состояния обучения носит нерегулярный, эпизодический характер, не вскрывает динамики изменений; контролируя итоги обучения, оставляют без внимания сам процесс обучения; используются достаточно субъективные балльные отметки и интегральные оценки выполнения проверочных заданий в целом, что не позволяет выяснить, какие конкретно и в какой мере элементы содержания не усвоены; по существу не используются диагностические методики, позволяющие вскрыть причины тех или иных ошибок обучающихся, недочетов в работе педагога, выявить факторы, влияющие на успеваемость.

Следовательно, согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «Нужна независимая проверка знаний школьников, в том числе при их переходе из 4-го в 5-й классы. ...Кроме того, мы введём мониторинг и комплексную оценку академических достижений ученика, его компетенций и способностей» [1].

Как подчеркивает А.М. Новиков: «Дальнейшее развитие системы мониторинга качества общеобразовательной подготовки учащихся 1-8, 10 классов должно осуществляться на основе применения компетентностного подхода к разработке тестового инструментария» [2, 152].

Применение же современных средств оценки качества ИУД обучающихся с использованием средств информационных и коммуникационных технологий позволяет установить причины и величину несоответствия результата целям и т. д.

Все эти мероприятия создают необходимость организации независимой оценки ИУД обучающихся.

Таким образом, анализ теоретических подходов к проектированию и разработке системы оценки качества ИУД обучающихся, исследование практики использования системы оценки качества ИУД обучающихся в различных регионах страны позволили выявить следующие **противоречия** между:

- потребностью определения теоретических основ системы независимой оценки ИУД обучающихся, обеспечивающих стандартизированную и формализованную объективную оценку, и существующими на практике субъективными методами оценки знаний, умений и навыков обучающихся;

- необходимостью выделения критериев ИУД обучающихся и применяющимися оценками их учебной деятельности;

- необходимостью использования современных методов независимой оценки ИУД обучающихся и применяющимися на практике традиционными методами оценки знаний, умений и навыков;

- широким использованием компьютеризированных методов и средств оценки и обработки результатов оценивания ИУД обучающихся и используемыми на практике традиционными методами и средствами оценки и обработки результатов;

- потребностью в создании системы независимой оценки ИУД обучающихся на внутришкольном, муниципальном и региональном уровне и отсутствием таковой.

Решение выявленных противоречий определяет **актуальность** разработки системы независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений. В связи с этим актуальными становятся следующие **проблемы** проектирования и разработки системы оценки качества ИУД обучающихся:

- каковы теоретические основы системы независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений?

- каковы критерии ИУД обучающихся?

- каковы методы независимой оценки ИУД обучающихся?

- какие компьютеризированные методы и средства оценки и обработки результатов оценивания ИУД обучающихся необходимо использовать для осуществления стандартизированной и формализованной объективной независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся?

- какова система оценки качества ИУД обучающихся на внутришкольном, муниципальном и региональном уровне?

Для разработки и организации системы независимой оценки ИУД обучающихся му-

ниципальных образовательных учреждений региона мы выдвигаем следующую **гипотезу**: если независимую оценку ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона осуществлять с использованием современных методов и средств оценивания и применением статистики качества, то это позволит:

- осуществить объективную оценку качества ИУД каждого обучающегося;

- оценить уровень освоения каждым обучающимся учебного предмета в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом;

- осуществить индивидуализацию оценки учебных достижений каждого обучающегося, дифференциацию и индивидуализацию учебной деятельности каждого обучающегося;

- оценить индивидуальную траекторию развития учебных достижений обучающегося из класса в класс, определить и реализовать индивидуальную образовательную траекторию каждого обучающегося;

- подготовить и адаптировать каждого обучающегося к прохождению государственной аттестации (ЕГЭ и ГИА);

- оценить качество образовательного процесса в образовательном учреждении, муниципальном районе, регионе и принятии соответствующих управленческих решений.

Для решения выявленных противоречий и проблем в процессе проектирования и разработки системы оценки качества ИУД обучающихся мы выдвигаем следующие **задачи**.

1. Раскрыть теоретические основы системы независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона.

2. Сформулировать концепцию системы независимой оценки ИУД обучающихся.

3. Разработать и внедрить в образовательную практику модель системы независимой оценки ИУД обучающихся.

4. Определить критерии оценки ИУД обучающихся.

5. Определить методы оценки качества ИУД обучающихся.

6. Обосновать систему компьютеризированных методов и средств оценки и обработки результатов оценивания ИУД обучающихся

для осуществления стандартизированной и формализованной объективной оценки.

7. Разработать систему оценки ИУД обучающихся на внутришкольном, муниципальном и региональном уровне.

На сегодняшний день в проекте Федерального государственного стандарта общего образования (ФГОС ОО) [4] под требованиями к результатам освоения основных общеобразовательных программ понимается описание совокупности компетенций выпускника образовательного учреждения, определяемых личностными, семейными, общественными и государственными потребностями.

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ задают интегральные критерии оценки личностных, метапредметных и предметных результатов на каждой ступени школьного образования.

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ характеризуют **планируемые результаты**, возможность достижения которых должна быть гарантирована всеми учреждениями, реализующими программы основного общего образования, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы. Планируемые результаты обучения являются обязательной составной частью примерных учебных программ по предметам, программ развития универсальных учебных действий обучающихся, программ воспитания и социализации учащихся.

К *личностным* результатам обучающихся относятся ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества.

К *метапредметным* результатам обучающихся относятся освоенные учащимися при изучении одного, нескольких или всех предметов универсальные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

К *предметным* результатам относятся усвоенные учащимися при изучении учебного предмета знания, умения, компетенции, опыт творческой деятельности, ценностные уста-

новки, специфичные для изучаемой области знаний.

Проведенный анализ показал, что в настоящее время в педагогической литературе представлены итоги многочисленных исследований по выявлению влияния факторов обучения на качество результатов обучения. Так, И.П. Подласым представлена номенклатура, состоящая из основных 52 факторов обученности [3]. Следовательно, оценка индивидуальных учебных достижений обучающихся является многоаспектной задачей.

Мы под **индивидуальными учебными достижениями обучающегося** будем понимать результат развития его личности в процессе обучения, устанавливаемый на момент оценивания и характеризующийся через проявляемые учащимся знания, умения, навыки, общие (ключевые) и предметные компетенции, опыт деятельности и развитие, относящиеся к метапредметным и предметным результатам, достигнутым обучающимся в образовательном процессе в одном из образовательных учреждений или при самостоятельном обучении по утвержденной программе.

В свою очередь, **оценка индивидуальных учебных достижений** – это процесс и результат определения уровня ИУД по отношению к заданным и планируемым критериям или требованиям и нормативным показателям.

Проведенный анализ состояния проблемы исследования, уточнение понятийного аппарата позволили сформулировать **концепцию** использования системы независимой оценки ИУД обучающихся: система независимой оценки ИУД обучающихся позволяет осуществлять стандартизированную и формализованную объективную оценку качества ИУД учащихся, позволяющую ее использовать для всех уровней (внутришкольного, муниципального, регионального) мониторинга.

В качестве основных **концептуальных положений** использования системы оценки качества ИУД обучающихся мы выдвигаем следующие.

1. Система независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона для определения соответствия уровня освоения каждым обучающимся учебного предмета в соответствии с ФГОС ОО.

2. При использовании системы независимой оценки ИУД обучающихся необходимо в дополнение к традиционным средствам использовать современные средства оценивания процессуального, содержательного и результативного аспектов учебной деятельности, рациональное и эффективное использование которых позволит более глубоко и полно оценить результаты учебной деятельности обучающихся, личностное развитие каждого обучающегося, его компетентность в предметной области.

3. Использование системы оценки качества ИУД обучающихся осуществляется на двух уровнях: а) организация внешнего входного, промежуточного и итогового контроля и оценки учебной деятельности обучающихся; б) организация и самоорганизация проведения самооценки и самоконтроля обучающимися своей учебной деятельности. Эти уровни соответствуют личностно-деятельностному и компетентностному подходам.

4. Применение системы независимой оценки ИУД обучающихся должно соответствовать процессу и содержанию учебной деятельности обучающихся.

5. Система независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений позволяет осуществить индивидуализацию оценки учебных достижений каждого обучающегося по предметным областям и в итоге реализовать дифференциацию и индивидуализацию учебной деятельности каждого обучающегося.

6. Система независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений обеспечивает возможность оценить индивидуальную траекторию развития учебных достижений обучающегося при переходе из класса в класс для дальнейшей реализации индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося.

7. Использование системы независимой оценки ИУД обучающихся в 1-8 и 10 классов должно подготовить и адаптировать каждого обучающегося к прохождению государственной аттестации (ЕГЭ и ГИА).

8. Система независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений обязательным образом должна быть поставлена в соответствие с оценкой ин-

дивидуальных воспитательных и внеучебных достижений обучающихся как взаимосвязанных и неделимых в образовательном процессе составляющих.

9. Система внутришкольного, муниципального и регионального мониторингов должна обеспечивать стандартизированную и формализованную объективную оценку качества индивидуальных учебных достижений обучающихся.

Система независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений вводится с целью формирования независимой и объективной оценки уровня учебной деятельности обучающихся, расширения возможностей существующей системы оценивания обучающихся и обеспечения индивидуального подхода к каждому школьнику, повышения мотивации учащихся к усвоению учебного материала и накопления опыта, в итоге обеспечивающая мониторинг индивидуальной учебной траектории обучающихся.

Система независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений включает в себя результаты обучения: знания, умения, навыки, общие (ключевые) и предметные компетенции, опыт деятельности и развития, относящиеся к метапредметным и предметным результатам, достигнутым обучающимися в образовательном процессе в одном из образовательных учреждений или при самостоятельном обучении по утвержденной программе.

Для обеспечения реализации системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных учреждений предполагается использовать контрольно-измерительные материалы (КИМ), сочетающие в себе банки тестовых и практических заданий.

На основе теоретического рассмотрения проблемы исследования и сформулированной общей концепции разработана **модель** системы независимой оценки ИУД обучающихся, представленная на рис. 1.

Целью модели является независимая оценка ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона. Такая оценка может проводиться с применением трех последовательных управленческих решений со сто-

роны органа регионального управления образованием, муниципального органа управления образованием и образовательного учреждения.

Для реализации региональной системы независимой оценки ИУД обучающихся региональный орган управления образованием производит сбор, анализ, экспертизу и формирование банков тестовых и практических заданий по всем предметам ФГОС ОО всех образовательных учреждений региона. На основе этих данных региональный орган управления образованием проводит стандартизированную и формализованную объективную оценку ИУД (входной, промежуточный, итоговый и остаточный) обучающихся по каждому или всем предметам ФГОС ОО любого муниципального образования и любого образовательного учреждения региона, осуществляет компьютеризированную обработку и анализ результатов, принятие управленческих решений. Обработка и анализ полученных результатов оценивания ИУД обучающихся позволяет принять необ-

ходимые решения по совершенствованию образовательного процесса всех муниципальных образовательных учреждений региона. Система региональной независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся входит структурным и функциональным элементом в систему менеджмента качества образования региона.

Для реализации муниципальной системы независимой оценки ИУД обучающихся муниципальный орган управления образованием осуществляет сбор, анализ, экспертизу и формирование банков тестовых и практических заданий по всем предметам всех образовательных учреждений муниципалитета или использует банки тестовых и практических заданий регионального уровня. Процедура проведения, обработка и анализ результатов муниципальной системы независимой оценки ИУД аналогична региональной. Проведенная обработка и анализ полученных результатов оценивания ИУД обучающихся позволяют принимать необходимые решения по совершенствованию

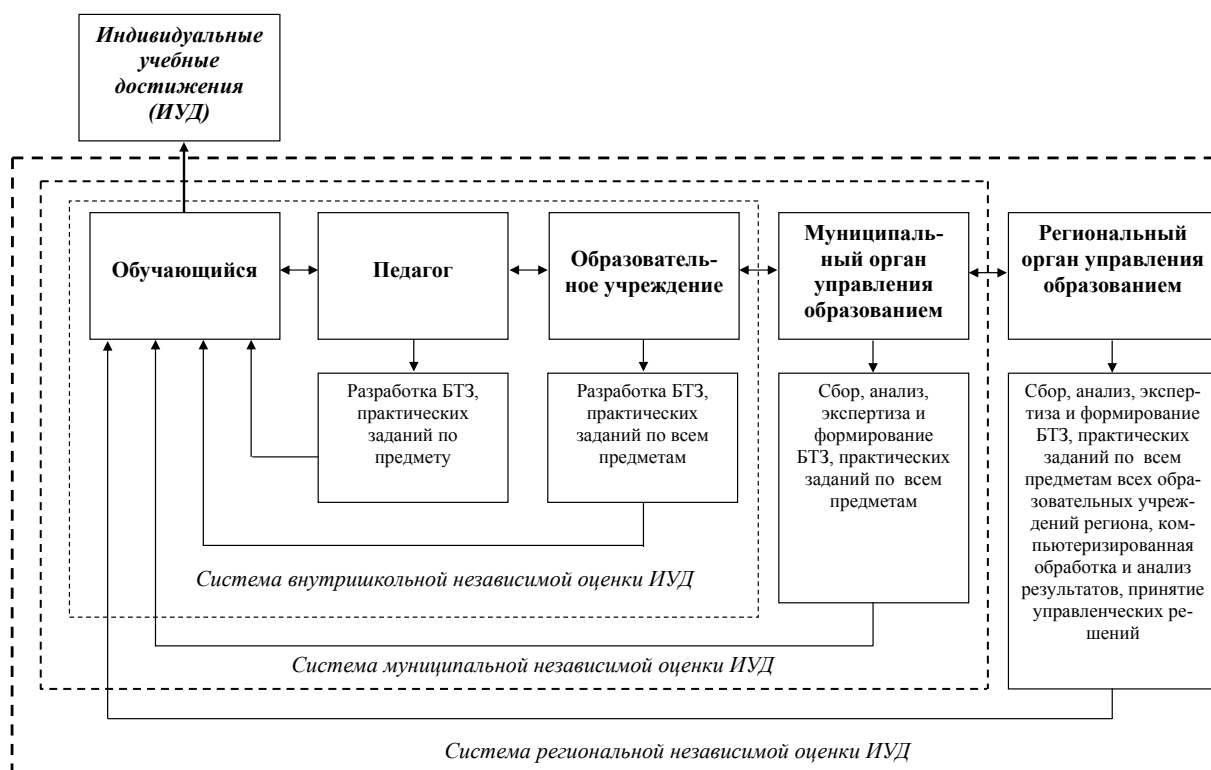


Рис. 1. Модель системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся образовательных учреждений региона

образовательного процесса всех образовательных учреждений муниципалитета. Система муниципальной независимой оценки ИУД обучающихся входит структурным и функциональным элементом в систему менеджмента качества образования муниципального района.

Аналогичным образом осуществляется реализация внутришкольной системы независимой оценки ИУД обучающихся. Обработка и анализ полученных результатов оценивания ИУД обучающихся позволяет принять необходимые решения по совершенствованию образовательного процесса образовательного учреждения. Система внутришкольной независимой оценки ИУД обучающихся входит структурным и функциональным элементом в систему менеджмента качества образования муниципального образовательного учреждения.

Для анализа результатов независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона рассчитываются следующие **показатели**:

- оценка обучающегося по дисциплине;
- средняя оценка обучающегося по всем (выборочным) дисциплинам;
- средняя оценка класса по одной дисциплине;
- средние оценки класса по всем (выборочным) дисциплинам;
- средняя оценка образовательного учреждения по одной дисциплине;
- средние оценки образовательного учреждения по всем (выборочным) дисциплинам;

– рейтинг образовательных учреждений муниципального образования по одной дисциплине;

– рейтинг образовательных учреждений муниципального образования по всем (выборочным) дисциплинам;

– рейтинг муниципальных районов региона по одной дисциплине;

– рейтинг муниципальных районов региона по всем (выборочным) дисциплинам.

Таким образом, реализация концепции системы независимой оценки ИУД обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона позволит использовать единую систему оценки ИУД обучающихся, применять современные компьютеризированные методы оценки и обработки результатов оценивания ИУД обучающихся, внедрить и использовать систему внутришкольного, муниципального и регионального мониторингов для осуществления стандартизированной и формализованной объективной оценки качества ИУД обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Медведев Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. [2010]. URL: <http://президент.рф/news/6683> (дата обращения: 1.06.2011).
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Качество образования: система внутренних и внешних оценок // Народное образование. 2007. № 4. С. 147-155.
3. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. М., 2006. 540 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. М., 2008. 21 с.

УДК 37.013.42

Хорошко Л.В.

Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

L. Khoroshko

Moscow State Region University

FORMING BOARDING SCHOOL STUDENTS' SOCIAL COMPETENCES

Аннотация. Формирование социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений является актуальной социально-педагогической проблемой на современном этапе развития общества. Формирование социальных компетенций у воспитанников предполагает освоение и использование ими социального опыта в общественной сфере жизнедеятельности. В данной статье выделены следующие компетенции: коммуникативные, информационные, социально-политические, поликультурные. Также обозначена социально-педагогическая программа, целью которой является создание условий для формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, формирование позиции успешности выпускника школы-интерната.

Ключевые слова: социальная компетенция, компетентность, социализация, школа-интернат, социально-педагогическая программа.

Abstract. The present article is concerned with the problem of forming boarding school students' social competences. The author identifies the essence and characteristics of social competence and competence-based approach. It has been proved that by applying competence-based approach educators help orphans become more prepared to the grown-up world. They learn to solve the problems independently, cooperate with other members of the society, analyze their achievements and mistakes, etc.

Key words: social competence, competence, competence-based approach, socialization, boarding-school.

Достижение успеха в жизни связано с социальной компетентностью выпускников интернатных учреждений, их умением взаимодействовать с окружающими людьми, гармонизировать свои отношения с обществом, принимать адекватные сложившейся ситуации решения. Формирование социальных компетенций предполагает развитие в воспитаннике способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых жизненных ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, нести за них ответственность, готовность к выполнению своих обязанностей, неотделимых от предоставляемых прав. Поэтому следует отметить важность формирования социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений, которые будут способствовать освоению и использованию ими социального опыта в общественной сфере жизнедеятельности. Следовательно, формирование социальных компетенций является актуальной социально-педагогической проблемой на современном этапе развития общества.

Под *социальной компетентностью* мы понимаем обладание и использование человеком умений и навыков, с помощью которых он может адекватным образом социализироваться и жить в обществе, не нарушая норм и правил [3, 146]. Эти умения и навыки, необходимые для жизни в обществе, человек приобретает на разных возрастных этапах развития жизненного пути. Если это происходит в деформированной форме, то развитие может иметь проблемный характер и приводит к тому, что человек вступает в очень сложные отношения с обществом и средой, в

которой он живет. Особо это наблюдается в детской среде. Дети, которые в силу многих обстоятельств имеют проблемы в собственном развитии и сложные взаимоотношения со средой и обществом, в последние годы отнесены к определенной категории и названы «дети группы риска». Дети группы риска – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних [2, 60]. Для детей данной группы характерны значительные отклонения как в поведении, так и в личностном развитии. У них более заметно нарушение социализации в широком смысле слова: отсутствие навыков конструктивного общения, неспособность адаптироваться к незнакомой среде, к новым обстоятельствам, потеря ценности человеческой жизни, жестокость, утрата интереса к труду, лень, отсутствие ценностных ориентаций, отсутствие норм морали и нравственности, принятых в обществе, бездуховность, утрата интереса к знаниям, вредные привычки (курение, нецензурная брань, употребление алкоголя и т. д.).

По этому поводу было бы уместно вспомнить формулировку ЮНЕСКО о том, что образование представляет собой процесс социализации и воспитания индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием познавательных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций. Отмечается, что формирование социальных компетенций в процессе социализации и воспитания личности составляет центральное звено.

Также в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» были сформулированы «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», чем и определены, по сути, «основные компетентности» [1, 25]. Они соответствуют принятым Советом Европы пяти ключевым компетенциям, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы», это:

– «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответс-

твенность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетерпимости, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий (в культуре, религии и т. д.), уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для профессии и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В контексте современных проблем социальной коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [4, 11].

Учитывая социально-экономическую ситуацию, кризисное положение во многих сферах общественной жизни, показатели социализации воспитанников интернатных учреждений, детских домов, можно сказать, что воспитание детей-сирот в учреждениях интернатного типа в современных условиях невозможно без развития ключевых компетенций, ядром которых выступают социальные.

Практический опыт деятельности образовательных учреждений интернатного типа показывает, что работа по подготовке выпускников к самостоятельной жизни в целом осуществляется с положительным результатом. Такая деятельность в основном направлена на усвоение воспитанниками знаний и умений практического характера. Однако необходим и

опыт реальных взаимоотношений с обществом в различных жизненных ситуациях. Требуется изменение отношения к воспитанию выпускника, формированию социальных компетенций, необходимых для самореализации в самостоятельной жизни.

Поэтому следует обратить внимание на развитие таких качеств личности, которые обеспечивают не только успешность выпускников в современной жизни, но и стабильное положение в обществе и государстве: умение следовать поведенческим моделям, выслушивать и принимать во внимание взгляды и мнения других людей, умение дискутировать и защищать свои позиции, способность к критике и самокритике; умение сделать осознанный и ответственный выбор; умение сотрудничать и работать в команде; универсальные навыки деятельности, мотивированной на достижение успеха (умение оценить свои способности, объективную трудность задачи, умение ставить адекватные своим возможностям цели, объективно оценить причину своих неудач); способность к творческой деятельности, к продуцированию новых идей (умение решать проблемные ситуации при дефиците имеющихся средств, способов и знаний, проявляющееся в способности к обнаружению и постановке проблем); способность к самообразованию и самоорганизации и др.

Следует отметить, что, несмотря на значительный опыт, накопленный в процессе функционирования образовательных учреждений интернатного типа в РФ, общеобразовательные учреждения не в состоянии сформировать уровень компетентности воспитанников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором возникают и новые сферы деятельности, и новые ситуации.

Примеров способов развития социальных компетенций теория и практика имеет немало. В нашем исследовании развитие социальных компетенций мы рассматриваем через реализацию опытно-экспериментальной программы, которая направляет усилия всех специалистов, непосредственно работающих с детьми данной категории, на реализацию главной целевой ус-

тановки, а также на основе этой программы мы определяем содержание воспитательного процесса интернатной системы в целом.

Целью социально-педагогической программы является создание условий для формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, формирование позиции успешности выпускника школы-интерната.

Содержание социально-педагогической программы формирования социальных компетенций разрабатывалось на основе следующих принципов:

- принцип природосообразности (социально-педагогическая работа должна соответствовать полу, возрасту и индивидуальным особенностям ребенка);
- принцип гуманистической направленности (отношение к детям и подросткам как к ответственным субъектам собственного развития);
- принцип единства воспитания и жизни (социально-педагогическая работа предполагает реализацию ситуаций, в которых необходимо ставить детей в положение хозяев-субъектов собственной жизни);
- принцип социального обучения и воспитания в коллективе (органичное сочетание общественных и индивидуальных интересов и возможностей ребенка);
- принцип педагогизации среды (создание «специальной среды», помогающая ребенку оптимально входить в систему общественных отношений и ориентироваться в ней);
- принцип конкретности (изучение индивидуальных свойств, социального опыта и уровня развития личности ребенка, условий и места её проживания и т. д.);
- принцип педагогического оптимизма (опора на веру в способности и силы ребенка, ориентация на положительное в нём);
- принцип сотрудничества (социальное взаимодействие и поддержка педагогом воспитанника).

В ходе социально-педагогической работы по формированию социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений особое внимание было уделено таким социальным компетенциям, как *коммуникативная* (умение сотрудничать с окружающими людьми; выслу-

шивать и принимать во внимание взгляды и мнения других людей; дискутировать и защищать свои позиции; способность к критике и самокритике и др.), *личностная* (умение осознавать своё Я относительно других людей; положительно относиться к себе; вырабатывать и отстаивать своё мнение и др.), *ценностно-смысловая* (умение выполнять обязанности; положительно относиться к людям, сопереживать; умение ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции и др.).

Таким образом, мы можем сказать, что главной общественно значимой целью образовательных учреждений интернатного типа, детских домов является формирование социальных компетенций, необходимых воспитаннику для социализации в обществе и эффективного взаимодействия с ним. Социальная компетентность как способность личности понимать ситуации повседневности, прогнозировать их развитие, способность и готовность сотрудни-

чать, действовать самостоятельно, ответственно и осознанно принимать решения является ядром социализации воспитанников. Формирование и развитие социальных компетенций – одна из важнейших задач как для самих воспитанников, так и для их учителей, воспитателей и родителей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. М., 2003. № 5. С. 23-33.
2. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». М., 1999. 104 с.
3. Шульга Т.И., Спаниард Х., Слот В. Технология оказания помощи подросткам с девиантным поведением. Москва-Амстердам, 2004. 258 с.
4. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 373.2:398.5 (1-22)

Андросова М.П.

*Педагогический институт Северо-Восточного
Федерального университета им. М.К. Аммосова (г. Якутск)*

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

M. Androsova

*Pedagogical Institute North-Eastern Federal University
named after M.K. Ammosov, Yakutsk*

THE DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN COMMUNICATION IN THE TERMS OF RURAL AREA BY MEANS OF NATIONAL TRADITIONS

Аннотация. В статье раскрыты формы и методы развития диалогического общения старших дошкольников в условиях сельского дошкольного образовательного учреждения. Рассмотрены педагогические условия, способствующие приобщению детей к родной культуре посредством народных традиций. Подчеркивается целесообразность знакомства с народной культурой (обычаями, фольклором, национальной едой, одеждой), использования бесед, помогающих раскрыть смысл произведений; привлечения внимания детей к невербальному языку, способствующему формированию навыка речевого общения детей старших дошкольников.

Ключевые слова: развитие речи, диалогическое общение, старший дошкольный возраст, этнопедагогические традиции, педагогические условия, педагогический процесс, формы и методы.

Abstract. The article reveals the forms and methods of communicative skills development of senior preschool children in the terms of rural preschool educational institution. The author considers the pedagogical terms promoting children's initiation into native culture by means of national traditions.

The study underlines the practicability of national culture knowledge (customs, folklore, national meals and clothes), dialogues aiming at uncovering the content of literary works; attracting children's attention to non-verbal language to develop senior preschool children's speech.

Key words: speech development, dialogue intercourse, forms, methods, senior preschool age, ethnopedagogical traditions, pedagogical terms, pedagogical process.

Диалог является основополагающей формой реализации речевого общения и выступает основным условием познания человеком действительности, формирования его как личности и адаптации в обществе.

В качестве основных направлений исследуемой проблемы рассматриваются: закономерности развития диалогического общения в дошкольном возрасте; особенности организации диа-

логического общения в старшем дошкольном возрасте в условиях сельского дошкольного образовательного учреждения с обращением на народные традиции, которые служат дальнейшему прогрессу человечества и основываются на традициях духовности, ментальности, знании своей истории.

Под воспитывающей сельской средой мы понимаем семью, сельское сообщество, детский сад, школу, другие институты, где существуют традиции честного труда, добрососедских взаимных отношений, культурного поведения; уважают историческое прошлое народа, его духовные ценности, традиции, обычаи; существует авторитет стариков в семье, забота о них и уважение к ним; развиты взаимопомощь и благотворительность; живо понятие педагога как сельского интеллигента; царит культ семьи, матери, авторитета отца; понимают проблемы детей и особенности возраста молодежи и «всем миром» решают социальные проблемы жителей; дети и взрослые социально активны в стремлении преобразовать свой быт, беречь природу, создавать красоту окружающей среды и условия для культурного досуга, труда, образования; каждый житель осознает важность своего духовного, физического и психического здоровья, своего участия в созидательной деятельности во имя благополучия каждого человека, семьи.

В условиях села еще живы и играют существенную роль народные традиции: воспитание «всем миром», взаимопомощь, забота сообщества о формировании у детей уважительного отношения к старшим, родителям, любви к родным местам, чувства долга, семейного очага. При этом дошкольное образовательное учреждение выступает как социально-педагогический институт, активно влияющий на воспитание в социальной среде.

Знакомство с устным народным творчеством, народным эпосом – олонхо, традиционным праздником народа саха «Ысыах» является одним из форм работы по развитию диалогического общения детей старшего дошкольного возраста. Ысыах – национальный праздник, своеобразная школа национальной культуры. Из всех моментов праздника участник познает материальную и духовную культуру народа. Ысыах – любимый и почитаемый праздник на-

рода саха. Он проводится в начале лета, в пору белых ночей, перед сенокосом, в июне месяце, что по якутскому календарю соответствует началу нового года. В старину отмечался как культовый праздник, как начало нового хозяйственного цикла, как обряд, посвященный светлым божествам. Составные части праздника «Ысыах», отличаясь упорядоченностью и самостоятельностью, дополняют друг друга и создают целостность.

Отличительной чертой праздника является его общедоступность, массовость, демократичность. Этому дню всеобщей свободы радуется и стар и млад. В наше время праздник «Ысыах» – праздник единения народа. Человек оказывается в красивой местности, которая украшена салама (гирляндами), чэчир (березками), сэргэ (коновязью) и др. Он становится соучастником старинного обряда кормления Духа – Хозяина Огня, т. е. со старейшиной просит у Духа Огня благополучной жизни и счастья для людей, угощает его и окропляет землю кумысом. Огонь – это символ существования и продолжения рода. Оказание почета и уважения старшим по возрасту, приехавшим гостям, радушие хозяев, церемония кумысопития, угощение якутскими народными блюдами, использование украшенной деревянной или берестяной посуды, национальный колорит одежды детей и взрослых, особенно женских нарядов и украшений из золота и серебра, гармонирующих по стилю, цветовой гамме, выступают одним из условий приобщения детей к народной традиции.

Праздник не проходит без осуоха́йа, конкурса тойуксутов, хомусистов, умельцев и мастериц. Их выступления сопровождаются специфичными возгласами участников праздника, которые, давая оценку выступающему, осуществляют диалог с ним, с другим и с самим собой. Возгласы характеризуют уровень понимания между исполнителями и слушателями. Кроме того, происходит межпоколенный диалог, т. е. младшие с помощью старших товарищей учатся слушать и понимать тот новый мир, который им открывают народные мастера.

Осуоха́й – национальный хоровод – дидактически и культурологически оправдан как мир информации о народной философии, поэзии, песне, национальном костюме. В его богатое содержание невозможно вникнуть теоретичес-

ки. Содержание можно усвоить, только реально погрузившись в хоровод. В этом мудрость национальной культуры: чтобы понять смысл танца, не надо рассуждать о нем, а надо войти в его круг. По сути дела, это означает вступление в диалог с запевалой, рядом танцующими людьми, окружающей природой, самим собой.

Привлекает людей динамичный, энергичный ритм осуохая. Его круг, постепенно расширяясь, созывает зрителей, стоящих в стороне. Участники хоровода вторят запевале, который в своих импровизациях говорит о мудрости жизни, красоте природы, светлом солнце, чистом небе, бодрящем воздухе, плодородной земле, прекрасных девушках и юношах, красивых женщинах, благородных мужчинах, мудрых стариках. Когда наступает апогей осуохая, люди чувствуют мощный прилив энергии и творческий экстаз, весь хоровод синхронно пляшет и поет.

Таким образом, сам по себе осуохай есть и содержание, и форма речевого общения людей. Однако с методической точки зрения эффективность данного занятия усиливается при условии, что до и после осуохая субъекты деятельности проводят обсуждение, предметом которого являются содержание осуохая, богатство его языка, стиль, манера исполнения.

Олонхо – самый крупный эпический жанр народа саха. Исследователи олонхо бесспорно считают его вершиной фольклорной традиции народа саха как «трудно переоценимое по глубине мысли, богатству содержания, выразительности и поэтичности языка» [2, 57].

Встреча с олонхосутом есть встреча в философском смысле, когда происходит особый акт взаимопонимания и взаимодействия субъектов. В олонхо содержатся знания из важнейших для человека областей, непреходящие для культуры народа саха идеи, чувства, образы, формирующие мировоззрение, которые составляют основу нравственности, влияющие на зодчество, музыку, живопись. Слушая олонхо, человек задумывается над смыслом своего бытия.

Для народа саха характерна таежно-аласная культура. Люди жили отдельными семьями далеко друг от друга в аласах, где косили сено и разводили скот. Общение между людьми было редким. И самое большое событие для саха

– слушание олонхо. Обычно олонхосут говорил несколько дней и ночей подряд. В это время слушатели практически не ели и не спали. Это подтверждает, что олонхо – действительно целый мир, он непрерывен, это форма и метод передачи культуры от одного поколения другому. В процессе рассказывания олонхо происходит диалог между поколениями.

Система по приобщению детей дошкольного возраста к олонхо требует организации определенных условий, создания предметно-развивающей среды, которая средствами яркой самобытной образности и наглядности обеспечивала бы детям особый комплекс эмоциональных переживаний и ощущений. В ходе ознакомления детей с содержанием олонхо выяснилось, что они проявляют огромный интерес к явлениям, происходящим в эпосах. Это еще раз подтверждает, что в старшем дошкольном возрасте возрастает интерес к приключенческому содержанию художественных произведений и пробуждается естественное чутье к образной речи. Для сельских детей в природной среде постоянно «включенной» остается готовность к активному восприятию мира. Своевременность поддержания этих способностей является одним из условий организации размышления ребенка над тем, что он видит, слышит, созерцает. Выразительный яркий язык не осложняет, а наоборот, побуждает детей. Практика показывает, что многие стилистические средства олонхо по образности, эмоциональности, динамизму близки к психологическим особенностям детей, потому воспринимаются и осознаются ими на интуитивном уровне, порой даже без особых усилий пояснения смыслов сложных фраз. Тем не менее требуется, чтобы воспитатель заранее предусматривал пояснение сложных выражений и терминов.

Знакомство с культурой народа саха: обычаями, фольклором (сказки, песенки, пословицы, поговорки, загадки), национальной едой, одеждой; беседы с целью раскрытия смысла произведений о добре и зле, о молодости и старости, о совести и чувстве стыда, о дружбе и предательстве, уважении к старшим и пожилым людям; привлечение внимания детей к невербальному языку общения: мимике, позам, жестам (жест прощания, запрещающие жесты,

дразнящие жесты) проходит как в процессе специально организованных занятий, так и в повседневной жизни.

Работа по развитию диалогического общения старших дошкольников в условиях сельского ДООУ требует от педагогов четкой организации, создания в группе определенных условий, чтобы ни одна задача не была упущена и ни один ребенок не остался без внимания. Для этого целесообразно оборудовать речевой уголок – специальное место (обособленное от игровых зон), где проходит индивидуальная или подгрупповая работа по развитию речи [1, 56]. В речевом уголке должно храниться все необходимое для работы с детьми: сюжетные, предметные картинки; наборы картинок; пособия по развитию речи; дидактические игры и т. д. Например, «речевой дворик» создается в речевом уголке или рядом. Он включает в себя «чудо-дерево», дидактический домик, разнообразных жителей. «Чудо-дерево» (Аал-луук мас) используется для мотивации диалогического общения. Картинки и послания-задания вешаются на веточки. Копилка слов (в картинках) – своеобразный накопитель наглядного материала.

Итак, развитию диалогического общения старших дошкольников в условиях сельского

дошкольного образовательного учреждения способствует соблюдение следующих педагогических условий:

1) этнопедагогический подход, включающий учет культурно-исторических традиций народа, этнопедагогических ценностей в воспитании, сформированных этнопсихологических особенностей личности как представителя определенного этноса;

2) активные методы обучения предполагают использование их в малой группе из 5-9 человек, что обеспечивает индивидуально-дифференцированный подход;

3) психологическая и педагогическая подготовка педагога;

4) этапы работы – подготовительный, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный – должны обеспечивать динамику развития диалогического общения детей старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арушанова А.Г. Истоки диалога. 5-7 лет: книга для воспитателя / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова. М., 2004. 186 с.
2. Олонхо – духовное наследие народа саха: сб. науч. статей. Якутск, 2000. 198 с.

УДК 371.302:57

Арбузова Е.Н.

Омский государственный педагогический университет

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ
ЗА ПЕРВОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ XXI в.**

Ye. Arbuzova

Omsk State Pedagogical University

**DIDACTIC ANALYSIS OF COURSEWARE ON BIOLOGY TEACHING
METHODS FOR THE 1ST DECADE OF the 21st CENTURY**

Аннотация. Учебно-методическое обеспечение является инструментом, при помощи которого студент овладевает профессиональными знаниями. В качестве ведущего компонента учебно-методического обеспечения выступает вузовская литература – учебники и учебные пособия. В статье проводится дидактический анализ учебных изданий по методике обучения биологии за первое десятилетие XXI в. Определяются структурные элементы (главы, разделы), которые целесообразно включить в учебники и пособия нового поколения для вузов, и формулируются требования к методическому аппарату изданий. Делается вывод о необходимости создания инновационных УМК по методике обучения биологии, так как именно УМК нового поколения должны стать центральным и универсальным компонентом учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: дидактический анализ, методика обучения биологии, учебно-методическое обеспечение, учебник, учебное пособие, структурный элемент, учебно-методический комплекс.

Abstract. A courseware is a peculiar toolset by means of which a student guided by a teacher goes through the path towards professional and educational maturity gradually mastering the professional knowledge of integrated nature. The major component of a courseware is college literature – textbooks and teaching aids. The article carries out a didactic analysis of educational papers on the methods of biology teaching published in the 1st decade of the 21st century. In the summary some structural parts (chapters, sections) worthwhile being included into college textbooks and teaching aids of new generation have been defined, as well as the requirements for the reference apparatus of published papers have been stated. In conclusion it has been pointed out that it is necessary to create innovative learning packages on the methods of biology teaching which are to become the central and universal components of a courseware.

Key words: didactic analysis, methods of teaching biology, courseware, textbooks, teaching aids, a structural element, learning package.

Для того, чтобы тенденции и перспективы развития высшего педагогического образования (гуманизация, технологизация, фундаментализация, личностно ориентированное образование, поливариативность, глобализация, интернационализация, европеизация, регионализация и т. д.) стали реальностью, необходимо создать условия, в частности кардинально пересмотреть учебно-методическое обеспечение.

Функциональное назначение учебно-методического обеспечения заключается в том, что оно представляет собой своеобразный инструментарий, пользуясь которым, студент с помощью преподавателя «проходит» путь профессионально-образовательного становления, поэтапно овладевая профессиональным знанием интегрированного характера [16, 48].

Учебно-методическое обеспечение, определяющее качество профессионального образования, представляет собой совокупность средств обучения и технологий их использования, которая проектируется преподавателем в целях организации самостоятельной образовательной и учебно-профессиональной деятельности студента. Основной задачей преподавателя методики обучения биологии становится задача проектирования целостного учебно-методического обеспечения, использование которого позволит студенту-биологу в ходе активной самостоятельной

работы выстраивать «индивидуализированную модель содержания» учебного курса «Методика обучения биологии».

В данной статье проанализируем соответствие учебно-методического обеспечения по методике обучения биологии современным образовательным тенденциям и требованиям профессионального педагогического образования, проведем дидактический анализ по структурным элементам учебников.

Вузовская учебная литература – широко используемый компонент учебно-методического обеспечения, объединяющий в себе все элементы учебного процесса и в то же время активно влияющий на организацию учебной деятельности студентов, на характер и качество знаний. Требования к учебной литературе по психолого-педагогическим дисциплинам не могут оставаться неизменными, поскольку детерминируются целями, задачами, стандартами образования, методами и технологиями обучения, а также ролью, отводимой ей, и функциями, которые она призвана реализовать в ходе учебного процесса в вузе. Учебные книги по методике обучения биологии должны постоянно обновляться, совершенствоваться в соответствии с достижениями методической науки, разработкой нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов, увеличением часов на самостоятельную работу студентов, внедрением новых образовательных и информационных технологий в учебный процесс и др. Поэтому закономерен вывод о том, что вопрос о создании и совершенствовании учебной вузовской литературы по методике обучения биологии всегда был в поле зрения ведущих ученых и заслуживает особого внимания методистов-биологов на современном этапе.

Итак, «длительный период изучение общей методики обучения биологии студентами педагогических вузов осуществлялось по учебнику Н.М. Верзилина и В.М. Корсунской “Общая методика преподавания биологии”. Ее содержание является классическим; несколько поколений учителей-биологов работало на основе имеющихся в ней рекомендаций» [3, 56]. Однако с момента последнего издания этого учебника прошло более полувека. Изменились социальные условия в обществе, осуществи-

лись процессы модернизации российского образования, упрочилась новая образовательная парадигма. «Преподаватели педагогических вузов, читающие лекции по дисциплине “Методика обучения биологии”, стали испытывать значительные затруднения в подборе материала» [3, 60]. Положение стало изменяться в начале нового тысячелетия. В первом десятилетии XXI в. в России вышло в свет в центральных издательствах небольшое количество изданий по общей методике биологии. Однако в педагогических вузах преподаватели-методисты достаточно активно выпускали учебные пособия по методике обучения биологии небольшими тиражами.

Нами были проанализированы данные учебные книги по количеству структурных элементов (глав, разделов, вопросов), выделенных Л.Ф. Кейраном в результате дидактического анализа методик обучения биологии [5]. Информация об этих изданиях представлена в табл. 1.

Во всех анализируемых источниках выделяются основные базовые элементы, такие, как «методика обучения биологии – педагогическая наука», «история развития основных проблем методики», «роль учебного предмета в образовании», «воспитание в процессе обучения», «содержание школьного курса», «развитие понятий», «методы обучения», «система форм обучения» и др. Из таблицы видно, что освещение данных вопросов в разных изданиях различно. Анализ количественного состава структурных элементов в учебно-методических изданиях по общей методике биологии показал различное количество структурных элементов в них: от максимального – 20 структурных элементов в учебном пособии В.С. Конюшко и др. до минимального в пособии Н.С. Карташовой и Е.В. Кулицкой – 6. Резкое увеличение количества структурных элементов в учебном пособии В.С. Конюшко и др. объясняется теми изменениями в биологическом образовании и образовании в целом, которые наблюдались в перестроечный период и период модернизации образования в школе и в вузе.

Альтернативным традиционным учебникам и пособиям за изучаемый период можно считать учебное пособие коллектива авторов: А.В. Мариной, В.П. Соломина, П.В. Станкеви-

Таблица 1

**Учебно-методические издания по общей методике обучения
биологии (за период с 2000 по 2010 гг.)**

№ п/п	Авторы учебного издания	Год	Назначение издания	Количество страниц	Кол-во элементов
1	Марина А.В., Соломин В.П., Станкевич П.В.	2000	Учебное пособие	132	8
2	Карташова Н.С., Кулицкая Е.В.	2001	Учеб. пособие для лаб. зан. и сам. раб.	119	6
3	Колонтаев В.М. и Дробышева Л.М.	2002	Учебное пособие; курс лекций	229	8
4	Пономарёва И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д.	2003	Учебное пособие для студ. пед. вузов	272	12
5	Конюшко В.С., Павлюченко С.Е., Чубаро С.В.	2004	Учебное пособие	256	20
6	Пакулова В.М., Иванова Н.В., Голикова Т.В., Прохорчук Е.Н.	2005	Учебное пособие для студ. пед. вузов и училищ	163	11
7	Пакулова В.М.	2005	Лабораторный практикум	191	11
8	Соломин В.П., Марина А.В., Станкевич П.В.	2006	Учебное пособие для студ. пед. вузов	212	8
9	Никишов А.И.	2007	Учебное пособие для студ. пед. вузов	304	11
10	Якунчев М.А., Волкова О.Н., Аксёнова О.Н. и др.	2008	Учебник для студентов высших учебных заведений	320	10
11	Пономарёва И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д.	2009	Учебное пособие для студ. пед. вузов	280	15
12	Иванова Т.В., Бровкина Е. Т., Калинова Г.С.	2010	Пособие для учителей, методистов и студентов	271	13

ча «Современные проблемы школьного биологического образования» [8]. В этом пособии представлены новые структурные элементы, характерные для современного периода развития биологического образования и теории и методики обучения биологии. Такими элементами явились: стандартизация образования (8,33 %), вариативность (10,6 %), экологизация образования (10,6 %), валеологизация (6,06 %), интеграция биологического образования (13,79 %), дифференциация биологического образования (6,82 %), модульное обучение (3,79 %) и профессиональная деятельность

учителя (5,3 %) – это основные актуальные проблемы образования и методики обучения биологии в начале XXI в.

Годом позже вышло пособие Н.С. Карташовой, Е.В. Кулицкой «Методика преподавания биологии» [4]. В пособии представлен теоретический материал по основным разделам общей и частной методик преподавания биологии, а также методические рекомендации, способствующие приобретению и закреплению умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности учителя биологии. В пособии Н.С. Карташовой, Е.В. Кулицкой уделено вни-

мание только семи структурным элементам. Наиболее подробно изложена в издании «система форм обучения» – (10,08 %). На методы обучения, нетрадиционные методики и урок приходится по 3,36 % от всего объема материала. Также рассмотрены вопросы: технология модульного обучения (3,78 %), лекционно-семинарская форма (3,38 %) и внеклассная работа (1,68 %). Таким образом, авторы предприняли попытку осовременить традиционный набор компонентов учебной книги по методике обучения биологии. Они рассматривают новые нетрадиционные технологии обучения, например модульную, а также некоторые нетрадиционные методики.

В 2002 г. написано учебное пособие В.М. Колонтаева и Л.Н. Дробышева «Курс лекций по “Общей методике обучения биологии”» 2002 г. Такой постоянный в пособиях компонент, как «Методика преподавания биологии – педагогическая наука», составляет 1,3 % от общего объема содержания курса лекций. Подробнее всего в данном пособии представлены и описаны методы обучения биологии (13,97 %). Компонент «Формы преподавания» составляет 2,2 %. Однако позитивным моментом является наличие лекций по темам: «Современный урок биологии», стратегическое и тактическое планирование уроков, развитие познавательной деятельности у учащихся на уроках биологии, система В.Ф. Шаталова и ее использование в преподавании биологии, нетрадиционная письменная проверка и оценка знаний. Вообще в пособии большое место уделено разнообразным видам, методам и формам проверки и оценки знаний (устная, письменная, нетрадиционная, практическая). Освещен вопрос о внеклассных занятиях по биологии. Однако этих содержательных изменений было недостаточно в 2002 г., в условиях глубокой перестройки биологического образования в конце 90-х – начале XXI в.

Долгожданным фундаментальным изданием по общей методике обучения биологии явилось учебное пособие авторов: И.Н. Пономаревой, В.П. Соломина, Г.Д. Сидельникова «Общая методика обучения биологии» под редакцией профессора И.Н. Пономаревой [13]. Авторы посвятили данное учебное пособие памяти своих учителей, выдающихся методистов-биологов прошлого века Николая Михай-

ловича Верзилина и Веры Михайловны Корсунской. Знаменательно, что рецензируемое пособие имеет сходную структуру с учебником Н.М. Верзилина и В.М. Корсунской. Количество структурных компонентов в пособии И.Н. Пономаревой и др. равно числу 12 (у Н.М. Верзилина и В.М. Корсунской – 16 элементов). Примечательно и то, что И.Н. Пономарева с соавторами изменили название пособия: вместо «Общая методика преподавания биологии» – «Общая методика обучения биологии». Это изменение вызвано сменой образовательной парадигмы, которая произошла на рубеже веков. От парадигмы когнитивной (знаниевой) намечились предпосылки для перехода к личностно ориентированному образованию. Выход в свет труда ведущих методистов страны обусловлен новым современным этапом в развитии российского биологического образования и образования в целом. «Перспективы социально-экономического развития нашей страны неразрывно связаны с тенденцией роста уровня общего образования, что проявляется в изменении содержания и технологий образования, внедрении в учебный процесс дифференцированного подхода к обучению. Эти инновационные процессы отражают одно из важнейших направлений оптимизации учебного процесса – его вариативность. Интегрированность образовательных программ обеспечивает целостность научного знания в изучаемом курсе. Обучение базируется на принципиально новой, личностно ориентированной модели образования, качественно новых типах образовательных учреждений, позволяющих учащимся сделать выбор в зависимости от интересов, культурологические и гуманистические установки и ориентиры, принятые на всех основных ступенях российского образования, определяют соответствующие цели, отбор и систематизацию учебного материала, требуют корректировки процесса овладения знаниями, умениями и навыками» [13, 1].

Данные обстоятельства обусловили разработку и реализацию нового содержания подготовки будущих учителей. Однако многие современные проблемы обучения биологии на состояние 2003 года в пособии не освещены. Преподаватели-методисты использовали в процессе методической подготовки бакалавров

и магистров естественнонаучного направления пособие И.Н. Пономарёвой и др. в сочетании с пособием авторов А.В. Мариной, В.П. Соломина, П.В. Станкевича

В 2004 году белорусские ученые-методисты В.С. Конюшко, С.Е. Павлюченко, С.В. Чубаро выпускают учебное пособие для студентов биологических специальностей высших учебных заведений «Методика обучения биологии» [7]. Динамическое развитие теории и практики обучения биологии в начале века потребовало выхода в свет пособия, в котором максимально были бы отражены актуальные вопросы современной методики и педагогической практики. В данном пособии рассмотрены только 5 традиционных структурных элементов: «Методика обучения биологии – педагогическая наука» (3,4 %), «Содержание и особенности школьной биологии» (1,18 %), «Развитие биологических понятий» (3,14 %), «Методы обучения» (3,9 %). Наиболее подробно изложены «формы организации обучения» (13,73 %). Имеются также структурные компоненты: нетрадиционный урок, новые информационные технологии, формирование научного мировоззрения, активизация познавательной деятельности учащихся и другие элементы, отражающие новое в теории и методике обучения (воспитания) биологии.

В 2005 г. в г. Красноярске было издано учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей биологии «Краткий курс методики биологии» коллективом авторов: В.М. Пакуловой, Н.В. Ивановой, Т.В. Голиковой, Е.Н. Прохорчук [11]. Основной целью учебного пособия «Краткий курс методики биологии» является овладение студентами теорией и практикой методики биологии, в связи с чем в нем выделены основные темы программы по предмету, внутри каждой из них – ведущие термины и понятия, раскрыто их краткое содержание. Последовательность изучения тем отражает программу, разработанную в соответствии с требованиями стандартов второго поколения. В структуре учебного пособия хорошо представлен аппарат организации усвоения: имеются задания для самоконтроля, включающие вопросы и задания (в количестве 101) и тесты для самоконтроля. Иллюстративный материал отсутствует. В данном учебном по-

собии рассматривается 11 элементов содержания. Более подробно рассмотрены: основные этапы и направления в развитии отечественной методики естествознания (13,4 %), методы и методические приемы обучения биологии – 11,04 % и организационные формы обучения биологии – 10,42 %. Также уделено внимание такому структурному компоненту, как «Педагогические технологии обучения биологии» (8,58 %).

В.П. Соломин, А.В. Марина и П.В. Станкевич в 2006 г. выпустили учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540100(050100) – Естественно-научное образование, «Биологическое образование в средней школе: современное состояние и перспективы развития» [14]. В пособии рассмотрены актуальные проблемы современного школьного биологического образования: стандартизация содержания, экологизация школьной биологии, вариативность изучения биологии в современной школе, создание инновационных курсов и технологий обучения, интеграция естественно-научных знаний учащихся, дифференциация и профилирование биологического образования в школах России, единый государственный экзамен по биологии, профессиографическая деятельность учителя биологии и её аттестация. Такое содержание вполне отражало тенденции развития биологического образования и школьной практики в это время.

В 2007 г. в Москве для студентов высших педагогических учебных заведений выпущено учебное пособие «Теория и методика обучения биологии» [10]. Его автор – профессор Московского педагогического государственного университета Никишов Александр Иванович.

Анализируемое учебное пособие написано в соответствии с программой курса «Теория и методика обучения биологии», отвечающей требованиям Государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования второго поколения по специальности «Биология» и квалификационной характеристике учителя биологии. В данном учебном пособии рассматриваются этапы развития отечественной методики обучения биологии от начала её зарождения и до настоящего времени; система биологического образования современной школы; воспитание и развитие учащихся

в процессе обучения; методы и методические приёмы обучения; основные традиционные и инновационные формы организации учебно-воспитательного процесса; факультативные и элективные занятия; формы и виды внеклассной работы; материальная база обучения биологии. Основные теоретические положения и общие закономерности методики обучения биологии характеризуются с учётом принципов обучения, установленных дидактикой и педагогической психологией, и конкретизируются примерами их реализации в процессе обучения. В пособии – 28 иллюстраций и 323 элемента аппарата организации усвоения (вопросов и заданий). К сожалению, подавляющее их большинство репродуктивного характера.

В 2008 г. выпущен учебник для студентов высших учебных заведений «Методика преподавания биологии» авторов М.А. Якунчева, О.Н. Волковой, О.Н. Аксёнова и др.; под редакцией профессора М.А. Якунчева [9].

В учебнике раскрываются теоретические и прикладные вопросы методики преподавания биологии в общеобразовательных учреждениях в период обновления методов и форм организации обучения и воспитания учащихся. В книге сочетаются классические основы методики и новые тенденции преподавания предмета. Учебник включает десять глав, в которых отражены как классические методические положения, так и новые подходы к преподаванию биологии. Они раскрывают аспекты личностно ориентированного, гуманитарного, ценностного и культурологического подходов к организации образовательного процесса. Содержание учебника построено таким образом, что позволяет учителю биологии разобраться в проблемах преподавания предмета – уметь обосновывать выбор программ, определять их достоинства и недостатки, отбирать формы, методы и средства обучения, создавать поурочные и тематические планы и др. Учебник М.А. Якунчева отличается большим количеством вопросов для актуализации материала (140) и вопросами для самоконтроля (344) для самостоятельной работы студентов.

В 2009 г. вышла в свет «Общая методика обучения биологии» авторов И.Н. Пономаревой, В.П. Соломина, Г.Д. Сидельникова; под редакцией И.Н. Пономаревой. Это издание до-

пущено УМО, второе, переработанное. В учебном пособии рассматриваются цели и содержание биологического образования, методы, средства и формы обучения биологии в общеобразовательной школе. Раскрывает идеи развивающего обучения, вопросы экологизации и гуманизации, системного и интегрированного подходов к реализации биологического образования, развитие личностно ориентированной направленности обучения, материалистического мировоззрения, эмоционально-ценностного отношения к миру, природе, обществу и личности.

В 2010 г. вышло пособие для учителей, методистов, студентам «Общая методика обучения биологии в школе, созданная коллективом авторов: Т.В. Ивановой, Е.Т. Бровкиной и Г.С. Калиновой [2]. В пособии рассмотрены актуальные проблемы методики обучения биологии, включая современные тенденции ее развития, введение государственных образовательных стандартов, профильного обучения и единого государственного экзамена.

По результатам дидактического анализа учебно-методических пособий первого десятилетия XXI в. можно сделать вывод о том, что проанализированные источники не полностью соответствовали требованиям государственных стандартов и программ по методике обучения биологии и частично соответствовали требованиям биологического образования в этот период и отражали уровень развития методической науки.

Итак, существующие печатные издания по общей методике обучения биологии не совсем удовлетворяют современным требованиям подготовки бакалавров и магистров – учителей биологии средней и профильной школы. Данные учебные пособия в настоящее время могут только частично использоваться для изучения отдельных вопросов методики обучения биологии. Нет пособия, в котором комплексно было бы раскрыто содержание профильного обучения, элективных курсов, информационных и коммуникационных технологий и др. В этом плане необходимо отметить «Общую методику обучения биологии в школе», созданную коллективом авторов: Т.В. Ивановой, Е.Т. Бровкиной и Г.С. Калиновой в 2010 г. Аппарат организации усвоения пособий в основном до-

статочны слабый. По этому показателю существенно в лучшую сторону выделяется учебное пособие под редакцией И.Н. Пономаревой и учебник под редакцией М.А. Якунчева.

Таким образом, необходимо пересмотреть учебно-методическое обеспечение по методике обучения биологии во втором десятилетии XXI в. с учетом требований ФГОС ВПО. Необходимо создание учебного пособия нового поколения, соответствующего стандарту третьего поколения, с иллюстрациями, с действенным методическим аппаратом, большим количеством заданий на формирование реконструктивной и творческой учебно-познавательной деятельности студентов, с содержанием всех традиционных структурных элементов и компонентов современной методики обучения биологии. Кроме того, современные дидактические средства должны программировать в себе деятельность обучаемых, способствовать развитию методической компетентности, рефлексии и критического мышления студентов-биологов. Поэтому одного даже полифункционального учебника недостаточно для организации процесса обучения дисциплины «Методика обучения биологии». Актуальным является создание учебно-методических комплексов по дисциплине. Несомненный интерес и насущную необходимость вызывает создание инновационного учебно-методического комплекса как системы разноплановых дидактических средств обучения технологии и методике обучения биологии, базовым компонентом ядра которого является учебная информация курса лекций и переработка информации с использованием в качестве модулей, разновидности дидактических матриц в вариативных учебных пособиях и электронных образовательных ресурсах. Современный курс «Методика обучения биологии» должен базироваться на принципах гуманизации, интеграции, историзма, междисциплинарной интеграции, системности, вариативности, гуманитаризации. Современный учебник, учебное пособие или УМК, по нашему мнению, должны содержать следующие разделы (главы) – структурные компоненты:

- Становление и развитие школьного биологического образования в России;
- Основные этапы развития методики обучения биологии в России;

- Система непрерывного биологического образования в России;
- Вариативные формы биологического образования;
- Дифференциация биологического образования;
- Специфика обучения биологии в разных типах общеобразовательных учреждений;
- Межпредметные связи в курсе биологии;
- Современные технологии обучения;
- Информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения биологии;
- Стандартизация биологического образования;
- Экологизация образования;
- Здоровьесберегающие технологии (валеологизация);
- Интеграция биологического образования;
- Профессиональная деятельность учителя;
- Методика обучения биологии как наука;
- Развитие методов и методических приемов;
- Формы обучения биологии;
- Материальная база обучения биологии;
- Аудиовизуальные технологии и др.

Современный УМК по дисциплине «Методика обучения биологии» должен представлять сложную полифункциональную дидактическую систему, призванную осуществлять целенаправленное управление познавательной деятельностью студентов, формировать их умения и навыки решения разнообразных учебных и профессиональных проблем, развивать профессиональные компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов биологических факультетов педагогических институтов. 4-е. изд. М., 1983. 384 с.
2. Иванова Т.В., Бровкина Е.Т., Калинина Г.С. Общая методика обучения биологии в школе. М., 2010. 271 с.
3. Кабаян Н.В. От классического к поиску нового в методике обучения биологии // Биология в школе. 2010. № 7. С. 55-63.
4. Карташова Н.С. Методика преподавания биологии [Текст]: учеб. пособие для лабор.-практич. занятий и самост. работы студ. Тула, 2001. 119 с.
5. Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как науки. М., 1979. 166 с.

6. Колонтаев В.М., Дробышева Л.М. Общая методика преподавания биологии. Тамбов, 2002. 229 с.
7. Конюшко В.С. Методика обучения биологии [Текст]: учеб. пособие / В.С. Конюшко, С.С. Павлюченко, С.В. Чубаро. Мн., 2004. 255 с.
8. Марина В.П., Соломин П.В., Станкевич А.В. Школьное биологическое образование: Проблемы и пути их решения: учебное пособие по курсу методики преподавания биологии. СПб., 2000. 132 с.
9. Методика преподавания биологии: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М.А. Якунчев [и др.]; под ред. М.А. Якунчева. М., 2008. 320 с.
10. Никишов А.И. Теория и методика обучения биологии. М., 2007. 304 с.
11. Пакулова В.М. Краткий курс методики биологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей биологии / М.В. Пакулова [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2005. 164 с.
12. Пакулова В.М. Общая и частные методики обучения биологии: лабораторный практикум. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2005. 192 с.
13. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Синельникова Г.Д. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для пед. вузов / под ред. И.Н. Пономаревой. М., 2003. 272 с.
14. Соломин В.П., Мариной А.В., Станкевич П.В. Биологическое образование в средней школе: Современное состояние и перспективы развития. Арзамас, 2006. 212 с.
15. Суматохин С.В. Научно-методические основы школьного учебника биологии: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 350 с.
16. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 545 с.

УДК 372.881.161.1

Вискова И.В.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ МЕСТОИМЕНИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ

I. Viskova

Moscow State Regional University

PROBLEMS OF TEACHING PRONOUNS

Аннотация. В статье поднимаются вопросы о статусе местоимения как части речи в русском языке, о проблемах обучения морфологии в школе и особенностях усвоения учащимися темы «Местоимение». В качестве наглядного материала приводятся задания, данные школьникам при проведении констатирующего эксперимента в 6-х, 8-х и 9-х классах общеобразовательной школы, а также таблицы, отражающие результаты констатирующего эксперимента. Статистические данные показали, что материал усваивается недостаточно полно, для некоторых учащихся уроки развития речи оказываются непродуктивными, школьники обладают слабыми навыками определения местоимения, в частности выявления их морфологических признаков.

Ключевые слова: усвоение, часть речи, местоимение, разряд, род, число, падеж, синтаксическая роль.

Abstract. The article tackles the issues of the part-of-speech status of pronouns in the Russian language and the problems of teaching morphology, exactly the topic "The Pronoun" at school and the peculiarity of its understanding by pupils. The study is illustrated by the example of exercises which pupils did during the experiment held in the 5th, 7th and 8th forms of a secondary school, as well as the tables, showing the results of the experiment. Statistics showed that the material was not well-understood, the lessons of speech development were not productive for some pupils, and the practice of defining pronouns and exposing their morphological characteristics was not sufficient.

Key words: assimilation, part of speech, pronoun case, category, gender, number, syntactic function.

Вопрос о местоимении как части речи в большинстве научных трудов до сих пор является спорным. Местоимению посвящен ряд исследований в различных направлениях, ученые по-разному определяют место и статус местоимения в грамматической науке, поэтому возникает серьезная проблема в усвоении школьниками данной части речи.

Усвоение определяется педагогической наукой как процесс и результат познавательной деятельности, при которых происходит овладение знаниями, умениями и навыками. В учебно-воспитательном процессе усвоение определяется содержанием и методами обучения [4].

При рассмотрении данной проблемы с точки зрения методики изучения местоимения как части речи в школьном курсе русского языка обнаруживается очевидный пробел в подходах к овладению учащимися этим грамматическим материалом. Это становится серьезным тормозом на пути к ясному и логичному обобщению всего корпуса частей речи в основной школе.

Как определяется местоимение в школьных учебниках? На современном этапе в методике преподавания русского языка местоимение в учебном комплексе Ладыженской Т.А., Баранова М.Т.; Тростенцовой Л.А. дается как «слова, которые обозначают лицо, а также указывают на предметы, признаки, количества, не называя их конкретно» [2, 75]. В других учебных комплексах (Львовой С.И., Львова В.В.; под редакцией Разумовской М.М., Леканта П.А. и др.) дается аналогичное определение местоимения как части речи.

Местоимение начинает изучаться в пропедевтическом курсе морфологии: сведения об этой части речи даются уже в начальных классах и расширяются при повторении. Основные задачи при изучении темы «Местоимение» – обеспечить усвоение учащимися знаний особенностей семантики местоимения как самостоятельной части речи, специфики общего значения местоимений, усвоение их морфологических признаков, умение определять синтаксическую роль, умение соотносить местоимение с формально-семантическими разрядами, усвоение стилистического разнообразия употребления местоимений. В процессе обучения у школьников формируются следующие

умения и навыки: 1) распределять местоимения по разрядам; 2) определять морфологические признаки местоимений; 3) определять синтаксическую роль местоимений (место в предложении); 4) узнавать местоимения в тексте.

Изучая проблемы усвоения учащимися темы «Местоимение», мы решили выяснить, насколько эти знания и умения интериоризируются у школьников на разных этапах обучения (6, 8, 9 кл.). Так, по итогам изучения раздела «Морфология» в 8 кл. и при повторении темы «Местоимение» было выявлено, что большинство учащихся не могут дать ответ на вопрос, что обозначает местоимение как часть речи. Вероятнее всего, эта проблема появилась в связи с тем, что местоимение не имеет лексического значения, в отличие от остальных знаменательных частей речи, поэтому школьники изначально сомневаются, к какой группе – знаменательных или служебных частей речи – его отнести. Из-за отсутствия лексического значения учащиеся не могут определить значение местоимения как части речи, поэтому зачастую относят его к служебным.

Из одной общей проблемы, соответственно, возникают и частные проблемы, связанные со слабым навыком определения разрядов местоимений, их роли в речи.

Мы решили провести экспериментальную работу, целью которой было выявить основные причины возникновения у учащихся этих затруднений: различение частей речи (собственно местоимения), понимание их функций в тексте, определение их морфологических признаков.

С этой целью была продумана программа диагностики усвоения местоимения в разных классах. Текст как результат речевого действия использует местоимения всех разрядов в разных формах, поэтому были составлены задания, позволяющие определить уровень усвоения знаний и умений по теме «Местоимение».

Для чистоты эксперимента были протестированы дети разных классов: 6-го класса, в котором эта тема изучается, 8-го класса, когда морфология повторяется как пройденный материал, и 9-го класса, завершающего изучение русского языка (констатирующий эксперимент проводился на базе ЦМШ при МГК им. П.И. Чайковского).

Тестирование проходило в классах с полиэтническим составом учащихся. Из 100 % учащихся 15 % составили дети разных национальностей: китайцы, корейцы и одна ученица – из Англии. Нам было важно также проследить, насколько могут отличаться ответы детей – носителей русского языка и детей, для которых русский язык не является родным.

Для создания теста, который мог бы показать объективную картину знаний и умений учащихся, мы столкнулись с необходимостью подобрать текст и разработать к нему вопросы, раскрывающие весь объем компетентностных требований программы.

При выборе текста мы ориентировались на максимальную референцию местоимений и местоименных слов.

К тексту прилагалось 6 заданий:

1. Попробуйте определить тему данного текста, озаглавьте текст.

2. Как вы думаете, какую роль в этом тексте играют местоимения?

3. Можно ли понять, зачем автор написал этот текст? Что он хотел рассказать, показать?

4. Можно ли убрать из текста все местоимения, не потеряв при этом смысла? Что произойдет, если это сделать?

5. Выпишите все местоимения в столбик и определите их морфологические признаки.

Местоимение	Разряд	Род	Число	Падеж	Роль в предложении

Руководствуясь принципами коммуникативно-деятельностного подхода, методами нашего исследования мы выбрали:

а) герменевтический анализ текста для развития коммуникативных навыков учащихся [1];

б) языковой разбор для выяснения языковой и лингвистической компетентности.

Учащимся был дан текст из учебного пособия С.И. Львовой «Русской речи чудеса» [3, 123], состоящий из 14-ти предложений:

Лопнуть с досады. Любой знает это выражение. Вы никогда не задумывались, откуда оно возникло, что способствовало его появлению? Утверждают, что это, казалось бы, такое чисто русское и незатейливое сочетание слов родилось ещё у древних греков. У них был бог смеха Мом, и каждый знал его как обидчика и насмешника. Он очень гордился собой. В чертогах Зевса на Олимпе стон стоял, когда Мом начинал вышучивать всех богов без исключения.

Но как-то Мом вздумал потешиться над богиней красоты Афродитой. Однако у него ничего не вышло: сколько качеств ее перебрал он, но не смог обнаружить никаких недостатков у златокудрой богини. Поняв свое бессилие, Мом с досады лопнул. Однако некоторые наши ученые считают, что русское выражение сложилось безо всякой связи с греческим мифом. Мнения разошлись, и точный ответ на этот вопрос не может дать никто. А широким распространением своим оно обязано басне И.А. Крылова. В одной басне он рассказывает о лягушке, которая, как ни пыжилась, «...не сравнявшись с Волком, с натуги лопнула – и околела».

Опрос проводился в рамках обычного урока в течение 40 минут в виде заданий, розданных на отдельном листе каждому ученику.

При анализе каждой из работ были выявлены следующие процентные соотношения правильного выполнения заданий:

а) первые 4 задания, направленные на понимание содержания текста и роли местоимений в нём (табл. 1)

б) пятое задание, включающее в себя определение морфологических признаков местоимений (табл. 2)

Таблица 1

Результаты анализа 1-ой части тестирования

класс	задание 1	задание 2	задание 3	задание 4
6 кл.	97 %	73 %	53 %	13 %
8 кл.	80 %	48 %	78 %	22 %
9 кл.	82 %	36 %	86 %	14 %

Таблица 2

Результаты анализа 2-ой части тестирования

класс	местоимение	разряд	род	число	падеж	роль в предложении
6 кл.	79 %	51 %	37%	35 %	7 %	4 %
8 кл.	72 %	20 %	42%	47 %	33 %	18 %
9 кл.	57 %	48 %	46 %	51 %	60 %	51 %

Из табл. 1 можно сделать вывод, что из первых 4-х предложенных заданий учащиеся всех трех классов легче всего справляются с заданием 1, в котором нужно определить тему и озаглавить текст.

Большинство учеников так определили тему данного текста: «рассуждение о возникновении выражения» (6 кл.), «как появилось выражение *лопнуть с досады*» (6 кл.), «происхождение устойчивого словосочетания» (8 кл.), «история появления фразеологизма» (9 кл.) и т. д.

Текст ученики озаглавили по-разному, и у 50 % детей тема текста совпала с заглавием, но были и такие ответы: «интересное выражение» (6 кл.), «лопнуть с досады» (6 кл.), «наш удивительный русский язык» (6 кл.), «кто первый лопнул с досады» (8 кл.), «чудеса русской речи» (9 кл.) и т. д. Однако не все учащиеся смогли определить тему текста и дать ему название.

С заданием по определению роли местоимений в тексте учащиеся справились хуже. Большинство учеников 6 кл. в схожих формулировках правильно ответили на данный вопрос: «Они заменяют имена. С их помощью мы избегаем повтора слов». В 8 и 9 кл. ответ на этот вопрос не дали и 50 % учащихся. Чаще всего встречаются ответы: «главную роль» и «без них текст станет непонятным», – при этом нет никаких доказательств и пояснений. Это свидетельствует о том, что учащиеся не понимают функций частей речи в тексте.

С третьим заданием, в котором надо было определить идею, хуже всего справились ученики 6 кл. (53 %). Большинство учеников посчитали этот текст небольшим литературным произведением и, отвлекшись на сюжетную канву, которая в нем присутствует, не увидели главную мысль. Среди учащихся 8 и 9 кл. чаще всего встречался (в разных формулировках) ответ: «Автор хотел рассказать нам о происхождении фразеологизма *лопнуть с досады*. Показать, что у каждого выражения есть свои

исторические корни, свое место происхождения».

Четвертое задание выполнил небольшой процент учащихся. Одним из самых распространенных неправильных ответов были: «текст станет непонятным» и «текст потеряет смысл». В 8 кл., в котором процент правильных ответов превысил результаты 6 и 9 кл., большинство в разных формулировках отвечали так: «Убрав все местоимения, мы будем вынуждены использовать имена, что приведет к однообразию текста и повтора одних и тех же слов».

Учитывая результаты первой части исследования, мы можем сделать вывод о том, что учащиеся разных классов и возрастных категорий не всегда могут понять содержание текста, озаглавить текст, назвать главную мысль. Особую трудность вызывает определение функций местоимений в тексте. Вероятнее всего частый ответ: «Местоимения играют главную роль», – базируется не на полученных и усвоенных знаниях, а на субъективном восприятии. Если задания к тексту акцентированы на местоимении (или тема урока заявлена как «Местоимение»), то, по мнению учащихся, на данном этапе эта часть речи играет главенствующую роль в любом тексте, который предложит учитель. Это еще раз доказывает, что дети слабо представляют себе значение частей речи в языке, их назначение и конкретные функции.

При анализе результатов 2-ой части задания (таб. 2) был сделан вывод, что для учащихся легче всего из приведенных заданий оказалось найти местоимения в тексте, хотя 9 кл. справился с этим хуже остальных. В 6 и 8 кл. десять человек нашли 23-24 местоимения из 25 (интересно, что среди них были две девочки корейской национальности), но ни один ученик из трех опрашиваемых классов не нашел все 25.

Лучше всего учащиеся различают в тексте личные местоимения и различные варианты

их форм. Поиск остальных местоимений (*такой, любой, каждый, свой, сколько, который*) вызывает наибольшее затруднение. Кроме того, многие из опрошенных определили слова *когда, как, откуда, никогда*, являющиеся местоименными наречиями, как местоимения. Это свидетельствует о том, что у детей развито языковое чутье. Ведь слова других частей речи (глаголов, существительных, предлогов и т. д.) не были выписаны, так как по семантике они не похожи на местоимения, тогда как местоименные наречия семантически во многом совпадают с местоимениями.

Определение разряда местоимения оказалось для учащихся самым сложным заданием. При этом для 6-го класса, в котором тема недавно повторялась учителем на уроках русского языка, определить разряд местоимения было не так сложно, как для 8-го класса, где данная тема не повторялась отдельно уже полтора учебных года. Результаты показывают, что ученики зачастую либо не помнят разряды местоимений (то есть колонка была не заполнена), либо путаются в них (например, несколько учащихся определили *наши* и *всех* как личные, а *никто* и *это* – как определительные).

Определение рода, числа и падежа также вызвало затруднение. Некоторые учащиеся не смогли определить род у таких местоимений, как *это, тот, своим, любой*. Другие не смогли определить падеж (особенно в 6 кл.) или определяли его неправильно (чаще всего путали Им. п. и Вин. п.).

Однако самое большое затруднение вызвало определение роли найденных учащимися местоимений в синтаксических конструкциях. В 6 кл. с этим заданием не справился практически никто. В 8 кл. многие определили роль местоимения в предложении как *существительное*, что говорит о неспособности учащихся различать части речи и члены предложения.

Самый стабильный результат выполнения этого задания показал 9 кл., так как в среднем полный морфологический разбор способны сделать примерно 50 % учащихся, в то время как в знаниях учеников других классов остается больше пробелов.

Мы также проанализировали ответы детей нерусской национальности (табл. 3)

Исходя из табл. 3, мы можем увидеть, что учащиеся полиэтнической группы не только имеют определенную способность к овладению русским языком, но и на некоторые из предложенных вопросов отвечали лучше, чем носители языка.

Проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных результатов и вычисление их процентного соотношения позволили нам сделать следующие выводы:

1. Несмотря на достаточное количество часов на изучение местоимения в школах и имеющийся объём сведений по морфологии, материал по теме усваивается поверхностно.
2. Общеречевые умения учащихся (определить тему, идею текста, дать тексту соответствующее название, понять основное содержание текста) оказываются на очень низком уровне (даже в 9 кл.), что говорит о непродуктивности уроков как по грамматике русского языка, так и по развитию речи.
3. Третья часть испытуемых не узнает местоимение как часть речи в тексте.
4. Практически у всех учащихся классов, подвергавшихся тестированию, выявлены проблемы в различении частей речи между собой и отличии частей речи от членов предложения.
5. Большинство испытуемых часто не понимают значения частей речи (в нашем исследовании – конкретно местоимения) и их роли в устной и письменной речи.
6. Ученики обладают слабыми навыками определения морфологических признаков мес-

Таблица 3

**Результаты анализа тестирования детей нерусской национальности
(морфологический разбор местоимения)**

	местоимение	разряд	род	число	падеж	роль в предложении
полиэтническая группа	93 %	55 %	62 %	60 %	33 %	10 %

тоимения (не только разряда, но и таких категорий, как род, число, падеж, которые определяются и у некоторых других частей речи).

Из этого констатирующего эксперимента вытекает проблема поиска продуктивной методики изучения местоимения в основной школе. Процесс усвоения грамматического понятия напрямую связан с организацией учебно-поисковой деятельности учащихся на уроке. Следовательно, чтобы она была эффективной, возникает необходимость создания соответствующей методической системы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие / Е.С. Антонова. М., 2007. 464 с.
2. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др. Обучение русскому языку в 6 классе. М., 2003. 128 с.
3. Львова С.И. Русской речи чудеса: Книга для учащихся. 7 класс. М., 1997. 177 с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989. 218 с.

УДК 378 (378.14)

Ермолаева С.С.

*Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

S. Yermolayeva

*Moscow State University of Technologies and Management
named after K.G. Razumovsky*

DESIGNING DIDACTIC-METHODICAL SYSTEM OF TRAINING HUMANITIES STUDENTS

Аннотация. В статье представлено проектирование дидактико-методической системы подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам: обобщены и систематизированы показатели качества обучения гуманитарным дисциплинам, уточнено понятие качества организации обучения. Дано авторское определение педагогического проектирования, представлен алгоритм проектирования системы профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам, определены принципы и условия обучения, разработаны критерии качества организации подготовки студентов.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, качество организации обучения, принципы, условия обучения, критерии организации обучения.

Abstract. This paper presents the design of didactic-methodical system of training humanities students. The quality indicators for teaching humanities have been generalized and systematized; the concept of training quality has been refined. The author suggests her own definition of pedagogical design and the algorithm of designing the system of training humanities students as well as develops the principles and conditions for learning and the criteria for the quality of students training.

Key words: pedagogical design, quality training, principles, conditions of training, criteria for training.

В настоящее время совершенствование образовательной системы всё больше связывают с понятием «качество». Особую актуальность в данном контексте приобретает проблема качества

профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам, зависящая непосредственно от качества организации обучения в вузе. Решение этой проблемы и является целью исследования. В соответствии с целью определены следующие задачи исследования:

- обобщить и систематизировать показатели качества обучения гуманитарным дисциплинам;
- уточнить понятие качества организации обучения в вузе;
- определить критерии качества организации профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам;
- определить педагогическое проектирование как ключевой компонент дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам.

Основу исследования составляют научные труды по педагогическому проектированию В.С. Безруковой [2], Е.С. Заир-Бек [3], В.Е. Радионова [5], Н.О. Яковлевой [8] и др., по качеству образования – В.П. Симонова [6], С.Е. Шишова [7] и др. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ литературы, изучение педагогической документации, обобщение педагогического опыта, диагностика отдельных компонентов организации обучения, констатирующий и формирующий этапы эксперимента, статистическая обработка полученных результатов.

В процессе исследования были обобщены и систематизированы следующие показатели качества обучения гуманитарным дисциплинам:

- соответствие полученных результатов поставленным целям обучения, представленное обученностью, под которой понимается способность студентов к действиям на основе полученных ими знаний и сформированных умений, навыков;
- мотивация обучения (под факторами, влияющими на формирование положительных мотивов к учению, следует понимать: – осознание студентами непосредственных и перспективных целей обучения; теоретическую и практическую значимость усвоенных знаний; эмоциональную форму изложения научной информации; наращивание содержания и новизну научной информации; профессиональ-

ную направленность учебной деятельности; поддержание любознательности; адекватную организацию педагогического контроля);

- познавательная активность, связанная со стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий;
- отношение к изучаемой дисциплине, определяющееся интересом, результативностью и удовлетворённостью студентов процессом обучения [4].

Основываясь на данных показателях, являющихся результатом качества организации обучения, мы считаем, что одним из ключевых компонентов, способствующих эффективному обеспечению качества организации обучения гуманитарным дисциплинам и управления им, является педагогическое проектирование. Под *педагогическим проектированием* мы понимаем целенаправленную деятельность педагога по разработке проекта образовательного процесса, представляющего собой модель предстоящей деятельности. В понятие «качество организации обучения» вкладывается следующее содержание: это целенаправленный процесс с чёткой структурой, определёнными задачами, в результате которого обучающиеся приобретают систему знаний, умений и навыков, общие профессионально значимые качества личности, переходящие в компетенции, соответствующие требованиям современного общества, обеспечивающие профессиональное становление, необходимые для творческой деятельности, дальнейшего самообразования и саморазвития.

Опираясь на теорию и практику проектировочной деятельности и в соответствии с принципами человеческих приоритетов, диагностического целеполагания, поэтапности, саморазвития, продуктивности, системности, при условии реализации исследовательской, аналитической, прогностической, преобразующей, нормирующей функций педагогического проектирования, мы сводим алгоритм проектирования дидактико-методической системы к четырем этапам:

1) мотивационный этап, заключающийся в формулировании личностно мотивированного выполнения проекта, выявлении важных в профессиональном плане проблем, осуществлении профессионально мотивированного анализа собственных возможностей и активного поиска необходимой информации;

2) установочный этап, заключающийся в формулировании целей, задач, принципов проектирования обучения, в анализе применяемых методов, форм, средств обучения; включающий уточнение целей и конкретных задач, разработку критериев оценки результатов, определение условий и средств достижения целей, уточнение задач проектирования с ориентацией на требуемый уровень усвоения учебного материала;

3) деятельностный этап, состоящий из диагностики уровня подготовленности и индивидуально-психологических особенностей студентов, отбора содержания учебного материала, выбора системы контроля качества усвоения с учётом выбранных критериев оценки результатов; завершающийся проектированием модели и её апробированием;

4) коррекционный этап, заключающийся в анализе и оценке результатов проектирования и их оформлении.

Процесс проектирования проходит следующие этапы управленческой деятельности: формирование целей, информационной основы обучения, прогнозирование, принятие решения, организация исполнения, коммуникация, контроль и оценка результатов, коррекция.

Изучив передовой педагогический опыт и основываясь на вышеуказанном алгоритме педагогического проектирования, мы считаем, что профессиональная подготовка студентов по гуманитарным дисциплинам должна осуществляться в соответствии со следующими принципами:

– деятельностный характер обучения. В деятельности формируются общие профессионально значимые качества обучающегося (целеустремлённость, самостоятельность, ответственность, организованность, творчество, критичность, самокритичность, осознанность, рефлексия);

– проблемный характер обучения. Обучение должно стать исследовательским полем, на котором опыт постижения знаний приобретается не по схеме передачи знаний от преподавателя к студенту, а по схеме порождения этого знания самим студентом;

– полилогичность содержания учебной дисциплины. Определяет необходимость преобразования учебного материала, положенного в основу полилога. Полилогичность основана

на множестве идей, высказываемых участниками учебного общения при условии субъект-субъектных отношений. Основные функции взаимодействия в процессе полилога – активизация самообразования, саморазвития, взаимного оценивания и самооценки. Они реализуются при творческом сотрудничестве, которое стимулируется в полилогическом общении. В подлинном полилоге нет внешней принудительности; образование понимается как самодостраивание личности в общении;

– принцип индивидуализации процесса обучения. Процесс подготовки студентов подразумевает выбор каждым студентом своего уровня и темпа обучения. Только в строго индивидуализированном процессе обучения можно осуществить личностный подход к управлению учением каждого студента;

– принцип сознательности и активности обучаемых. Сознательность придаёт обучению воспитывающий характер, активность способствует формированию общих профессионально значимых качеств и компетенций. При такой организации обучения функция преподавателя – организующая и управляющая, в то же время студент осознаёт себя в качестве подлинного субъекта учебной деятельности.

Профессиональная подготовка студентов будет успешной только при соблюдении следующего комплекса педагогических условий:

1) сочетание личностно ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов к организации деятельности студентов;

2) субъект-субъектное взаимодействие;

3) сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса;

4) стимулирование познавательной активности студентов;

5) осуществление мониторинга [1].

В настоящее время низкий уровень начальной подготовки студентов и снижение объёма учебных часов, отведённых на изучение гуманитарных дисциплин, часто не позволяют преподавателю добиться достаточного уровня знаний у обучаемых, не говоря уже о личностных качествах и компетенциях. Для решения данной проблемы в процессе профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам в собственной педагогической практике

мы применяем проектирование как основу качества организации образовательного процесса с использованием полилога и проектирования студентами собственной учебной деятельности в качестве организационных форм.

Под проектированием студентами собственной учебной деятельности нами понимается индивидуальная деятельность обучающегося, направленная на построение собственной траектории обучения на основе личностных качеств и индивидуальных достижений и обладающая признаками системности, логической упорядоченности, объектности, прогностичности. Применение проектирования студентами собственной учебной деятельности в процессе обучения гуманитарным дисциплинам позволило нам обеспечить:

- необходимый и достаточный объем теоретических знаний;
- сознательность формируемых знаний, умений и навыков;
- самостоятельность выбора студентом методов обучения, контроль организации обучения, адаптацию обучения к своим индивидуальным потребностям и особенностям;
- формирование опыта продуктивной (творческой) деятельности;
- формирование личностного отношения к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Главными задачами педагога при этом были:

- формирование базы знаний, составляющей основу для начала самостоятельной работы;
- развитие у студентов элементов творческого мышления (системные и аналитические составляющие; фантазия и воображение);
- формирование у них основных качеств творческой личности;
- формирование умения планировать свою деятельность.

Анализ результатов образовательного процесса, осуществляемого нами на основе проектирования, позволил нам определить критерии качества организации профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам и представить их в следующем виде:

- субъектная активность, показателями которой являются активность в обучении, мотивированность и осмысленность учения;

– готовность к полилогу, проявляющаяся в умении поддерживать разговор, обмениваться как информацией, так и мнениями, а также сопоставлять свою точку зрения с другими;

– готовность к самообразованию и саморазвитию на основе проектирования собственной учебной деятельности, показателями которой являются наличие положительной мотивации, способность самостоятельного целеполагания и способность к самоорганизации обучения.

В ходе исследования были обобщены и систематизированы показатели качества обучения гуманитарным дисциплинам, уточнено понятие качества организации обучения, представлены критерии качества организации профессиональной подготовки студентов, и педагогическое проектирование определено как основной компонент дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтина О.В. Педагогические условия интеллектуального развития студентов в образовательном процессе вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: материалы межрегион. науч.-метод. конф. / [под ред. И.Ф. Бережной, Л.А. Кунаковской]. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. Вып. 4. С. 124-127.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург, 1996. 344 с.
3. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: Учеб пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. СПб., 1995. 234 с.
4. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2004. 217 с.
5. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 1996. 352 с.
6. Симонов В.П. Оценка качества в образовании: Монография. М., 2007. 128 с.
7. Шишов С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования. Монография. М., 2008. 404 с.
8. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие. Челябинск, 2001. 124 с.

УДК 378.4.51

Жаров В.К.¹, Матвеев О.А.²

¹Российский государственный университет туризма и сервиса (г. Москва)

²Московский государственный областной университет

СВОЙСТВА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ, ВЛИЯЮЩЕЙ НА ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ

V. Zharov, O. Matveyev

Russian State University of Tourism and Service, Moscow

Moscow State Regional University

THE PROPERTIES OF INFORMATIONAL PEDAGOGICAL ENVIRONMENT INFLUENCING MATHEMATICS TEACHING AT UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия микро- и макросред в процессе обучения студентов математике в университетах. Предлагаются некоторые направления моделирования информационных обучающих сред, при этом учитываются взаимосвязи между участниками образовательного процесса (между преподавателем и студентом, а также между студентами, в том числе иностранными). Показано, что для формирования микросреды личности большое значение имеет пополнение индивидуальных тезаурусов. В работе поднимается вопрос об управлении информационными потоками в системе образования.

Ключевые слова: информационно-педагогическая среда, модели педагогического процесса.

Abstract. The article considers the problem of micro- and macro- environments interaction in the process of teaching mathematics at university level. Some directions of informational environment modelling taking into account teacher-student (student-student and native student-foreign student) interaction are suggested. The enrichment of personal thesauruses is considered to be very important for personality's micro- environment. The paper also raises the question of managing informational currents in the system of education.

Key word: informational pedagogical environment, models of pedagogical process.

Многие проблемы обучения студентов в университетах Москвы, Московской области и других регионов возникают вследствие диспропорции взаимодействия, а фактически часто антагонистического отношения среды личностной (микросреды) к образовательной (макросреде). Наблюдения за взаимодействием и взаимопроникновением этих сред даёт нам чёткое представление о понятии вариативности в процессе обучения. Эти наблюдения тем более важны, так как речь идет о слушателях старше семнадцати-восемнадцати лет. Понятно, что необходимо глубокое изучение структуры этих педагогических сред для их точного и адекватного описания. В случае макросреды (образовательной) мы воспользуемся понятием информационно-педагогической среды (ИПС) [7], а для описания микросреды представим её как объединение личностного опыта, с одной стороны, и сферы, включающей в себя носителей информации ближайшего к индивидууму окружения, с другой стороны. В таком случае взаимный обмен информационными данными в образовательной среде вуза можно в первом приближении назвать процессом обучения. (Здесь мы не будем глубоко вдаваться в педагогическую психологию.)

Можно проиллюстрировать взаимодействие сред на следующем примере из истории образования России. В текущем столетии взаимосвязи различных педагогических сред играют определенную роль, так как они являются важной составной частью в процессе современного обучения в средней и высшей школах. Но если в период до 1917 г. в России «престижность» образования была чёткой меткой социальных слоев, то абсолютизация высшего образования при советской

власти стала негативной тенденцией на фоне объективной значимости и востребованности государством высшего образования в СССР. Вопрос удельного веса естественнонаучных дисциплин в доле учебных часов народного образования в России и СССР решался в разные периоды истории этих государств по-разному. Например, в период становления российской школы в начале XVIII в. академическое образование было просто естественнонаучным. В середине XIX в. эта удельная составляющая несколько изменилась, но всегда в истории последних трехсот лет естественнонаучное и математическое образование в педагогической системе России занимало значительное место. Можно, по-видимому, утверждать, что изменение отношения государственных структур к математическому образованию в последние 20-25 лет может иметь весьма серьезные последствия для современной России, и, к сожалению, история с математическим образованием в США в прошлом и текущем веках ничему не учит наших чиновников от образования. Считается, что образовательные среды директивно меняются крайне медленно, они имеют большую инерционную силу. Но, к сожалению, воздействие реформы образования на информационно-педагогическую среду (ИПС) педагогов средней школы опровергает эту точку зрения. В настоящее время государственные чиновники от образования приняли и за преподавателей высшей школы, что фактически приводит к социальной обструкции педагогического труда.

Таким образом, подтверждается горькая истина – образовательная система полностью подчиняется воле «государственных мужей». Это особенно явно видно, если мы обратимся к истории современных образовательных новаций Туркменистана и Узбекистана. Если в первом государстве полностью поменяли структуру образования, кардинально изменив ИПС, создав препоны (фильтры) информационным потокам и положив конец традиционному советскому, российскому, образованию и тем самым управляя микросредой личности, то во втором государстве следуют новациям российского образца при сильном расслоении общества. Результаты экспериментов по изменению образовательных сред не заставляют

себя ждать. Достаточно пообщаться с представителями педагогической среды этих стран.

Заметим, что постиндустриальное общество изменило подходы к математическому образованию в частности и к образованию вообще. Прежде всего, изменились модели обучения и поведенческие модели студента. Прагматическое отношение к образованию отразилось в претензиях к тем или иным аспектам обучения со стороны индивидуума. Это изменение стало особенно заметно, начиная с начала девяностых годов прошлого века. В среде иностранных студентов, обучающихся в России и в СССР, эта тенденция была чуть ли не доминирующей в силу условий принятия решения об обучении иностранных граждан у нас в стране. Вышеуказанное отношение студента к учёбе требует от индивидуума некоторых корректировок в приобретении навыков работы с оргтехнологией и адаптации к интенсивным информационным потокам еще в период довузовской подготовки. В вузе индивидуум должен согласовать (адаптировать) правила личной образовательной среды, привычные, школьные, этнические правила микросреды студента с новыми правилами, индуцированными информационно-педагогической средой учебных заведений (напомним здесь о функциях развитого мышления).

Понятно, что современный процесс обучения построен правильно только при выполнении условия всестороннего внедрения компьютерных сетевых технологий в информационно-педагогическую среду университета, института, вообще любого высшего учебного заведения.

Устанавливаются следующие системы информационной связи между данными участников описанного выше процесса [7]:

- «прямая связь» (преподаватель → студент);
- «обратная связь» (студент → преподаватель);
- «внутренние связи» (преподаватель ↔ преподаватель; студент ↔ студент).

Указанные связи в совокупности отражают отношения идентификации и модальности взаимодействий сред в процессе обучения. В самом деле, отношения, в которых реализуются указанные связи, типичны для процесса обучения, а возникающие отличия в них сви-

детельствуют лишь о техногенных, исторически сложившихся особенностях методических составляющих процесса обучения. Указанные все взаимозависимости и взаимодействия педагогических сред в целом определяют в различных сочетаниях связи при передаче информации студенту и преподавателю во время учебного процесса.

Представим вышеуказанные связи в практической реализации в информационно-педагогической среде (ИПС)¹ (см. рис. 1).

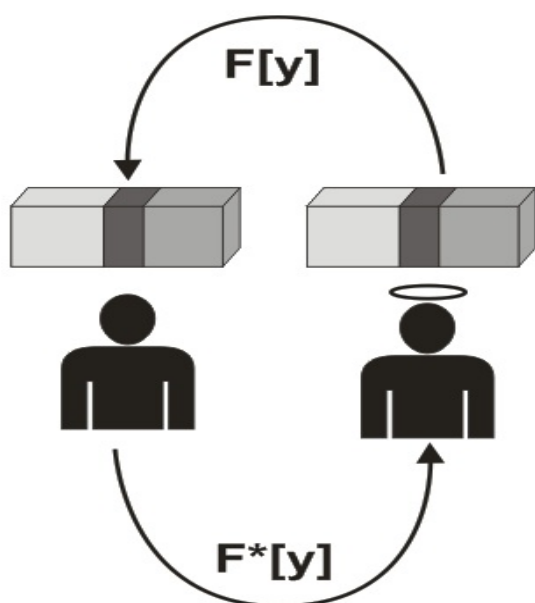


Рис. 1. Движение информационных потоков

Это общеизвестная схема, но с некоторым добавлением в виде функционала F , построенного с учетом целей обучения, а его областью определения являются свойства индивидуума. Более детально процесс образовательных влияний нам видится следующим образом:

¹ Информационно-педагогическая среда (ИПС) – окружающее человека физическое и социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреда), в котором происходит непрерывающийся обмен сообщениями, определяющий характер взаимодействия в процессе обучения, а также связанная с этим процессом зона непосредственной активности индивидуума, его ближайшего развития и действия.

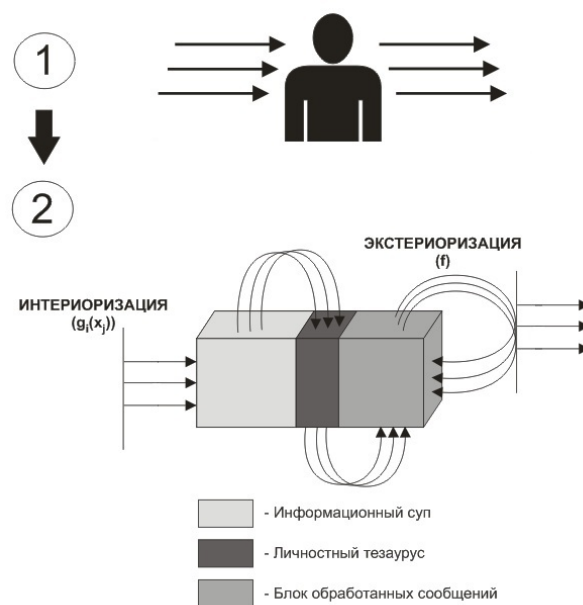


Рис. 2. Модель процесса восприятия информационных сообщений

На второй иллюстрации, в нижней её части, представлена упрощённая модель процесса восприятия информационных сообщений. Обычно эту самоорганизующуюся информационную систему, функционирующую на основе человеческого мозга и обеспечивающую восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу (трансляцию) информации, называют ментально-лингвальным комплексом (МЛК) [3]. «Качество каждого компонента МЛК и всего МЛК в целом определяется индивидуальными способностями и условиями, в которых происходит социализация человека» [7]. В рамках МЛК, если несколько огрубить существо дела, мышление – прежде всего динамическая ипостась, сознание отличается от мышления накопительно-оценочными свойствами, а язык есть инструментальная и коммуникативная сущность [7].

Главная функция языка по отношению к мышлению заключается в дискретизации информационного континуума, с которым сталкивается человек, то есть в его представлении в виде сгущений разного объема и содержания.

Вторая ипостась МЛК – сознание – ответственна, прежде всего, за хранение, упорядоче-

ние и оценку информационных результатов, полученных мышлением, то есть за интериоризацию в форме информации окружающего мира, в том числе самого человека как элемента этого мира, с установлением необходимых оценочных иерархий и ценностных ориентиров. Упомянутые информационные результаты откладываются в сознании в виде тех же информационных сгущений, организуемых в определенные фигуры, блоки, поля и т. п., на основе сначала только врожденной, генетически обусловленной логики обработки и переработки информации, а затем и логики, воплощенной в строении и содержании единиц и категорий соответствующего этнического языка.

«Информационные сгущения, с помощью которых благодаря языку осуществляется мышление и функционирует сознание, есть суть *информемы* [курсив наш. – В. Ж., О. М.]» [4].

В иллюстрации можно увидеть: СУП (систему (совокупность) управляющих предложений)¹, формирующийся посредством опыта личностный тезаурус, а также блок обработки сообщений (количества информации в потоке данных). При активизации возможными средствами влияния с помощью ИПС (организация и управление), сопровождаемой изменением статусов Мышления, Языка и Сознания, у индивидуума возникают предпосылки к обращению к собственной тезаурусной системе.

Приведем несколько описательных примеров. До конца шестидесятых годов прошлого века в курсах арифметики и алгебры неполной средней восьмилетней (семилетней) школы на уроках математики главными вопросами были: «Поставил ли ты вопрос к задаче?»; «О чем эта задача?»; «Перескажи её суть?»; «Что дано в условии, и что ты должен найти?»; «Сформулируй вопросы?» и т. д. Сейчас чаще произносятся следующие фразы: «Решение задачи будет получено, если мы начертим таблицу и подставим данные задачи в таблицу» или «Смотри, как мы подобную задачу решали раньше»; «Смотрите внимательнее!» Это принципиальное изменение методики. Случилась парадоксальная вещь: в середине шестидесятых методисты уходили от формального понимания задачи учащимися, а теперь пришли к

формальным тестам² и формальным знаниям, научениям, к замене мышления на тренировку памяти. (Хотя мы совсем не против активизации работы памяти.) Что происходило со школьником в результате применения первой методической модели? Во время интериоризации ему необходимо представить структуру задачу явно, в некоторой речевой форме, в собственном лексиконе, провести анализ структуры и затем сформулировать вопросы, т. е. экстериоризировать. Процесс коммуникации должен оформить результат осмысления задачи [12; 5], иначе декодировать данную задачу структуру (формальную конструкцию) в доступный текст, оформленный элементами универсальной, личностной знаковой системы. В такой методике («старой» методике) реакция учащегося конструктивна, т. е. в процессе осмысления задачи возникает и метод её решения. Итак, вербализуя текст задания в собственном лексиконе (лексиконе личностной микросреды), учащийся создает её модель, а занимаясь формулировками вопросов к составляющим частям задачи, уточняет смыслы разбираемых задач и соответствующие модели, обобщая смыслы, формирует результаты в форме уравнений, приемов упрощений, причинно-следственных выводов.

Для интерпретации первого примера во второй его части (современное положение дел) предлагаем читателю нижеследующую схему.

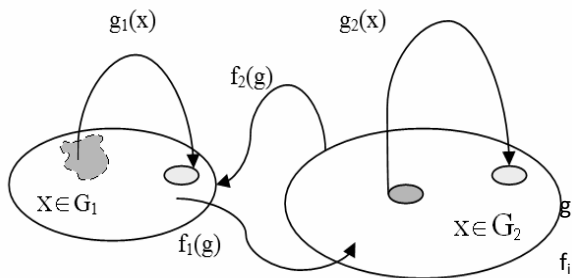
Заданы блоки количества информации (по тексту задачи составьте таблицу, вспомните, мы решали подобную задачу), поисковая схема (перебор ячеек памяти, аналоги по признакам конкретной задачи) – $g_i(x)$ (обращение к памяти), f_i – трансляция найденного, проверенного, решенного или похожего на решение во внешнюю контролирующую область (учитель, педагог, книга (учебник, задачник, решебник), Интернет и т. д.)).

² На самом деле, тесты – это не такое уж зло, но в реалиях российского образования они оказались противоречащими традиционному образованию. Модель тестирования, предложенная в КНР, оказалась много эффективнее и полезнее китайскому математическому образованию, нежели наша реализация в период В.М. Филиппова – А.А. Фурсенко. На эту тему один из авторов выступал с докладом в 2000 и 2005 гг. в МГОПУ на методическом семинаре «Передовые идеи педагогики», руководитель В.Н. Шапкина.

¹ Данный Суп-чик можно представить как бульон в теории А.И. Опарина.

Схема 1

Прохождение и обработка информации



$$f(g) = \{f_1(g_1)\} \cap \{f_2(g_2(x))\}$$

Трансляции:

- интериоризация
- экстериоризация

Таким образом, методы (способы) изменения (управления) информационной средой личности (потоками информации) в процессе обучения и образуют в первом приближении методику преподавания учебной дисциплины.

Что же происходит, если следовать традиционной схеме обучения математике (первая часть примера)? Это, прежде всего, информационные потоки, направление которых управляется с двух сторон. Стиль управления учеником своим информационным потоком формируется в процессе обучения от подражательного до самостоятельного. Наличие последнего и есть результат успешного обучения.

Теперь приведем второй пример. Известно, что в языкознании весьма стойко укрепились понятия денотат (*denotatum* – обозначающее (обозначаемый предмет, т. е. знак, означающее, по Ф. де Соссюру)) и сигнификат (*significatum* – обозначаемое (содержание языкового знака, т. е. предмет), означающее, по Ф. де Соссюру). Первое значит значение чего-либо, а второе – содержание понятия, т. е. форма (референтная форма) и содержательная сущность.

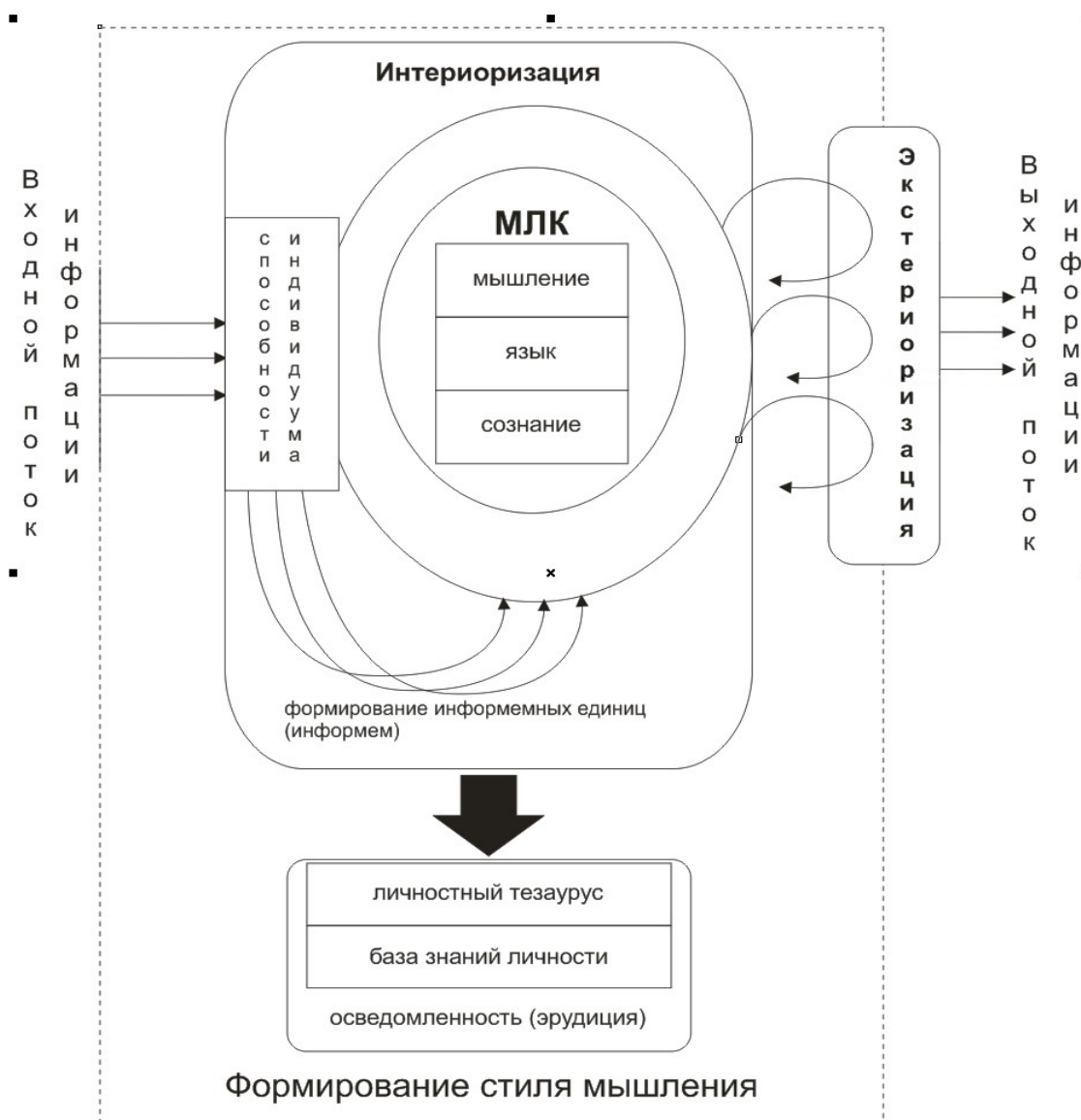
Рассмотрим типичный «библиотечный», алгоритмический подход к решению проблемной ситуации. «Задача понимания новой ситуации отчасти состоит в том, чтобы найти в прежнем знании уже существующие схемы, которые могли бы послужить ориентиром для построения

новой схемы, соответствующей новой ситуации» [14]. Несложно заметить, что «построение новой схемы», как минимум, требует, с точки зрения педагога, умения строить, навыка «сравнения». Возможно, это был явный лозунг творческой личности. И еще из Д. Нормана: «Когда мы стараемся научиться чему-то, мы должны создавать соответствующие новые схемы, которыми можно руководствоваться в действиях» [13, 115]. Это очень важный элемент нашей модели обучения математики. К оформлению всей конструктивной модели обучения математики мы должны указать на некоторые параллели. Во-первых, математика это язык, на котором говорит наука. Во-вторых, в каждой науке есть своя математика [13]. Следуя Ю.И. Манину, мы можем принять математику в качестве раздела лингвистики со своим алфавитом, грамматикой, синтаксисом, построением семантических связей. Считая, что каждый индивидуум с течением времени обладает своей знаковой системой, опытом построения связей с окружающей его средой. Понимая, что социум обладает образовательной функцией, можно предположить, что в процессе школьного образования, получения профессиональной квалификации у индивидуума формируется универсальная знаковая система, частью которой является математическая знаковая система со своими правилами вывода. Поэтому предложенная выше схема также иллюстрирует процесс развития лексиконов, в основании которых лежит универсальная (математическая) знаковая система. Упрощенно эту схему можно представить (трансформировать) следующим образом (см. схему 2).

Таким образом, взаимное или любое из односторонних влияний лексиконов, а попросту – отображений, порождает множество функционалов определенной природы – они линейные, мультипликативные, но без свойства ассоциативности. Последнее наблюдение вполне очевидно, так как восприятие потока одной и той же порции информации различными субъектами может иметь различные количественные показатели, действительно, в общем случае выполняются неравенства:

$I(fgh) \neq I(f)I(gh) \neq I(fg)I(h)$. В процессе интериоризации при идеальных условиях, если мы имеем дело с воспроизведением, например,

Процесс развития лексиконов индивидуума



доказательств, или математических положений, или аксиоматик, или иных математических фактов, то для достаточного представления информации на одном и том же языке количество порции предложенной информации субъектам будет не меньше исходной¹.

В конструкции мягких моделей [10; 2; 6], как нам представляется, успешно могут быть использованы понятия топологической модели и топологической реляционной системы [15].

¹ Понятно, что речь не идет о патологически вырожденных случаях.

Действительно, на языке топологии поддаются осмыслению и точному описанию семантические базисы (лингвистические тезаурусы), иерархический процесс представления базисных объектов наборами основных признаков с заданными внутренними ассоциативными связями. При таком подходе признаковое пространство наделяется топологической структурой и множеством четких и/или нечетких отношений различной местности. Граф состояний, получаемый при таком подходе, является достаточно точным аналогом ситуации.

В качестве примера рассмотрим набросок каркаса модели языка обучения. Пусть $D=(Q, P, S)$, где Q есть множество терминов тезауруса, P – множество характеристик, заданных на признаковом пространстве, S – множество нечетких операций и отношений, описывающих, насколько естественен данный объект научному языку определенной области. Тезаурус называется атомарным словарем, если все его элементы уникальны, то есть не определяются через другие слова этого же и никакого другого списка. Тезаурус является многоуровневой системой. С помощью одноместной операции присоединения слова одного уровня переводятся в следующий уровень. Многоместные отношения характеризуют словарные гнезда, которые осуществляют ассоциативные связи между различными уровнями (необязательно соседними) тезауруса. Признаковое пространство наделяется определенной топологией, обусловленной семантическими закономерностями данного тезауруса, ориентированного на заданную часть предметной области. Построение моделей тезаурусов данного класса направлено на постепенное расширение словарного запаса слушателя, на усвоение им ключевых понятий изучаемой теории, глубокое понимание теорем, доказательство которых не должно быть зазубренной цепочкой логических рассуждений [15]. Заметим, что подобный подход фактически осуществляется при составлении минимальных словарей, имеющих чрезвычайно важное значение при обучении иностранных студентов [2; 15]. Важно, чтобы используемые в методике атомарные понятия имели прямое согласование, пересечение с параллельными тематическими планами лекционных и семинарских занятий. Это влияет на скорость освоения изучаемой новой учебной дисциплины, то есть сокращается время решения задачи логической адаптации [15; 8].

Вышеизложенное влечет за собой следующие задачи исследования:

1) обоснование теоретических принципов, лежащих в основе определения и организации информационной педагогической среды высшего учебного заведения в процессе обучения дисциплинам математического цикла;

2) адаптация и разработка понятия информационной педагогической среды в методике

преподавания математики с целью логико-семантического моделирования;

3) составление минимальных лингвистических словарей-тезаурусов, соответствующих паспортам специальностей математического цикла на основе семантических базисов реляционных моделей [11];

4) применение разрабатываемых гибких моделей обучения, в которых учащийся самостоятельно формирует интеллектуальные картины (схемы, фреймы) изучаемого знания, в частности в виде миниконспектов различного уровня абстракции. И, наконец, формирование тезаурусов на основе атомарных понятий позволяет представлять знание (фиксированное в данный момент времени, но незаконченное) в виде образов и логических связей со многими областями знания. Причем ясно, что формирование атомарного тезауруса для студентов первого и второго курсов или конкретного профессионального знания в виде образно-логических элементов [4, 317] является непростой образовательной задачей [6].

Приведем пример модели, реализующей в первом приближении вышесказанное, в котором траектория обучения может быть представлена проекциями (перемещениями) по соответствующим плоскостям. А также обратим внимание на то, что используемые понятия терминологической базы одного предмета встречаются и в других предметах. Таким образом, процесс обучения моделируется спиралью. Представим часть этого процесса в виде рисунка:

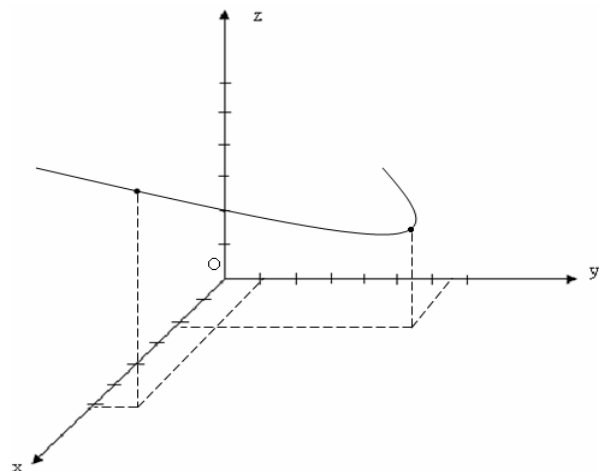


Рис. 3. Спираль процесса обучения

На оси ОХ представляются методы подачи информации (в том числе вербальный, образный, знаковый, музыкальный, тактильный, чувственный). По оси ОУ откладываются понятия (атомарные, тезаурус). По оси ОZ представлена совокупность учебных дисциплин.

Таким образом, координатная плоскость ХОУ символизирует общую методику, дидактическую основу процесса обучения, плоскость ХОZ есть частные методики, плоскость YOZ – знание. На этих плоскостях мы наблюдаем проекции (частные перемещения) в процессе обучения. Содержание обучения и методы можно проиллюстрировать как конкретными методиками обучения, так и конкретной кривой успеха конкретного студента за период обучения (I-V курсы). Фрагмент некоторой кривой указан в первом октанте на рисунке.

Кривую, заданную в параметрическом виде

$$\begin{cases} x = x(t), \\ y = y(t), \\ z = z(t) \end{cases} \quad t \in \Omega \text{ назовем траекторией}$$

процесса обучения, Ω – пространство межпредметных связей. Упорядоченную тройку $A(x_p, y_p, z_k)$ с фиксированными определенными индексами назовем целью обучения данной дисциплине. Ясно, что до достижения желаемой точки A тройка (x_p, y_p, z_k) имеет текущие координаты, отражаемые на траектории. Также понятно, что в зависимости от процесса обучения конкретного студента траектория может терпеть разрывы, как показывает практика, иногда неустраиваемые. Вообще говоря, кривая при определённых условиях может быть записана в аналитической форме, то есть $z = f(x, y)$. Современную траекторию обучения, в зависимости от плотности потока количества информации, с течением времени (с первого по пятый курс), можно представить в виде разрывной, в некоторых частях самопересекающейся, кусочно-непрерывной линии на некоторых участках.

Представим иную интерпретацию (модель). Пусть множество A – слов (денотатов), B – множество сигнификатов (смыслов). Рассмотрим по определению следующее Декартово произведение $A \times B$, а также всевозможные подмножества данного множества. Очевидно,

таким образом, мы определим множество отношений $\tau = \{\tau_i\}$, причем в процессе обучения индивидум волен устанавливать соответствия $g_i(a)=b$ так, чтобы оно приближалось к идеальному (контрольному) подмножеству пар $\{(a, b)\}$ носителя учебной информации. В таком случае функционал, определенный на множестве G – знаний, предъявляемых индивидуумом для экстерииоризации, примет вид

$$I[y = f(g(X))] = m(\ln y) = \int_0^1 f(X) dX, \text{ где } X = (x_1, x_2, \dots, x_n; y_1, y_2, \dots, y_k; y'_1, y'_2, \dots, y'_m; Y_s)$$

вектор функционального состояния обучающегося, $y'_1, y'_2, \dots, y'_m; Y_s$ – динамические характеристики процесса обучения индивидуума или его восприятия. Но тогда траектория обучения интерпретируется успешностью, глубиной обучения.

В статье [3] проведен анализ и дана классификация взаимосвязей и мотиваций между пользователями информационно-педагогической среды. Ниже мы приведем краткую выдержку из указанной статьи, поскольку предложенная автором классификация однозначно определяется функциональными соотношениями.

I. Внутренняя связь «студент $\leftrightarrow$ студент» в рамках их совместной деятельности на занятиях по математике (информатике).

Выделим некоторые стратегии межличностных взаимодействий индивидуумов.

1. Сотрудничество, или активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон. Это проявляется:

- в объяснении решений задач по математике (информатике и др.);
- в языковой поддержке иностранных студентов на практических занятиях (лекциях и др.) со стороны российских учащихся;
- в языковой практике российских студентов на иностранном языке.

2. Одностороннее принятие (активные действия одной стороны и принятие их другой без активного включения в общую работу). Данный вид взаимодействия осуществляется при всестороннем оказании помощи отстающим студентам (российским или иностранным) как в предметном, так и в языковом аспектах.

3. Уклонение от взаимодействия (обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности), отсутствие взаимопонимания в группе среди студентов (наиболее частый случай: российские студенты сами по себе, иностранные – сами по себе).

4. Одностороннее противодействие (одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели).

5. Противоборство (обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (конфликтная форма взаимодействия)).

6. Компромиссное взаимодействие (стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства).

Некоторые причины такого рода взаимодействий находятся в подготовке разного уровня российского студента по математике. Это приводит к тому, что с первых курсов вносится в среду компонент конкуренции, в школьной ИПС он минимизирован¹. Всё это способствует возникновению подобных проблем при обучении иностранных студентов из стран СНГ (наблюдаемые авторами статьи с начала девяностых годов прошлого столетия). Другой причиной является всё большее отдаление современного образования от культурологической составляющей обучения, которая становится все более значимой в современной методике обучения естественнонаучных и гуманитарных дисциплин [8].

II. Учебная связь «преподаватель ↔ студент» может быть представлена:

1. двусторонним взаимодействием «преподаватель ↔ студент», которое предполагает сотрудничество (активные действия со стороны преподавателя и ожидаемая (прогнозируемая) отдача со стороны студентов);

2. односторонним принятием решений со стороны преподавателя (например, в процессе обучающей деятельности преподаватель приобретает необходимую ему педагогическую практику);

3. односторонним принятием решений со стороны студентов (в процессе учебной деятельности учащиеся приобретают необходимые учебные навыки);

4. односторонним противодействием: активные действия со стороны преподавателя и отсутствие соответствующей предметной (языковой) подготовки со стороны студентов или нежелание ими в должной степени воспринимать получаемую учебную информацию.

Все изложенные выше взаимодействия суть композиции процессов экстернизаций.

В рамках дедуктивной науки проблема обучения, независимо от культурных традиций, сводящаяся к поиску методических приемов адаптации понятий в личностной среде учащихся и активизации внутренних мотивов (генетически определенных предрасположений, по Пиаже), вообще говоря, неразрешима. Поэтому студент в ИПС при обучении, например математике, сталкивается с проблемой достаточности (как принято было определять в советской педагогической школе), знаний, умений и навыков, полученных на предвузовском этапе обучения. Недостаточность предварительного понятийного аппарата является естественной причиной отставания студента на первых курсах. Но на самом деле проблема адаптации глубже – она либо в предрасположенности, либо в обученности к совершению модальных переходов от понятийного мышления к теоретико-математическому (формально-логическому) мышлению, а далее, от него – к праксеологическому мышлению². Более четко эта проблема представляется при обучении иностранных студентов математике.

Математическое знание в основном унифицировано знаковой системой (в элементарных разделах), то есть инвариантно относительно естественных языков. Формально-логические приемы в изложении математических смыслов ощутимы и распознаваемы учащимися, культурные традиции в основном проявляются в оформлении математических текстов. Естественность применения различных приемов

¹ Здесь мы говорим прежде всего об общеобразовательных школах, а не о физико-математических школах с элементом конкуренции, возникающим естественным образом из её целей и задач.

² В данном случае мы говорим о воспитании специалиста технического, естественнонаучного, математического направлений. Гуманитарная направленность воспитания будущего специалиста требует также и феноменологического и методологического мышления.

родной языковой среды иногда противостоит, чаще всего наталкивается на недостаток воспитанности (Дж. Дьюи) формально-логического, функционального (по Г. Вейлю) мышления, а в иноязычной среде обучения на недостаточные возможности экстерииоризации преформативного мышления (если оно есть) иностранца. Методические аспекты учета воспитанности мышления учащегося в практике применения модальных переходов к (свойствам) типам мышления были изложены в работе [4].

В тоже время в процессе обучения инвариант знания (математическое, абстрактное знание) относительно родного языка – это всего лишь необходимое условие адаптивности, а следовательно, успешности обучения индивидуума. Вариативность пребывания в ИПС тренирует и стимулирует психологическую, мотивационную, когнитивную составляющие моделей его поведения в процессе обучения. Модели обучения в высшей школе чаще всего не соответствуют школьным моделям. Не спасает студента от проблем (иногда непреодолимых данным индивидуумом) и осознанный выбор будущей специальности, а также знание о предстоящих трудностях в новой образовательной среде. Дело в том, что неумение рассматривать реальную трудность (житейскую или в обучении) как абстрактную, имеющую подходы, методы и средства решения, толкает его либо к изоляционистским настроениям и замыканию в себе, либо к отрицанию наличествующей проблемы. В настоящее время чаще всего прибегают к методу «делай как все, а если не можешь, компенсируй, чем сможешь». Надо заметить, что процветание последнего варианта пагубно сказывается как на студенте, так и на обществе в целом. Математика, на которую постоянно сокращают часы в высшей школе, на наш взгляд, единственный и безопасный экспериментальный полигон бытия студента, на котором он может смоделировать трудности и научиться их правильно преодолевать. Воспитание, «пробуждение», активизация различных свойств мышления математикой в высшей школе, прежде всего, направлено на развитие адаптационных механизмов личности. Возникающий опыт обучения учащегося в ИПС в той или иной степени создает условия для осмысленной его оценки. Способы анализа и

возможные результаты складывающихся ситуаций в процессе обучения чаще всего в настоящее время являются переносом аналогичных поведенческих решений и анализов воспитанных школьной средой (особенно это относится к студентам первого курса, перешедших в новую для себя ИПС) [9; 1].

Поэтому, заключая статью, мы считаем, что необходимо провести историческую аналогию с выводами, сделанными при опросе ведущих профессоров города Москвы 1899 г. Мнение К.А. Андреева по вопросу о способности к обучению в университете слушателей, окончивших реальные училища, сводилось к тому, что если «абитуриенты могут быть признаны обладающими достаточной умственной зрелостью и общим развитием [подчеркнуто нами. – В. Ж., О. М.]... то и для них ни в каком отборе не будет надобности» [16].

Выводы.

1. Из предложенных вниманию читателя моделей, точнее, некоторых направлений моделирования информационных обучающих сред (напомним, что ИПС – среда искусственная), создана (моделирующая) среда, в которой можно строго представить формы обучения, культурные традиции, принятые стили и требования, предъявляемые образовательному институту государством. Это удобный инструмент представления сложной образовательной системы. Поэтому взаимосвязи между элементами и участниками ИПС явно прослеживаются.

2. Ясно, что во взаимосвязях между участниками ИПС возникают возмущения, влияющие на обмен информационных потоков. Поскольку мы имеем дело с тонким аппаратом восприятия индивидуума, то естественно, что методика обучения в наших моделях представляется не просто как совокупность обучающих приемов, а как деятельность, позволяющая изменить плотность потоков и сопротивляемость сред. Приведенные примеры из новейшей истории методики преподавания математики, возможно, убеждают в том, что влияние на микросреду личности необходимо осуществлять с помощью совершенствования личностных тезаурусов (учебных лексиконов). Последнее способствует диффузии различных сред, участвующих в образовательном процессе.

3. Также можно рассмотреть в изучении и развитии образовательных технологий многофакторные семантические сети и системы управления информационными потоками. Минимальным результатом таких построений управляющих систем будет возможность оценки эффективности приложений образовательных сред в обучении студентов математике. Таким образом, осуществляется обратная связь.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонов И.А., Дружинин В.В., Жаров В.К. О проблеме визуализации абстрактного знания. Очевидность как образ абстракции // Инновационные подходы и технологии в образовании и управлении. М., 2009. Вып. 1. С. 7-23.
2. Арнольд В.И. «Жесткие» и «мягкие» модели. М., 2000. 32 с.
3. Баранова Н.М. Информационные технологии как средство интенсификации учебного процесса университета // Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному. Тезисы докладов и статьи Всероссийской научно-практической конференции. М., 2008. С. 22-25.
4. Баранова Н.М., Жаров В.К. Об аподиктических свойствах представления процесса обучения иностранных студентов и онтология содержания предмета учебной дисциплины // Гражданская авиация на современном этапе развития науки, техники и общества. Труды международной научно-технической конференции посвященной 35-летию Университета 18-19 мая 2006 г. М., 2006. С. 317.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 1972. 424 с.
6. Жаров В.К. О теоретических предпосылках методики использования тезаурусов при обучении иностранных учащихся в техническом университете // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. М., 2003. С. 253-258.
7. Жаров В.К. Теория и практика обучения математике в информационно-педагогической среде (методико-математический аспект; подготовительное отделение для иностранных учащихся технического университета): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 398 с.
8. Жаров В.К., Матвеев О.А. Методические аспекты описания и моделирования информационной педагогической среды процесса обучения российских и иностранных студентов дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях // Вестник МГОУ. «Педагогика». 2009. № 4. С. 103-107.
9. Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. М., 2005. 480 с.
10. Лосев А.Ф. Философия имени. М., 1990. 270 с.
11. Матвеев О.А. Топологические реляционные системы // Вестник МГОУ. «Физика – математика», 2010. № 2. С. 9-18.
12. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Язык, мышление и сознание et vice versa // Русский язык. № 1/94. С. 63-70.
13. Норман Д. Память и научение. М., 1985. 160 с.
14. Хинчин А.Я. О так называемых «задачах на соображение» в курсе арифметики // Математическое просвещение. М., 1961. № 6. С. 29-36.
15. Хренников А.Ю. Моделирование процессов мышления в р-адических системах координат. М., 2004. 296 с.
16. Труды «Совещания, происходящие в 1899 году в Московском учебном округе по вопросам о средней школе». М., 1899. Вып. 6. С. 48-54.

УДК 372.851+378.147

Иванова С.В.

Московский физико-технический институт

**ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ
ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ И ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЕ**

S. Ivanova

Moscow Institute of Physics and Technology

**APPLYING EDUCATIONAL CONCEPTUAL FORMATIONS OF HIGHER
MATHEMATICS TO TEACHING ANALYTIC GEOMETRY AND
LINEAR ALGEBRA AT UNIVERSITY**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения студентов учебной математической деятельности на основе структурно-интегративного и деятельностного подходов на примере курсов аналитической геометрии и линейной алгебры. Исследуются проблемы освоения и использования студентами основных структурных элементов и системных связей содержания обучения аналитической геометрии и линейной алгебре с помощью типовых систем учебных математических знаний и приемов учебной математической деятельности. На примере понятия линейного пространства показываются последовательные этапы обучения студентов учебной математической деятельности.

Ключевые слова: системное обучение высшей математике, понятийная организация знаний, учебные понятийные образования высшей математики, обучение учебной математической деятельности, обучение аналитической геометрии, обучение линейной алгебре.

Abstract. The article considers the questions of students teaching to studying mathematical activity on the base of structural-integrative and active approaches on examples of analytic geometry and linear algebra courses are considered. The main structural elements and systemic links of the learning content of analytic geometry and linear algebra are discoursed. The typical system of studying mathematical knowledge and studying mathematical activity are offered. And the methodic of students' teaching to study mathematics and mathematical activity are considered. The successive stages of studying the courses are showed by the example of the concept of linear space.

Key words: system teaching of higher mathematics, conceptual knowledge system, educational conceptual formations of higher mathematics, studying mathematical activity, analytic geometry, linear algebra.

В статье на примере курсов аналитической геометрии и линейной алгебры рассматривается проблема обучения учебной математической деятельности студентов технических вузов с фундаментальной математической подготовкой. Для этого предлагается конкретизация обобщенной ориентировочной основы учебной математической деятельности, изложенной в более ранних статьях [1; 2].

Актуальность проблемы обучения студентов учебной математической деятельности подтверждается многочисленными исследованиями в условиях современных компетентностного, деятельностного и личностного подходов. В работе рассматривается авторский подход к решению обозначенной проблемы на основе структурирования и интеграции учебного и математического содержания обучения студентами в учебной математической деятельности под руководством преподавателей. Для этого используются типовые для обучения высшей математике системы учебных математических знаний – учебные понятийные образования высшей математики.

Учебным понятийным образованием высшей математики (УПОВМ) будем называть специально организованную, структурированную, ориентированную на конкретный процесс обучения высшей математике систему знаний, структурную основу которой составляют:

– подсистема математических знаний, основанная на фундаментальных математических понятиях (математическое ядро) и направленная на структурное и системное представление для студентов программного математического содержания обучения;

– подсистема учебно-методических и методологических знаний (окружение ядра), направленная на обучение студентов восприятию, усвоению, освоению и систематизации понятийно организованных знаний и их обучение учебной, познавательной и исследовательской математической деятельности средствами обучения высшей математике.

В соответствии с основными учебными задачами в обучении высшей математике выделены четыре основных типа учебных понятийных образований, сущность которых ниже разъясняется на примере линейного пространства:

1) понятие-определение, направленное на обеспечение структурного представления и организации взаимосвязанного освоения студентами определений фундаментальных понятий;

2) горизонтальная понятийная система, направленная на формирование системы свойств, признаков понятия и связей между различными понятиями;

3) вертикальная понятийная система, направленная на формирование новых УПОВМ через развитие ранее сформированных систем знаний, при которых осуществляется, с одной стороны, освоение студентами новых математических понятий на основе ранее изученных, с другой стороны, углубление ранее изученного учебного понятийного образования;

4) категориальное понятийное образование, которое служит свертыванию и систематизации фундаментальных математических понятий в обучении.

Все типы учебных понятийных образований объединены общей структурой, реализация которой зависит от учебной задачи, а именно, в математическом ядре выделены поля терминов, основных теоретических сведений, примеров и контрпримеров, теоретических задач, теоретических методов и приемов, алгоритмических задач, алгоритмических методов и приемов, внутриматематических приложений и внематематических приложений. В окружении

ядра выделены учебно-методическая, словесно-языковая, символично-языковая, образная, деятельностная, систематизированная и методологическая составляющие.

Система учебных понятийных образований высшей математики направлена не только на обучение студентов математическому содержанию учебных предметов, но и на их обучение умению учиться, учебной математической деятельности, развитие их мышления и способностей ориентироваться в информационных потоках, что является важными составляющими профессиональной подготовки выпускников вузов. А также на формирование целостных мыслительных структур у учащихся в обучении.

Заметим, что УПОВМ могут быть отражены с помощью системы схем (см., например, [1]) или конспектов, отражающих указанную выше структуру. Важно, чтобы студенты составляли такие схемы самостоятельно (под контролем преподавателя), что может способствовать их обучению восприятию, воспроизведению, преобразованию, применению, систематизации математического содержания обучения. Для решения этих учебных задач используется соответствующее выделенной задаче варьирование полноты и структурированности явного предъявления студентам учебного материала.

Особенностью курсов аналитической геометрии и линейной алгебры является их сильная взаимосвязанность и общность структуры. Основными понятиями учебного курса линейной алгебры являются фундаментальные понятия линейного пространства, линейного отображения и преобразования, билинейной и квадратичной форм, евклидова пространства, а также матричное исчисление и системы линейных уравнений. Эти фундаментальные понятия изучаются сначала в курсе аналитической геометрии на примерах 2-х и 3-х мерных арифметического и геометрического пространств и обобщаются в курсе линейной алгебры на n -мерный случай. Чтобы освоить каждое из этих фундаментальных понятий, студенту необходимо овладеть определенным набором других взаимосвязанных понятий. Например, для усвоения понятия линейного пространства необходимо знать понятия линейно зависимой и линейно независимой систем векторов, базиса

и размерности линейного пространства, подпространства, изоморфизма конечномерных линейных пространств и другие в их взаимосвязях, а также овладеть способами описания линейных пространств, их подпространств и операциями над ними.

Понятия курсов аналитической геометрии и линейной алгебры интенсивно используются именно как взаимосвязанные системы знаний во многих областях математики, в том числе в учебных курсах математического анализа, дифференциальных уравнений и других. Поэтому в качестве основных учебных задач курсов аналитической геометрии и линейной алгебры целесообразно рассматривать понимание общей структуры этих курсов студентами, ее иерархической системы понятий и формирование навыков оперирования ими. Такой подход способствует системности и целостности усвоения студентами большого объема математических сведений. Поэтому первоочередными задачами курса аналитической геометрии является формирование общей структуры курсов аналитической геометрии и линейной алгебры на доступном материале – указанных выше фундаментальных понятиях в 2-х и 3-х мерных пространствах, а также освоение терминологии, постановок задач и методов линейной алгебры. Решению этих учебных задач может способствовать структурная организация знаний на основе системы УПОВМ. Эффективное решение этих задач предполагает их осознание студентами в процессе освоения учебных курсов.

Изучение курса аналитической геометрии в предлагаемой системе начинается с алгоритмических техник: действий с матрицами, вычисления определителя матрицы, решений систем линейных уравнений по правилу Крамера и методом Гаусса (размерности 2 и 3). Это позволяет на ранних этапах предъявить студентам структуру учебных понятийных образований высшей математики на уровне общего представления, сориентировать учащихся на построение и использование систем знаний в изучении алгоритмических техник. В дальнейшем выделенная структура уточняется и развивается при изучении понятий и активно используется как ориентировочная основа учебной математической деятельности.

Рассмотрим изучение фундаментального понятия линейного пространства при обучении аналитической геометрии и линейной алгебре.

Понятие линейного пространства предполагает раскрытие системы понятий в их взаимосвязи (см. «например» выше). В обучении на основе предлагаемой обобщенной ориентировочной основы определение каждого понятия изучается в соответствии со структурой УПОВМ типа понятие-определение.

Рассмотрим, например, понятие базиса в двух- или трехмерном пространстве в курсе аналитической геометрии. *Базисом называется такая упорядоченная система линейно независимых векторов, в которой любой вектор линейного пространства разлагается в их линейную комбинацию.* Раскрытие этого понятия в мышлении и деятельности студентов осуществляется через примеры, системы теоретических и алгоритмических задач, наглядные образы. Так, система теоретических задач курса аналитической геометрии может включать следующие задачи:

- определить, верно ли, что любая линейно независимая система векторов является базисом трехмерного пространства;
- выяснить, может ли базис включать нулевой вектор;
- выяснить, может ли базис двух- или трехмерного пространства включать коллинеарные векторы;
- определить, почему требуется упорядоченность векторов базиса;
- проверить, является ли базисом упорядоченная система векторов, через линейную комбинацию которых выражается любой вектор;
- проверить, является ли базисом упорядоченная система векторов, через линейную комбинацию которых любой вектор выражается единственным образом.

Работа с примерами способствует раскрытию конкретного содержания изучаемых понятий, а также на продвинутых этапах позволяет организовать самостоятельный поиск методов решений задач в допонятийной форме и их последующее обобщение, что способствует осознанию студентами взаимосвязи теории и практики. Например, идея построения ортонормированного базиса может быть сформу-

лирована студентами на примере 2- и 3-мерного пространства, а во втором семестре на этой основе обобщена на многомерные пространства.

При освоении системы алгоритмических задач студенты ориентируются не только на получение ответа. Важно усвоение системы формулировок, различных методов их решения, например: проверить, является ли система векторов базисом, найти разложение вектора по базису, найти матрицу перехода от базиса к базису и связь между координатами одного вектора в разных базисах и т. д.

В системе учебных понятийных образований студенты ориентируются на единство логической, словесной, символической, образной и практической форм представления и использования математической информации. Поэтому им важно научиться словесным и символическим выражениям постановки и решений задачи в частных и общих случаях. Например, проверка, является ли система векторов базисом в двумерном пространстве, может проводиться проверкой их неколлинеарности (непропорциональности координат) или проверкой равен ли нулю определитель матрицы из столбцов координат. Важно также, чтобы они поняли, какой из этих методов и как может быть обобщен на 3-мерное пространство и в курсе линейной алгебры – на n -мерные пространства.

Особенностью курса аналитической геометрии является его геометрическая наглядность. Поэтому для развития мышления студентов осуществляется целенаправленное обучение взаимосвязанному использованию и «взаимопереводам» [4] между естественными для этих математических курсов формами информации: геометрической наглядностью и символическими образами. Большое внимание уделяется овладению символической формой записи и символическим формулировкам задач и их решений, например описанию алгоритма нахождения системы линейных уравнений, задающей линейное пространство, заданное как линейная оболочка системы столбцов с помощью использования сопряженной системы.

Формирование каждого из понятий, раскрывающих понятие линейного пространства, продолжается включением их в горизонтальную понятийную систему, направленную на

раскрытие их взаимосвязей. Горизонтальные понятийные системы реализуются несколькими схемами различного «масштаба» – степени подробности представления сведений и связей – чем шире представлены связи понятия, тем менее подробно отражается их внутреннее содержание.

Так, понятие базиса линейного пространства раскрывается через его связи с другими понятиями, в частности с понятием системы координат. Вопросы выражения вектора в координатной форме позволяют обсудить со студентами использование систем линейных уравнений, правила Крамера и метода Гаусса при постановке, решении и обосновании соответствующих задач. В курсе аналитической геометрии при обсуждении понятия системы координат и базиса также может формироваться представление об изоморфизме конечномерных линейных пространств одинаковой размерности.

Взаимосвязанность курсов аналитической геометрии и линейной алгебры позволяет показать студентам идею развития знаний через формирование вертикальных понятийных систем на основе понятий-определений и горизонтальных понятийных систем. Это может способствовать обучению системному усвоению материала, а также реализации идеи включения и развития допонятийного знания – алгоритмической техники решения линейных уравнений до теоретических знаний – теории систем линейных уравнений, что целесообразно использовать для осознания студентами различия между допонятийным и понятийно организованным знанием и дальнейшего обучения обоснованию и доказательству.

Это важно, в том числе для развития общей математической культуры студентов, так как осознание тенденции математического знания и учебной математической деятельности к постепенному развитию и углублению способствует мотивации к учебной математической деятельности и тем самым повышению качества обучения студентов, в том числе аналитической геометрии и линейной алгебре.

Одной из основных проблем в обучении аналитической геометрии является мотивация студентов к освоению методов линейной алгебры, так как, по мнению учащихся, боль-

шинство задач курса аналитической геометрии может быть решено методами элементарной математики. Для этого целесообразно использовать два направления мотивации изучения новых методов: демонстрация краткости и красоты этих методов и использование примеров на уровне общего представления, изучение которых предполагается в следующем семестре. Например, студентам вполне доступно понимание примера линейного пространства квадратных матриц 2-го порядка, базиса в нем, линейного преобразования умножения на фиксированную матрицу и т. д. Такие примеры, кроме мотивационной функции, целесообразно использовать для пропедевтики материала курса линейной алгебры, что, как правило, способствует облегчению восприятия студентами идеи конечномерных линейных пространств и других понятий во 2-ом семестре.

В завершении курсов аналитической геометрии и линейной алгебры формируются горизонтальные понятийные системы, объединяющие все изученные фундаментальные понятия и в краткой форме отражающие их суть и взаимосвязи. С помощью обобщенной схемы облегчается конкретизация и детализация, возможность объединить в мышлении единые постановки и методы решения задач. Поэтому можно говорить о формировании категориального понятийного образования на достигнутом студентами уровне усвоения курсов аналитической геометрии и линейной алгебры.

Продолжение изучения понятия линейного пространства осуществляется в других учебных курсах. Например, в курсе дифференциальных уравнений рассматриваются линейные пространства решений линейных дифференциальных уравнений, в курсе математического анализа понятие линейного пространства и связанные понятия используются в теме «Ряды Фурье», в курсах математического и функционального анализа линейные пространства служат одной из основ понятия полного пространства.

При изучении этих и других тем строятся сложные системы математических знаний, реализующие вертикальные понятийные системы на основе понятия линейного пространства и других фундаментальных понятий. Развитие, перенос и конкретизация ранее сформированных систем знаний способствует более качественному усвоению ранее изученного, а также проявлению осознанной активности студентов в изучении нового материала на основе используемой структуры. Конкретизация линейных пространств и формирование взаимосвязей с другими понятиями влечет развитие первоначально сформированного в курсе линейной алгебры категориального понятийного образования.

Таким образом, структурная организация учебного материала и учебной математической деятельности студентов на основе учебных понятийных образований высшей математики позволяет обучать самостоятельной учебной математической деятельности студентов и способствует целостному и системному усвоению ими учебных курсов. Предлагаемая система учебных понятийных образований высшей математики может способствовать интенсификации обучения аналитической геометрии и линейной алгебре, так как удовлетворяет основным требованиям интенсификации обучения высшей математике [3].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванова С.В. Структура и функционирование методической системы учебных понятийных образований высшей математики // Вестник МГОУ. 2010. № 3. С. 126-133.
2. Иванова С.В. Учебные понятийные образования высшей математики как системный инструмент обучения студентов // Вестник МГУ. 2010. № 1. С. 99-105.
3. Петрова В.Т. Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях: дис. ... докт. пед. наук. М., 1998. 410 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск – М., 1997. 392 с.

УДК 37.013.32

Исаева М.А.

Чеченский государственный педагогический институт (г. Грозный)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МАЛЫХ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

M. Isaieva

Chechen State Pedagogical Institute, Grozny

THEORETICAL GROUNDS OF APPLYING SMALL MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

Аннотация. В статье описано новое направление информационных технологий – малые средства информационных технологий образовательного назначения, примерами которых являются научный и графический калькуляторы, текстовые плееры, смартфоны и др. Раскрыты функциональные особенности и дидактические аспекты малых средств информационных технологий в контексте начальной школы (на примере их применения на уроках математики). Выделены основные преимущества малых средств информационных технологий перед персональным компьютером при их использовании в учебном процессе.

Ключевые слова: малые средства информационных технологий, калькулятор, начальная школа.

Abstract. This article describes a new trend of information technology – small means of information technologies serving educational purpose: scientific and graphic calculators, word players, smartphones, etc. Some functional features and didactic aspects of small means of information technologies in the context of primary school have been revealed. Some essential educational advantages of small means of information technologies over a PC have been distinguished.

Key words: small means of information technologies, calculator, primary school.

Глобальная информатизация общества является одной из основных тенденций развития человечества, которая охватила все сферы деятельности, в том числе и образование. Информатизация образования охватила все его ступени, не стало исключением дошкольное и начальное обучение. Главной целью внедрения информационных и коммуникационных технологий является увеличение разнообразных видов учебной деятельности, что приводит к расширению и углублению обучения и в конечном счете к повышению качества учебного процесса в целом.

Наибольшее распространение в обучении младших школьников получили компьютерные технологии и соответствующее программное обеспечение. Применение компьютера позволяет решить немаловажные педагогические задачи; выделим ряд из них: активизация познавательной деятельности; визуализация учебного процесса; повышение активности и инициативности младших школьников на уроке; развитие информационного мышления; формирование информационной культуры.

Компьютер и соответствующее программное обеспечение активно применяются в обучении младших школьников, в то время как в информатизации образования наряду со ставшими традиционными компьютерными технологиями выделяется ряд других направлений (интерактивные технологии, мультисистемные комплексы и пр.).

В настоящее время большое развитие получило направление портативных специализированных информационных технологий, ориентированных на решение конкретных прикладных задач, получивших название «малые средства информационных технологий». Примерами таких вычислительных средств являются карманные переводчики, электронные записные книжки, электронные книги, смартфоны, карманные портативные компьютеры, навигаторы, коммуника-

торы, нетбуки, графические и научные калькуляторы (сх. 1).

Малые средства информационных технологий нашли широкое применение в практике обучения во всем мире. Большинство веду-

щих информационно развитых стран мира, таких, как Япония, США, Германия, Франция, Великобритания, Скандинавские страны и пр. активно применяют калькулятор на учебных занятиях. Калькулятор в зарубежном образо-

Схема 1

Разновидности современных информационных и коммуникационных технологий



вании рассматривается не столько как объект изучения, сколько как эффективное средство обучения, позволяющее значительно расширить содержание и углубить математическое и естественно-научное образование.

На применение калькуляторов в учебном процессе ориентированы стандарты, учебные программы и учебники [6]. Вопросы применения калькуляторов в обучении постоянно обсуждаются, создается много учебных и методических пособий по вопросам эффективного применения калькуляторов в обучении, расширению и углублению содержания математической подготовки, применению для демонстрации физических явлений и опытов [7].

Малые средства информационных технологий обладают большими функциональными возможностями. Не будем глубоко вдаваться в технические характеристики, отметим только, что их условно можно разделить на специализированные и универсальные. В нашем исследовании мы уделим внимание специализированным устройствам.

Характерной особенностью современных универсальных устройств является коммуникативная составляющая, причем это может быть как внутренняя сеть, так и выход к удаленным базам данных и электронным библиотекам, так и доступ в Интернет. К малым средствам информационных технологий специализированного направления, которые можно успешно применять в начальной школе, относятся: научные и графические калькуляторы, минилаборатории, устройства для голосования и интерактивное оборудование, представленное в виде самостоятельных проекторов. Современные калькуляторы отличаются от своих предшественников, сейчас их все чаще называют математическими микрокомпьютерами. Одной из особенностей научных калькуляторов является возможность одновременно отображать на дисплее введенное выражение и результат, а также представлять введенное выражение практически в том же виде, что и в математической литературе, например в учебнике математики. Графические модели имеют большой жидкокристаллический дисплей и все основные элементы интерфейса компьютера. Отдельным направлением малых средств информационных технологий можно выделить мини-физическую лаборато-

рию. Мини-физическая лаборатория включает в себя измерительный блок и набор датчиков. Причем данное оборудование может работать как автономно, так и под управлением калькулятора. В комплект лаборатории входят датчики температуры, давления, кислорода, напряжения, силы, влажности и т. д. Автономные проекторы отличаются своей возможностью демонстрировать материал без подключения к компьютеру, непосредственно с цифрового носителя (флеш-карты), что намного облегчает доступ и быстроту воспроизведения [3].

Малые средства информационных технологий можно успешно применять в учебном процессе начальной школы. Причем их функциональные возможности позволяют применять их не только на уроках информатики.

Естественным образом малые средства информационных технологий вписываются в школьный курс информатики начальной школы. Знакомство с новыми технологиями и областями их применения повышают информационную культуру учащихся, а это особенно важно, так как каждый из учащихся часто сталкивается с ними в повседневной, обыденной жизни. Это и мобильные телефоны, MP3 и DVD плееры и калькуляторы, применение которых позволяет сделать учебный процесс привлекательным и современным, а также повысить мотивацию учащихся.

Применение малых средств информационных технологий не должно ограничиваться лишь курсом информатики, их можно эффективно использовать и на других занятиях. Так, еще в 80-х гг. проводился педагогический эксперимент по применению калькуляторов для обучения младших школьников [1]. Первоначально рассматривались темы с использованием микрокалькулятора «Электроника БЗ-26», затем в производстве появился калькулятор, специально предназначенный для системы образования «Электроника МКШ-2».

Эксперимент был начат в 1978 г. в первом классе школы № 35 г. Еревана, а впоследствии распространен на школы № 68 и № 120 г. Еревана и школу Дзорахпур Абовянского района. Теоретические и методические положения, связанные с экспериментом, были разработаны В.Г. Болтянским, Э.В. Григоряном, Л.М. Пашковой, Г.Б. Шахбазяном [2]. Следует

обратить внимание, что авторы акцентировали свое внимание на целесообразности внедрения калькуляторов в начальную школу, аргументируя скоростью развития технического процесса. Стихийное проникновение калькуляторов в школу, по их мнению, при отсутствии продуманной методики использования в начальном звене угрожает утратой культуры счета и утратой «чувства числа» у учащихся. Проявляется это, прежде всего, в том, что, освобожденные от необходимости считать самостоятельно, учащиеся забывают (или даже не выучивают) таблицу умножения и таблицу сложения однозначных чисел, разучиваются делать устно даже простые вычисления, не умеют быстро сделать приближенную оценку величины результата, не замечают ошибок (на несколько порядков) в величине результата. Впрочем, они отмечают, что виной этому, несомненно, является не сам прибор, а непродуманная методика преподавания. Можно с уверенностью сказать, что эти опасения оправдались. В настоящее время практически каждый учащийся пользуется мобильным телефоном со встроенным калькулятором. Так почему же не проводить методически организованную работу с современными информационными технологиями, поскольку уже сейчас имеется множество методических разработок по применению калькуляторов в обучении младших школьников.

Результаты данного эксперимента показали, что работа на калькуляторах не только не мешала приобретению учащимися навыков устного счета, овладению логическими приемами решения задач и алгоритмами счета, но, напротив, помогала формированию и закреплению этих навыков [2]. В качестве дополнительного средства для получения объективной картины результатов были проведены контрольные работы, дающие срез знаний и навыков у детей, прошедших эксперимент. Поскольку экспериментальная работа проводилась на первых отечественных калькуляторах, нами был проведен констатирующий эксперимент на современном оборудовании (научные двухстрочные калькуляторы фирмы Casio). Разработанные ранее разнообразные методические приемы, позволяющие сочетать работу на микрокалькуляторе с классическим обучением, подтвердили свою состоятельность и на сегодняшний

день. Остановимся на этих разработках. Нами использовалась система упражнений с калькулятором, направленная на развитие навыков устного счета, разработанная В.Г. Болтянским. Научный калькулятор позволил провести ряд математических экспериментов, подтверждающих свойства действий (переместительное и сочетательное свойства сложения и другие). Более подробно описание разработанных методик можно найти в книге «Использование микрокалькуляторов в обучении математике» под редакцией В.Г. Болтянского [2].

Проверки и открытые уроки в экспериментальных классах показали, что, руководствуясь разработанной методикой [2], преподаватели методически оправданно включают использование калькулятора в ткань урока, дети обнаруживают хорошие навыки устного счета и умение логически мыслить при решении задач. Следует также отметить, что дети экспериментальных классов работали с большей радостью на калькуляторах и обнаружили не только улучшение и глубокие знания, но и повышение интереса к математике. Поскольку калькулятор позволяет быстро производить большой объем вычислений, появилась возможность проводить в классе такие работы, которые раньше при традиционных методах обучения представлялись совершенно нереализуемыми, невыполнимыми (математический эксперимент, отработка логических действий при решении задач). В связи с этим калькулятор можно использовать не только как средство упрощения вычислений, но и как техническое средство, открывающее новые дидактические возможности и методические приемы в преподавании математики. Помимо ликвидации перегрузки учащихся, предлагалось использовать экономленное время, чтобы ввести некоторое число упражнений типа математических развлечений и игр (с использованием калькулятора), что повышало интерес учащихся к изучению математики. Исследователи (В.Г. Болтянский, М.П. Ковалев, С.И. Шварцбург) отмечали, что методически проработанное введение калькулятора в изучение математики позволило облегчить усвоение курса математики при одновременном углублении и расширении объема знаний, помогло добиться более глубокого понимания принципиальных теоретических

положений современной математики, которые играют важнейшую роль во всех областях учебной и практической деятельности [1; 2; 4].

В начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребёнка с игровой на учебную. Такая перемена нелегко переносится многими учащимися, которым так не хватает игровой практики. Применение малых средств информационных технологий в учебном процессе как раз и позволяет совместить игровую и учебную деятельности. Этим обеспечивается плавная смена деятельности, делая при этом обучение не формализованным, а интересным. Использование малых средств информационных технологий помогает создать благоприятный эмоциональный фон на занятиях, способствуя развитию учащегося незаметно для него самого, как бы играючи.

Малые средства информационных технологий не ограничиваются лишь калькуляторами, применение мини-лабораторий, интерактивного оборудования и устройств для голосования помогут решить ряд педагогических задач, возложенных на компьютеры, а также реализовать новые виды учебной деятельности. Методически правильное и обоснованное применение малых средств информационных технологий приведёт к интенсификации процесса обучения, реализации идей развивающего обучения, совершенствованию форм и методов организации учебного процесса.

Раскрывая дидактические возможности малых средств информационных технологий, нельзя не затронуть здоровьесберегающий аспект. Проблеме сохранения здоровья младших школьников уделяется особое значение. Выделяют следующие проблемы при использовании компьютера.

Во-первых, причиной негативного воздействия на соматическое здоровье ребенка может являться длительное пребывание перед экраном монитора, независимо от степени активности деятельности. Страдают, прежде всего, зрение, осанка, могут возникнуть головные боли, дерматит, повышается общая утомляемость. Существуют еще и отдаленные последствия воздействия электромагнитных полей и статического электричества, малоподвижного образа жизни, если таковой сложился.

Во-вторых, отмечено, что не менее серьезные проблемы возникают с уровнем психологического здоровья ученика, подверженного так называемой компьютерной зависимости. Помимо описанных отклонений в развитии психики в результате длительного погружения в виртуальный мир, снижаются социальные адаптивные возможности личности, известно о частой замене духовного развития суррогатом компьютерных игр [5].

Учитывая вышеперечисленные факторы, следует отметить, что малые средства информационных технологий ввиду своих функциональных возможностей лишены способности оказывать столь негативное воздействие на младших школьников.

Таким образом, при педагогически правильной и методически продуманной работе введение малых средств информационных технологий в начальную школу не только не имеет вредных последствий, но и является существенным фактором повышения эффективности и качества учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болтянский В.Г., Григорян Э.В. Микрокалькулятор в начальных классах // Математика в школе. 1983. № 5. С. 24-29.
2. Болтянский В.Г. Использование микрокалькуляторов в обучении математике. М., 1990. 208 с.
3. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе: Коллективная монография / Ю.А. Поляков, Т.С. Жилинская, М.С. Помелова [и др.]; под общ. ред. Н.В. Лалетина. Красноярск, 2011. С. 18-36.
4. Ковалев М.П., Шварцбург С.И. Электроника помогает считать. М., 1978. 134 с.
5. Молокова А.В. Информатизация начальной школы: как сохранить здоровье учащихся? [Электронный ресурс] // Здоровье детей [сайт]. URL: <http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200600911> (дата обращения: 10.03.2011г.)
6. Чашонов М.А. Информационные технологии обучения математике в школах США // Educational Technology & Society, 2006. 9(4). С. 315-319.
7. Stillman G. Students models, methods, limitations and assumptions for an application task in a CAS calculator environment. Proceedings of the 19th Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teacher. Adelaide: AAMT, 2002. P. 85-93.

УДК 372.881.1

Луферов Д.Н.

Московский государственный областной университет

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ С СУБТИТРАМИ: СДЕЛАЙТЕ ИХ СВОИМИ ПОМОЩНИКАМИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

D. Luferov

Moscow State Regional University

CAPTIONED VIDEO: MAKE IT HELP YOU IN TESOL ACTIVITIES

Аннотация. В статье подробно рассматривается опыт использования видеофильмов с субтитрами при обучении английскому языку русскоязычных студентов. Отметив большой потенциал данного аудиовизуального средства обучения при формировании коммуникативной компетенции учащихся, автор говорит о проблемах, с которыми сталкиваются при этом педагоги. Многие из них не осознают весь объём предварительной работы, который необходимо проделать для включения видеотехнологий в процесс обучения иностранным языкам. Преподавателю необходимо подготовить учащихся к восприятию видеоинформации. Демонстрация видеопрограмм с субтитрами должна сопровождаться тщательно продуманным комплексом учебных упражнений, выполняемых перед просмотром видео, в процессе просмотра и после него. На примере конкретной модели урока описаны основные приёмы использования аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка: приводятся варианты упражнений и заданий для работы с видео на занятиях, способов оценки деятельности учащихся.

Ключевые слова: аудиовизуальное пособие, фильм на ди-ви-ди диске с субтитрами, техническое средство обучения, упражнение на догадку, предкоммуникативное упражнение, TESOL – обучение английскому языку иностранцев.

Abstract. The article dwells upon a method of using a captioned video film in teaching English to Russian students. Having mentioned the great potential of this audio-visual aid in forming students' communicative competence, the author points out the problems some foreign language teachers have to face. Many of them seem to be unaware of the amount of preliminary work to have been done before introducing video technologies into TESOL activities. The author believes that any effective application of video materials for language teaching purposes is stipulated by teacher's ability to make his/her students ready for receiving video information. A captioned video film presentation should be coupled with a thoroughly thought-out set of previewing, viewing, and post-viewing (application) exercises. Suggesting a ready model lesson the author describes some basic techniques of using authentic video materials in TESOL activities, gives possible variants of exercises and tasks meant to complement viewing and speaks on the ways of students' progress assessment.

Key words: audio-visual aid, a captioned DVD film, instructional technology, prediction exercise, warm-up exercise, TESOL (teaching English to speakers of other languages).

В настоящее время при обучении иностранным языкам используются все виды технических средств обучения (ТСО): 1. *звукотехнические* ТСО – любые носители только аудиоинформации; 2. *светотехнические* ТСО – любые носители только визуальной информации; 3. *звукосветотехнические* ТСО – любые носители комбинированной аудио- и видеоинформации; 4. *мультимедийные* ТСО, или средства *программированного* обучения, обеспечивающие оперативное получение информации и позволяющие эффективно реализовать модель программированного обучения [2, 242].

Признавая огромный потенциал последних компьютерных технологий, хотелось бы отметить, что уже давно существующие звукосветотехнические виды ТСО и такое аудиовизуальное средство обучения, как *видеофильм* не теряют своей перспективности для педагогов практиков. В настоящее время происходит эволюция средств воспроизведения аудио и видео в направлениях снижения их себестоимости, улучшения качества звука и изображения, расширения возмож-

ностей управления ими и т. д. Массовое производство проигрывателей дисков «ди-ви-ди» (DVD) и дисков «блю-рэй» (Blu-ray Disc (BD)) сделало доступным для массовой аудитории просмотр в домашних условиях кинофильмов и музыкальных программ с отличным качеством изображения и звука. Кроме того, данные технологии обладают такими возможностями, как выбор языка и субтитров (в зависимости от издания: до 5 вариантов языка и до 15 вариантов субтитров), подбор дополнительных материалов («фильм о фильме», вырезанные эпизоды, рекламные и музыкальные ролики, текстовый материал), удобный и быстрый поиск нужного эпизода, методическая пауза, позволяющая внимательно прочитать и перевести субтитры.

Подобный арсенал опций не мог не привлечь внимание педагогов-практиков как уникальная возможность для разработки упражнений инновационного типа. Так, например, предлагается упражнение на аудирование, во время которого поочерёдно замедляется и ускоряется темп речи. Авторы работы исходят из того, что чем ниже темп речи, тем она проще для понимания, и наоборот, чем она выше, тем большую сложность для восприятия она представляет. Замедляя речь, преподаватель даёт возможность учащимся разобрать грамматические и лексические трудности. Ускоряя темп речи, преподаватель искусственно повышает нагрузку аудирования, и у обучаемого через определённое время вырабатывается адаптация к ускоренному речевому потоку. После чего речь в естественном темпе кажется ему замедленной и, соответственно, более понятной [1, 145].

Применение видеоматериалов является эффективным средством формирования коммуникативной культуры учащихся, так как они не только предоставляют учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в иноязычную и инокультурную среду, в которой они знакомятся с языком невербальной коммуникации, стилем взаимоотношений, реалиями страны изучаемого языка. Видеоматериал позволяет, помимо заданий на понимание, давать учащимся задания на трактовку мимики и жестов (body language), на распознавание стиля взаимоотношений и т. п., с тем, чтобы в реальной ситуации они не делали ошибок

при общении с представителями страны изучаемого языка. Таким образом, видео на уроке представляет язык в живом контексте, связывает урок с реальным миром, показывает язык в действии; обогащает уже имеющиеся в арсенале учителя материалы и средства обучения, помогает преодолеть культурный барьер при изучении языка. Использование видео на занятиях позволяет смоделировать ситуации для обыгрывания их в классе (ролевая игра), практиковать навыки описания и пересказа, стимулировать общение и дискуссию. Лексический разбор видеоматериала существенно обогащает словарный запас, причём самой актуальной, современной лексикой.

Во всём мире педагоги-новаторы разрабатывают интересные приёмы обучения иностранному языку, включающие в себя использование видео. К настоящему времени определены критерии отбора видеоматериалов для урока, предложены варианты общих планов урока, а также конкретные упражнения коммуникативной направленности [1, 153-157]. Во всех типах учебных заведений преподаватели пытаются использовать видеоматериалы, чтобы повысить качество классно-урочного и самостоятельного изучения иностранных языков. Когда появилась технология выведения на экран субтитров, многие педагоги сразу же осознали её потенциал для облегчения работы учащихся с языком с помощью дополнительного средства – печатного текста. Однако заметно и разочарование некоторых учителей, которым показалось, что данная технология обманула их ожидания получить передовую техническую новинку для обучения иностранным языкам. При ближайшем рассмотрении выяснилось, что за всем этим стоит следующая проблема: многие преподаватели едва ли умеют использовать видео (как с субтитрами, так и без) в целях обучения иностранному языку, и порой, ограничиваются тем, что включают видеопроектор и просто предлагают учащимся посмотреть фильм. То есть преподаватели порой слишком сильно рассчитывают на то, что видеопрограмма сама будет обучать, стимулировать интерес и повышать качество понимания языка, а от учителя не требуется никакого централизованного управления процессом подготовки учащихся к восприятию информации.

Таким образом, едва ли ощущая какую-либо пользу от субтитров, учитель порой склонен объяснять свою неудачу низкой мотивацией студентов, плохим качеством видеопрограммы или аппаратуры, а не тем, что он неправильно использует их. В результате преподаватель отказывается от возможности использовать новое оборудование в обучении и в лучшем случае отводит ему роль технического «гаджета», которым иногда можно позабавить учащихся. Другими словами, основным препятствием на пути усовершенствования обучения остаётся то, что педагоги не осознают весь объём работы, который необходимо проделать для внедрения видеотехнологий в процесс обучения иностранным языкам.

Залогом продуктивного использования видеоматериалов продолжает оставаться умение преподавателя не только сообщить информацию, но и подготовить учащихся к её восприятию. Это основное и далеко не новое правило. Ведь, несмотря на то, что техника не стоит на месте, не теряют своей актуальности простые, но эффективные способы подготовки учащихся к восприятию языковой информации. Ими не следует пренебрегать. В конце концов, видеопрограммы с субтитрами служат не альтернативой, а приложением к хорошо продуманной комбинации учебных упражнений – *вводных, обучающих и на закрепление (применение)* учебного материала. Эти упражнения остаются основополагающими компонентами эффективного изучения иностранных языков.

Образец разработки плана урока с использованием видео

Предлагаем короткий план урока, на котором можно использовать два 30-секундных отрывка одного и того же эпизода из кинофильма компании Парамаунт Пикчерс «Самолётом, поездом, автомобилем» (1987 г. выпуска, 93 мин.). Один отрывок – на английском языке с английскими субтитрами, другой – на русском языке с русскими субтитрами.

Цели урока: ознакомиться со словосочетаниями и вводными словами, используемыми при: а) начале диалога; б) приветствии собеседника; в) представлении себя; г) использовании междометий для выражения своей заинтере-

сованности (напр., *Oh really, How interesting* и т. д.); д) смене темы разговора (напр., *So, By the way, Tell me* и т. д.).

Исходный уровень обучаемых: учащиеся высокого, среднего или продвинутого уровней языковой подготовки.

Этапы подготовки преподавателя к уроку:

1. Просмотрите видеотрывок и подготовьте упражнение на понимание, в котором необходимо вставить пропущенные слова, используя диалог данного эпизода (см. образец раздаточного листа ниже). Количество и принцип отбора слов, которые будут удалены из текста, зависит от уровня подготовки группы.

2. Заранее напишите этот диалог на доске, оставив место для слов, которые учащиеся должны вставить. До начала выполнения упражнения не показывайте учащимся этот диалог, прикрыв его листом бумаги или другой доской (а лучше всего, выведите лист с заданием на экран с помощью проектора).

3. Приготовьте достаточно экземпляров раздаточного материала для всех учащихся.

Количество занятий: три занятия по 50 минут каждое.

День первый: обсуждение темы перед просмотром, просмотр видеоряда с выключенным звуком, просмотр с английскими субтитрами.

День второй: просмотр с русскими субтитрами (по желанию) и выполнение упражнений.

День третий: запись на видео и оценка усвоения материала.

Учебный материал: а) фильм «Самолётом, поездом, автомобилем» на ди-ви-ди диске с субтитрами (и этот же фильм с субтитрами на родном языке учащихся; б) раздаточный материал.

Оценка учебной деятельности: запись на видео, как студенты разыгрывают по ролям подобные ситуации, и выставление оценок в ведомость результатов проверки.

Эпизод из фильма: двое мужчин, Нил Пейдж (Стив Мартин) и Дэл Гриффит (Джон Кэнди), только что заняли свои места в самолете, который должен сейчас взлететь. Несколько минутами раньше они уже видели друг друга в зале ожидания аэровокзала. Дэл обращается к Нилу и представляется.

ДЕНЬ ПЕРВЫЙ. Вводное обсуждение

Сделайте стоп-кадр начала эпизода, когда Нил и Дэл занимают соседние кресла в самолёте. Объясните, что это их первое знакомство. Пусть обучаемые в течение пяти минут попарно обсудят следующие вопросы:

а) Как следует завязать беседу с незнакомцем?

б) О чём говорят во время таких встреч (напр., обязательные слова приветствия, имя, работа, увлечения, пункт назначения, семья и т. д.)?

в) Вводные слова, которые можно использовать для смены темы разговора (напр., *so, by the way, и well*).

г) Как будет меняться уровень «формальности» при выборе слов и словосочетаний в зависимости от возраста вашего собеседника?

Затем попросите студентов придумать конкретные вопросы по каждой теме, напр. относительно работы: *So, what do you do for a living?* («А как вы зарабатываете себе на жизнь?») или *How do you like your job?* («Как вам ваша работа?»); вопрос о пункте назначения может прозвучать так: *And where are you heading?* («Куда путь держим?») и т. д. Запишите несколько предложенных вариантов на доске. Также обсудите, какие темы разговора и вопросы могут показаться бестактными в данной ситуации, напр. *How old are you?* («А сколько вам лет?»), *How much money does your job pay?* («А какой у вас доход?»), *Are you married?* («А вы женаты?»). Также укажите на важность использования междометий и паралингвистических высказываний для того, чтобы продемонстрировать интерес к словам собеседника, напр. *Oh really, Wow, Uh-Huh, Oh, No kidding* и т. д. Кроме того, такая лексика служит своеобразным сигналом перед началом реплики, а также способствует непринуждённому и плавному течению беседы.

Перед тем как снабдить обучаемых раздаточным материалом, покажите им данный эпизод несколько раз с выключенным звуком и предложите им догадаться, о чём говорят Дэл и Нил. Обратите внимание студентов на такие средства невербальной коммуникации, как жесты, прикосновения, выбор дистанции, мимика и т. п., которые помогут понять, о чём в данный момент говорят. Затем предложите обучаемым заполнить пропуски в диалоге словами из сле-

дующего списка (слова, которые будут отсутствовать в действительном раздаточном материале, выделены далее жирным шрифтом).

Раздаточный материал

Список изучаемых слов: *American, nice, fabulous, pleased, introduce, so, world, living, sales, rings* (американские, здорово, потрясающе, приятно, представиться, ну а, в мире, на жизнь, отдел сбыта, кольца).

*Del: I never did **introduce** myself. Del Griffith, **American** Light and Fixture, Director of **Sales**, Shower Curtain Division. I sell shower curtain **rings**. The best in the **world**. And you are?*

Neal: Uh, Neal Page.

*Del: Neal Page. **Pleased** to meet you, Neal Page. **So**, what do you do for a **living**, Neal Page?*

Neal: Marketing . . .

*Del: Marketing! Super, super, **fabulous**. Isn't that **nice**.*

Русский вариант:

Дэл: Да, я ещё не представился: Дэл Гриффит, начальник отдела сбыта филиала компании «Американские Светильники и Крепёж» специализирующегося на производстве занавесок. Я продаю кольца для ванн занавесок. Лучшие в мире. А вы ... ?

Нил: Э, Нил Пэйдж.

Дэл: Нил Пэйдж. Приятно познакомиться, Нил Пэйдж. Ну а вы как зарабатываете себе на жизнь, Нил Пэйдж?

Нил: Маркетинг ...

*Дэл: Маркетинг! Классно, классно, **потрясающе**. Как **здорово**!*

Просмотр с английскими субтитрами

Студенты в маленьких группах, просматривают снова данный эпизод, прослушивают диалог и сравнивают его со своими догадками. После чего попросите учеников помочь вам заполнить пропуски в диалоге, представленном на доске. Затем студенты снова смотрят и слушают диалог, чтобы вставить в его текстовый вариант всё, что они упустили. Это основной приём просмотра в первый день работы.

ДЕНЬ ВТОРОЙ

Просмотр с субтитрами на родном языке студентов (по желанию)

Данный этап актуален, если преподаватель умеет читать на родном языке обучаемых. Следует показать обучаемым первый раз видео с

субтитрами на их родном языке, затем написать на доске (а) русские субтитры (в случае с нашим эпизодом это будет пять реплик), (б) перевод на английский каждой реплики и (в) буквальный английский текст диалога. Затем им следует сравнить эти варианты. Спросите у студентов, почему некоторые анализируемые предложения отличаются друг от друга (варианты ответов: составители субтитров сократили текст с целью поддержания нормальной скорости чтения; имеются сложности при переводе культурологических клише; это ошибки переводчика и т. д.)

Обсуждение после просмотра видео
(упражнения на применение изученного материала)

Обучаемые слушают диалог последний раз. Обсудите с ними, какие выражения можно использовать вместо тех, которые встречаются в данном диалоге (напр., *Nice to meet you* («Рад познакомиться») вместо *Pleased to meet you* («Приятно познакомиться»), *Oh* вместо *Super*, *By the way* («Кстати») вместо *So* («Да») и т. п. Обучаемые зачитывают получившийся диалог по ролям, а затем разыгрывают его перед другой группой или перед всем классом.

ДЕНЬ ТРЕТИЙ. Запись на видео и оценка

На третьем занятии, если есть возможность, можно записать обучаемых на видео для оценки качества усвоения форм языка и общего уровня коммуникативной компетенции.

Обучаемые разбиваются по парам, и каждый получает «удостоверение личности» со следующими данными: (а) новое имя, (б) национальность и место рождения, (в) род занятий, (г) место проживания в настоящее время. Участников игры просят пока не сообщать друг другу данную информацию. В «удостоверениях личности» также оговариваются обстоятельства, при которых встретились двое (напр., «Вы со своим двухлетним сыном ожидаете приёма у врача в больнице. Он начинает играть с другим маленьким мальчиком, который пришёл со своей мамой»). По мере того, как развивается беседа, учащиеся могут предлагать свой вариант развития событий.

Потом в отдельной комнате эти два обучаемых разыгрывают по ролям предложенный

сценарий. Их в это время в течение пяти минут записывают на видео, после чего они оценивают себя по специальной шкале с баллами от 0 до 4-х. Преподаватель также должен оценить выступление каждого участника игры. И наконец, обучающий и обучаемые просматривают записанное видео и обсуждают результаты своей работы.

Ведомость результатов проверки

Оцените своё выступление в баллах (4 = отлично, 3 = хорошо, 2 = удовлетворительно, 1 = плохо) по следующим аспектам:

- естественно завязал беседу (или адекватно ответил при обращении);
- использовал приветствия, подходящие для данной ситуации;
- правильно и естественно представился;
- переменял тему разговора с помощью подходящих выражений;
- использовал междометия, чтобы продемонстрировать свой интерес;
- поделился всей информацией указанной в «удостоверении личности».

ИТОГ: ____ баллов

Комментарии: _____

Когда все обучаемые закончат процесс оценивания, закрепите усвоение материала, организуя повторные диалоги, обращая на этот раз особое внимание на те аспекты, которые ученикам не совсем удалось.

Варианты упражнений и заданий для работы с видео на занятиях

Личность и место. В качестве одного из предварительных заданий предложите обучаемым познакомиться с напечатанной копией диалога и догадаться: а) кем являются собеседники (т. е. мужчина или женщина, род занятий, возраст, социально-экономическое положение и т. п.), и б) где происходит диалог.

Произношение. В качестве дополнительного задания на отработку произношения в данном конкретном диалоге можно попросить обучаемых написать как полные, так и редуцированные формы некоторых слов (напр., *d'ya* как вариант *do you, nice to meetcha* и *nice to meet you* и т. п.). Это даёт ещё один критерий уровня языковой компетенции обучаемых, который можно включить в ведомость результатов проверки под пунктом «Произношение».

Упражнение, в котором необходимо вста-

вить пропущенные слова, причём первая буква указана. Можно включать в упражнения такого типа первые – одну или две – буквы некоторых наиболее трудных слов. Конечно, обучаемые могли бы обойтись и без этой помощи, но иногда распознать слова им удаётся только на двадцать пятый раз прослушивания эпизода.

Представленный образец урока показывает важность того, чтобы преподаватели активно готовили студентов воспринимать язык ещё до его прослушивания. Преподавателям следует познакомиться с основными технологиями работы с видео, что даст им возможность эффек-

тивно использовать в процессе обучения субтитры. Последние могут играть важную роль в отработке языковых умений и навыков, но только в сочетании с упражнениями, выполняемыми перед просмотром видео, в процессе просмотра и после него.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Фокина К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций. М., 2008. 160 с.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М., 2007. 480 с.

УДК 378:004

Мисаилов А.Ю.

*Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова*

ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

A. Misailov

Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov

THE POSSIBILITIES OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN ECONOMIC EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения в процесс преподавания экономических дисциплин компьютерных технологий обучения, методике отбора и использования уже известных компьютерных деловых игр, повышения мотивации студентов к овладению практическими навыками в сфере принятия экономических решений в социальной жизни. Дается характеристика возможностей использования компьютера в образовательном процессе для индивидуализации обучения. Представлен анализ содержания деловых игр, их педагогическая целесообразность с точки зрения формирования у студентов экономических компетенций.

Ключевые слова: экономическое образование, преподавание экономических дисциплин, компьютерные деловые игры, компьютерное функционирование экономической системы, имитационная модель предприятия.

Abstract. The article is devoted to the problem of integrating computer technologies into teaching economics, the way of selecting and using already known computer business games, increasing student's motivation to mastering practical skills in the sphere of economic decision-making in the social life. It provides an overview of the use of the computer in educational process to individualize learning. The analysis of the content of business games, their pedagogical value is presented from the point of view of forming students' economic competences.

Key words: economic education, teaching economics, computer business games, computer functioning of economic system, simulation model of the enterprise.

Российское общество на современном этапе его развития предъявляет особые требования к системе образования. Сегодня в качестве важнейших выдвигаются задачи подготовки работника нового типа, сочетающего в себе не только профессионализм в избранной сфере деятельности, но и экономическую компетентность. Ученые доказывают, что в условиях рыночных отношений она позволяет достигнуть экономического успеха на каждом этапе трудовой жизни – первичного и профессионального обучения, адаптации и профессионального становления, продуктивной деятельности, профессионального и должностного роста, предпенсионного периода [2, 7]. Поэтому в настоящее время подготовка специалистов с новым экономическим мышлением стала важной задачей профессионального образования.

Решение этой задачи связано с использованием новых образовательных технологий, позволяющих преподавателю максимально индивидуализировать процесс обучения для успешного формирования у каждого студента необходимых компетенций в области принятия стратегических и тактических решений различных экономических ситуаций. Для этого у студентов формируются умения:

– осуществлять поиск социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд); извлекать из неадаптированных оригинальных текстов (правовых, научно-популярных, публицистических и др.) знания по заданным темам; систематизировать, анализировать и обобщать неупорядоченную информацию;

различать в ней факты и мнения, аргументы и выводы;

- оценивать действия субъектов социально-экономической жизни, включая личность, группы, организации, с точки зрения социальных норм, экономической рациональности;
- формулировать на основе приобретенных знаний собственные суждения и аргументы по экономическим проблемам;
- применять экономические знания в процессе решения практических задач.

Индивидуализация экономического обучения может быть связана с использованием компьютерных технологий, которые все более интенсивно применяются в образовательном процессе. Интенсивно развивается направление, связанное с использованием возможностей сети Интернет (Internet) для образовательных целей.

Благодаря своей универсальности компьютеры обладают максимальным количеством преимуществ, значимых с точки зрения образовательных задач. Именно с помощью компьютеров проводятся теоретические и практические занятия, измеряется уровень знаний, ведутся научные исследования, распределяется учебная нагрузка, выполняются учебные проекты, осуществляется самообразование.

Компьютеры в системе образования имеют важные особенности, в числе которых:

- 1) возможность обработки, хранения, представления и передачи информации разных типов, в том числе текст, числовые данные, графические изображения, звуки и др.;
- 2) общение с пользователем на языке, близком к естественному;
- 3) совместная работа с различными аппаратными устройствами, существенно расширяющими возможности компьютера;
- 4) выполнение операций по обработке информации под управлением специально разработанных компьютерных программ, нацеленных как на поддержание работы различных системных функций компьютера, так и на решение прикладных задач, значимых для учебной деятельности студентов.

Использование компьютеров открывает новые возможности, основными из которых являются:

- расширение доступа к учебно-методической информации;

- организация оперативной консультационной помощи, индивидуальных и совместных исследовательских проектов;

- повышение индивидуализации обучения, развитие базы для самостоятельной деятельности;

- обеспечение проведения виртуальных учебных занятий в режиме реального времени;

- моделирование учебной исследовательской деятельности;

- доступ к уникальному оборудованию, моделирование сложных явлений, процессов, ситуаций и пр.;

- формирование профессиональных компетенций в процессе деловых игр в режиме реального времени;

- выработка у студентов критического мышления, навыков поиска и отбора достоверной и необходимой информации.

Компьютерные средства и технологии обеспечивают возможность интенсификации образования, повышение мотивации к обучению за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как «манипулирование» (наложение, перемещение) визуальной информацией; контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов; многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном «окне» видеофильм, в другом – текст); демонстрация реально протекающих процессов, событий в настоящем времени (видеофильм).

Существенно возрастает в образовании роль иллюстрации, которая понимается как: а) введение в текст поясняющей или дополняющей информации другого типа (изображения и звука); б) приведение примеров (возможно, и без использования информации других типов) для наглядности и убедительности объяснения. Оба вида иллюстрации способствуют более эффективному усвоению сложного учебного материала. Они могут быть представлены в виде текстовых примеров, двухмерных и трехмерных графических изображений (рисунков, фотографий, схем, графиков, диаграмм), звуковых фрагментов, анимации, видеофрагментов.

Мультимедийные средства ставят вопрос о соотношении дистанционного и традиционного обучения. Часто дистанционное обучение рассматривается как автономный вид обучения и незаслуженно противопоставляется традиционному. По этому поводу Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина пишут: «Информационная технология на данном этапе предполагает унификацию способов работы с разнообразными программами. Программы для работы в сетях тесно увязываются с остальными стандартными прикладными программами (офисными приложениями) в плане унификации интерфейса пользователя. В результате учебные курсы, созданные для автоматизации традиционного обучения, относительно легко переносятся на дистанционное обучение» [3, 158].

Важное значение в экономическом обучении имеет использование игровых ситуационных тренажеров и мультимедийных обучающих систем, позволяющих организовать учебный процесс с использованием новых методов обучения. Компьютерные учебные материалы, сопровождаемые красивыми изображениями или анимацией, являются визуально более привлекательными, нежели статический текст. Они могут поддерживать позитивный эмоциональный уровень, дополняющий представляемый материал, способствовать повышению эффективности обучения. С помощью компьютерных технологий можно «переместиться в пространстве и времени» и показать обучающимся изучаемые экономические явления в их историческом становлении и развитии.

Одними из наиболее современных средств, проникающих в сферу профессионального образования, являются моделирование и технологии «виртуальной реальности». К виртуальным процессам относятся электронные модели как реально существующих, так и воображаемых объектов или процессов. Виртуальная реальность представляет звуковую, зрительную, тактильную и другие виды информации и создает иллюзию присутствия пользователя в объемном виртуальном пространстве, предоставляет возможность влиять на заданные параметры.

На этих принципах основаны компьютерные деловые игры, которые могут использоваться в процессе экономической подготовки

в системе профессионального образования. К ним могут быть отнесены игры «Никсдорф Дельта», «МЭМ» (моделирование экономики и менеджмента), «Никсдорф Карл», «Кобби» (компьютерное обучение бизнесу), «Бизнес-курс», «Президент», «Путь к успеху», «Миллионер», «Предприятие и рынок» и др. В основе деловых компьютерных игр лежат имитационные модели предприятия, функционирующего в условиях рыночной конкуренции. Целью практических занятий является разработка стратегии и последовательная реализация деятельности предприятия. Игры развивают познавательные навыки студентов, творческое мышление, способствует мотивации на успешную профессиональную деятельность, формируют экономические компетенции.

Например, деловая игра «Никсдорф Дельта», кроме программы установки, содержит два основных программных модуля – модуль руководителя и модуль участника. Модуль руководителя выполняет функции: моделирование игровых ситуаций, работа с игровыми ситуациями (возможность открывать, сохранять и удалять игру), просмотр и корректировка текущих решений участников игры, изменение параметров решений в ходе игры, осуществление непосредственной имитации деятельности конкурирующих предприятий. Результатом выполнения отдельного периода игры является создание новой игровой ситуации для принятия решений в следующем периоде. Модуль участника предназначен для принятия решений по управлению отдельным предприятием и анализу результатов игры.

Деловые игры направлены на формирование практических навыков действий в рыночной ситуации, основная цель которых – дать студентам возможность приобрести опыт получения необходимой информации для правильного экономического решения. Роль преподавателя в процессе использования компьютерных технологий направлена на стимулирование самостоятельного обучения каждого студента.

Использование компьютерных технологий позволяет студентам лично прикоснуться к функционированию экономической системы, дает возможность «прожить» некоторое время в «реальных» экономических условиях. Играя раз-

ные экономические роли – руководителя, специалиста, работника, потребителя или другого участника экономических отношений, – студенты на практике (несмотря на ее условный, игровой характер), а не умозрительно-теоретически, в полной мере ощущают результаты своих экономических действий. Они учатся ответственности за принятые решения, формируют навыки правильного экономического мышления и умения быстрого и эффективного исправления неблагоприятных ситуаций.

Компьютерные технологии, как правило, быстро мотивируют всех студентов на обучение, преодоление трудностей, достижение целей, успешность решения практических экономических задач. Этому способствуют: занимательность и увлекательность игр, их соревновательный характер, наглядность экономических последствий от принимаемых решений, возможность многократно изменять ситуацию для достижения желаемого результата, интеллектуальное и эмоциональное удовольствие от победы в игре. Игры воспитывают волю к победе, направленность личности на свою жизненную успешность, в том числе и профессиональную.

Творческий характер процесса обучения при применении компьютерных средств отмечали многие исследователи. Г.П. Данилов, О.А. Митрахович пишут: «...эффективное включение информационной деятельности в учебное занятие предполагает взаимодействие ученика и учителя, готовых как к алгоритмическим, так и эвристическим действиям...» [1, 6]. Дополняя традиционное обучение, компьютер расширяет палитру педагогических методов обучения и способствует эффективному формированию практических навыков экономической деятельности будущего специалиста, что, несомненно, отразится на успешности его профессиональной карьеры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилов Г.П., Митрахович О.А. Информационно-аналитические умения школьников в системе требований ФГОС. М., 2010. 64 с.
2. Зайцев Г.Г., Черкасская Г.В. Управление деловой карьерой. М., 2007. 189 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2008. 368 с.

УДК 37.018.4'64/.69

Мохова О.А.

*Военно-воздушная академия им. Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина (г. Москва)*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

O. Mokhova

Military Air Academy named after Zhukovskiy and Gagarin, Moscow

DIFFERENTIAL TRAINING IN PROFESSIONALLY ORIENTED READING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе; рассматриваются психолого-педагогические и лингводидактические аспекты дифференцированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автор поднимает вопрос отбора и организации текстов с целью обеспечения дифференцированного подхода к обучению чтению в условиях самостоятельной работы студента и формулирует гипотезу о трех моделях дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; профессионально ориентированное чтение; неязыковой технический вуз; разный уровень владения изучаемым языком, лингводидактические основы.

Abstract. The article deals with the problem of differential training in professionally oriented reading. The psychological, pedagogical and language didactic principles of differential training in reading are investigated in the article. The author deals with the question of choosing and organizing the texts in order to provide differential approach in the field of self-directed learning and considers the hypotheses of three models of differential training in professionally oriented reading.

Key words: differential teaching; professionally oriented reading; non linguistic technical university; different level of proficiency in the target language, linguistic and didactic bases.

Современная направленность обучения иностранному языку в рамках подготовки специалиста предполагает такой уровень иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения в своей профессиональной деятельности на уровне международных стандартов.

Владение иностранным языком позволяет реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новыми технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установление контактов с зарубежными специалистами, профессиональное и самообразование и другие. Увеличивающийся поток иноязычной информации, поступающей как через печатные издания, так и через глобальную компьютерную сеть Интернет, ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество материалов с целью нахождения, извлечения и использования информации, значимой для решения своих профессиональных задач. В этих целях требуется обеспечить у студента неязыкового вуза достаточно высокий уровень профессионально ориентированного чтения, гибкость этого вида речевой деятельности, позволяющую эффективно использовать разные стратегии чтения в зависимости от ситуации и цели работы.

Исследованию проблем, связанных с обучением профессионально ориентированному чтению, посвящены работы отечественных ученых школы проф. С.К. Фоломкиной и ее последователей, а также многие работы последних лет. Вопросы, связанные с обучением профессионально ори-

ентированному чтению, принадлежат к числу наиболее разработанных в отечественной методике преподавания иностранных языков. Вместе с тем в настоящее время они требуют дополнительных исследований, так как опыт работы в техническом вузе показывает, что качество обучения профессионально ориентированному чтению требует совершенствования.

Практика показывает, что поступающие студенты имеют разные уровни подготовки, в том числе в области чтения. В силу этого преподавателю необходимо по-разному строить учебный процесс, индивидуализировать его в зависимости от исходного уровня владения чтением с тем, чтобы обеспечить необходимое качество подготовки студентов.

В связи с этим актуальной для неязыкового вуза становится проблема дифференцированного обучения чтению на ИЯ.

Дифференцированный подход к обучению чтению предполагает учет как разного начального уровня владения иностранным языком в целом и чтением в частности, так и реальных профессиональных и личностных потребностей специалистов конкретного профиля, а также условий обучения [4].

Анализ психолого-педагогических исследований в историческом плане показывает, что в проблеме дифференцированного обучения выделяется ряд аспектов. Ключевым аспектом является трактовка понятия «дифференцированное обучение» применительно к довузовскому и вузовскому образованию.

Понятие «дифференциация» произошло от лат. *differentia* – ‘разделение’, ‘различный’. По определению современного словаря иностранных слов, это «...разделение, расчленение целого на различные части, формы и ступени» [6, 209]. Это наиболее общая трактовка данного понятия.

Попытки дать толкования понятию «дифференциация обучения» предпринимаются учеными давно. Обратимся к определениям данного понятия с тем, чтобы выделить основные характеристики дифференцированного обучения. Следует отметить, что имеющиеся исследования в данной области посвящены главным образом общеобразовательной школе. Вместе с тем, как показывает анализ, основные характеристики дифференцированного обучения проявляются и в условиях вузовского обучения.

Следует отметить, что, несмотря на постоянное нахождение проблемы дифференцированного обучения в центре внимания педагогов и психологов, нет единой трактовки данного понятия.

Российская педагогическая энциклопедия дает следующее определение термину «дифференцированное обучение»: «форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности» [5, 276].

Большинство авторов, исследующих данную проблему, соглашались с тем, что обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся, то есть основные свойства личности, при условии вариативности содержания и методов.

Дифференциация обучения понимается как учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для раздельного обучения [7, 8]. Это может быть создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учет психологических особенностей школьников.

С целью уточнения видов дифференциации обучения в вузе представляется целесообразным рассматривать уровневую и профильную дифференциацию. Термин «уровневая дифференциация» предлагается наряду с понятием «внутренняя дифференциация», «профильная дифференциация» – наряду с понятием «внешней дифференциации» [3].

По мнению исследователей, внутренняя или уровневая дифференциация обучения выражается в том, что учащиеся внутри одного класса делятся на группы, выполняющие в одно и то же время учебные задания разного уровня сложности, овладевают содержанием учебного материала на разных уровнях глубины и полноты, к уровням усвоения разных групп учащихся предъявляются различные требования [9].

Применительно к иностранному языку дифференциация обучения определяется как так называемый «стриминг», то есть разделение на языковые группы, учитывая исходный уровень коммуникативной компетенции, от

степени сформированности учебно-познавательной компетенции.

Уровневая дифференциация, с нашей точки зрения, предполагает учет различий как исходного, так и конечного уровня, что особенно важно при подготовке специалистов в вузе.

Конечной целью обучения ИЯ в неязыковом вузе является формирование у студента основных черт профессионально ориентированной вторичной языковой личности в результате формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. В условиях неязыкового вуза формирование вторичной языковой личности возможно лишь в ограниченных пределах, определяемых потребностями будущего профессионала в иноязычном профессиональном общении. При этом содержание всех уровней вторичной языковой личности детерминировано особенностями сфер и ситуаций профессионального межкультурного общения. Формируемую таким образом профессиональную межкультурную компетенцию, в том числе в области чтения, целесообразно рассматривать как самостоятельный компонент конечной цели обучения, а не один из компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [2].

Обучение иностранному языку в неязыковых вузах носит многоцелевой характер.

Особое значение придается умению работать с литературой, то есть овладению всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового) и соответствующими стратегиями, поскольку чтение как вид речевой деятельности широко востребовано при решении многих профессиональных задач.

Согласно разработанной УМО по лингвистическому образованию (неязыковые вузы) при Московском государственном лингвистическом университете Примерной программе дисциплины «Иностранный язык» конечными требованиями к владению иностранным языком предусматривается достижение коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы. Исходя из этого можно утверждать, что обучение иностранным языкам (ИЯ) в вузе должно быть

профессионально и коммуникативно направленным. Целесообразным и методически оправданным в неязыковом вузе является ориентация обучения ИЯ на подготовку студентов к реальному профессиональному общению, так как именно языковая специализация выступает мощным стимулом и основным детерминантом мотивационной и прагматической ценности изучения иностранного языка студентами-нефилологами.

Учитывая дифференциацию по конечному уровню иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, конечный уровень подготовки по иностранному языку соответствует параметрам В2 (Пороговый продвинутый уровень) – С1 (Уровень профессионального владения). Согласно европейской системе уровней владения иностранным языком, студент должен понимать большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности, понимать также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы его деятельности, понимать статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения, понимать современную художественную прозу. Поставленная программой по иностранному языку задача может считаться выполненной только в том случае, если чтение студента к концу обучения достигнет уровня, позволяющего пользоваться им практически.

Внешняя дифференциация возможна за счет разнопрофильного направления при получении специальности как следствие разноуровневых программ, то есть будущий профиль определяет цели и содержание обучения. Таким образом, формой внешней дифференциации в условиях обучения профильно ориентированному чтению является уровневая дифференциация.

Форма внешней дифференциации, такая, как «стриминг», может быть рассмотрена с точки зрения уровневой дифференциации. Как следствие, необходимо создание условий индивидуальной траектории овладения чтением, что обусловлено разницей между конечным и исходным уровнем владения данным видом речевой деятельности. «Стриминг» в данном слу-

чае – это разное наполнение индивидуальной или групповой программы по обучению чтению на ИЯ. С одной стороны, предполагаются разные программы по чтению, с другой стороны, это достигается созданием условий для индивидуальной образовательной траектории, что обусловлено степенью сформированности учебно-познавательной компетенции и объемом самостоятельной работы студента.

Ключевым аспектом при этом является разное наполнение программы по чтению за счет отбора и организации текстов и системы заданий к ним.

В основу отбора текстов в целях дифференциации должен быть положен критерий, связанный со сложностью текстового материала (как языковой, так и содержательной).

Современная методика связывает оценку языковой трудности (а тем самым – доступности) текста не только с наличием или отсутствием в нем нового материала, ибо тексты, будучи написаны в пределах даже только знакомого материала, также различаются по степени языковой трудности. При характеристике текстов различная степень трудности языка определяется с точки зрения варьирования в них: а) сложности синтаксических структур предложений и б) соотношения слов, имеющих различную субъективную частоту, включая нулевую (=новые слова), накопленную к моменту чтения текста. Варьирование трудности текстов по содержанию достигается подбором соответствующей тематики, текстов с различной организацией их логико-смысловой структуры, различной степенью информационной насыщенности и т. д. [8].

Следует подчеркнуть, что сложность текстового материала мы можем определять как с точки зрения языковой, информационной сложности, так и с точки зрения фоновых знаний (вторичного тезауруса). В этой связи мы можем говорить о трех группах текстов по степени сложности/доступности для читающего:

1) аутентичные, необработанные дидактически, взятые из профессионально ориентированных материалов. В эту группу целесообразно включить материал, связанный с профессиональными задачами (концептами);

2) дидактически обработанные, аутентичные тексты. В эту группу предполагается

отбирать материал, связанный с профессиональными задачами, но с некой дидактической обработкой, наличием сносков и глоссария относительно понятий, концептов и др. Предполагается компенсировать недостаток фоновых знаний читающего за счет лексического и содержательного комментария, помимо профессионального глоссария;

3) тексты-плато. Наиболее благоприятные условия для успешного протекания чтения в группах с низким уровнем компетенции обучения создаются при использовании в учебном процессе текстов, не содержащих незнакомого языкового материала (типа «плато»).

Идея создания облегченных текстов-плато принадлежит М. Уэсту и Г. Палмеру.

Стараясь воссоздать в учебном процессе условия чтения на родном языке, авторы предлагают создавать хрестоматии для обильной практики в чтении, используя дидактически обработанные тексты.

В этом случае действует ряд объективных факторов, способствующих пониманию читаемого, таких, как доступность языка текста и ясность его смысловой структуры. Влияние же такого фактора, как наличие в тексте неизвестного языкового материала, задерживающего понимание, нейтрализуется. Облегченные тексты также обеспечивают действие субъективных факторов, положительно сказывающихся на протекании деятельности, – увеличения автоматизма процессов перцептивной переработки воспринимаемого материала, мотивации, опоры на предшествующий опыт. Другими словами, при использовании текстов-плато приводятся в действие те же факторы, что и при чтении на родном языке, действуют условия переноса умений чтения из родного языка. Все это способствует созданию у учащегося ощущения, что он читает «по-настоящему», т. е. восприятия чтения как реальной деятельности.

Тексты-«плато» в определенной мере позволяют компенсировать недостаточный автоматизм процессов перцептивной переработки воспринимаемого материала. Их использование в учебном процессе усиливает мотивационный компонент деятельности, поскольку учащиеся, не имея затруднений в отношении языкового материала текста, испытывают, как правило,

чувство удовлетворения от чтения на иностранном языке [1].

Материал для обучения чтению должен содержать достаточный объем уже известного материала с тем, чтобы читающие могли на основе знакомого выстраивать гипотезы относительно незнакомого содержания.

Таким образом, можно сформулировать гипотезу о трех моделях дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению, основанную на дифференцированном подходе к отбору текстов (материалов для чтения): 1) модель обучения с использованием не обработанных аутентичных материалов; 2) модель обучения с использованием дидактически обработанных аутентичных материалов; 3) модель обучения с использованием текстов-плато.

Предполагаемый подход к дифференциации текстов позволяет обеспечить три разные программы по обучению чтению. Дифференцированные материалы для чтения могут при этом сопровождаться как единой системой заданий, так и дифференцированными группами заданий с учетом исходного и конечного уровня. Таким образом, возможна реализация внутренней дифференциации в процессе обучения профессионально ориентированному чтению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вавилова М.Г. Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории: дис. ...канд. пед. наук. М., 1981. 330 с.
2. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 20 с.
3. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 42-47.
4. Примерная программа обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. М., 2000. 21 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. Т. 1. / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. 359 с.
6. Современный словарь иностранных слов. М., 2000. 742 с.
7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. 192 с.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 2005. 99 с.
9. Шрайнер Е.Г. Уровневая дифференциация обучения геометрии студентов в педагогическом вузе: дис. ...канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 27 с.

УДК 372.881.111.1

Нарышкина Е.А.

Московский государственный областной университет

ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ УЧЕБНИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ye. Naryshkina

Moscow State Regional University

TEXTBOOK ILLUSTRATIVE MATERIAL AS A FACTOR OF FORMING MOTIVATION FOR SPEECH ACTIVITY AT AN ENGLISH LESSON

Аннотация. В научной статье рассмотрены особенности использования иллюстративного материала (схем, таблиц, рисунков) на уроках иностранного языка, который должен, с одной стороны, упростить усвоение и понимание предмета, а с другой – являться дополнительным источником познания. Автор доказывает, что применение наглядного материала полезно и целесообразно лишь в той степени, в какой он обеспечивает всплеск активности учеников, направленной на познание языка. Представлены авторские выкладки по проблеме использования дефективной наглядности, предназначенной для обучения детей. При этом делается вывод о недопустимости использования визуальных пособий только с целью насыщения уроков наглядностью.

Ключевые слова: наглядность, визуальная наглядность, учебники по иностранному языку, дидактика, наглядные пособия, иллюстрации, картинки.

Abstract. This study considers some special features of using visual methods in foreign language teaching. As the author considers, they include visual aids (diagrams, tables, drawings...), i.e. the items which provide illustrative comments on the material. The use of visual aids is two-aimed: firstly they should simplify the material comprehension and secondly can serve as an additional knowledge source. The author does not exaggerate the importance of using any visual methods. She proves the fact that their use is only sensible to a degree they stimulate the students' activity in studying a foreign language. The research also includes the author's developments in using visual methods for teaching children with defective perception. In conclusion, the author warns against the over-use of visual aids in foreign language teaching.

Key words: visual methods, visual aids, student books of foreign languages, didactics, pictures, drawings.

Сочетание иллюстративного материала с вербальной опорой, пожалуй, одно из самых распространенных явлений в современной практике обучения. По мнению большинства ученых-дидактов, задачи обучения решаются успешнее в том случае, когда использование языка опирается на непосредственное восприятие предметов, процессов и их изображений. Наглядность – это основа, на которой формируются речевые процессы обучающихся.

По мнению И.А. Зимней, речевая деятельность определяется целой совокупностью мотивов, как внутренних, так и внешних [2]. Для данного анализа необходимо выяснить, какую роль в развитии речевой деятельности может сыграть внешний мотив. В качестве такового в процессе работы с учебными пособиями мы выделяем представленные в них иллюстрации и исследуем, насколько различается коммуникативная потребность учащегося при работе с теми или иными иллюстрациями, фотографиями, картинками.

Эксперименты, проведенные нами в этой области, можно разделить на две части. Вначале мы проанализировали действующие учебные пособия по английскому языку в начальной школе. Были выделены несколько стилей представления наглядности в учебниках, которые условно можно назвать: фотоиллюстрации, советская мультипликация, диснеевская мультипликация, черно-белые рисунки, рисунки в 3D-графике, силуэтные очертания предметов, шаржи, аниме и др.

Е.А. Бондаренко подчеркивает, что изобразительная манера художника играет большую роль в восприятии рисунка ребенком. Важно, чтобы рисунок сохранял чувство меры, близость к реальности. Чем выразительнее и четче изображение, тем быстрее дети воспримут его. Изображенные предметы не должны быть слишком мелкими; большое количество их на одном листе затрудняет восприятие [1].

Следующим этапом стал эксперимент, проведенный во втором полугодии 2008/2009 учебного года. Учащимся было предложено ответить на вопрос: «О каком из этих героев вам хотелось бы рассказать историю?» На выбор было предложено 10 животных и 10 людей в тех манерах изображения, о которых говорилось выше. Разрешалось выбрать три картинки с животными и три картинки с людьми.

В эксперименте участвовало 114 человек – учащихся МОУ гимназии «Российская школа» (г. Королев Московской области). Результаты представлены на диаграмме (рис. 1).

Полученные результаты показывают, что чаще всего дети выбирали фотоиллюстрации, изобразительный стиль диснеевских мультфильмов и 3D-графику.

Заключительным этапом исследования стал эксперимент, связанный с определением эффективности использования этих трех видов иллюстративного материала. За основу был взят учебник для III класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев,

гимназий, колледжей авторов Верещагиной И. Н. и Притыкиной Т.А. Учебник пользуется большой популярностью среди учителей, работающих в гимназических классах. В настоящее время он является рекомендованным учебным пособием для работы в государственных образовательных учреждениях с углубленным изучением английского языка.

Отметим, что все иллюстрации этого учебника изображены в той манере, которую школьники отнесли к самой худшей. Естественно предположить, что если иллюстрации детям не нравятся, то эффективность соответствующих упражнений коммуникативной направленности должна быть не очень высокой.

Для проверки этой гипотезы мы предприняли следующее. В первой (вводной) главе этого учебника все иллюстрации были заменены на аналогичные по содержанию, но выполненные в стиле фотоиллюстрации, стиле диснеевских мультфильмов и 3D-графики. С учетом данных о предпочтениях (рис. 1) было выбрано следующее соотношение: доля фотоиллюстраций составила 65 %, диснеевские мультипликации – 20 %, а 3D-графика – 15 %. Тексты и вербальная опора остались неизменными.

В экспериментальной группе учащиеся занимались по изготовленному нами пособию с новыми картинками. В контрольной группе учащиеся использовали оригинал учебника Верещагиной И.Н., Притыкиной Т.А. Уроки в обеих группах вел один и тот же учитель. На

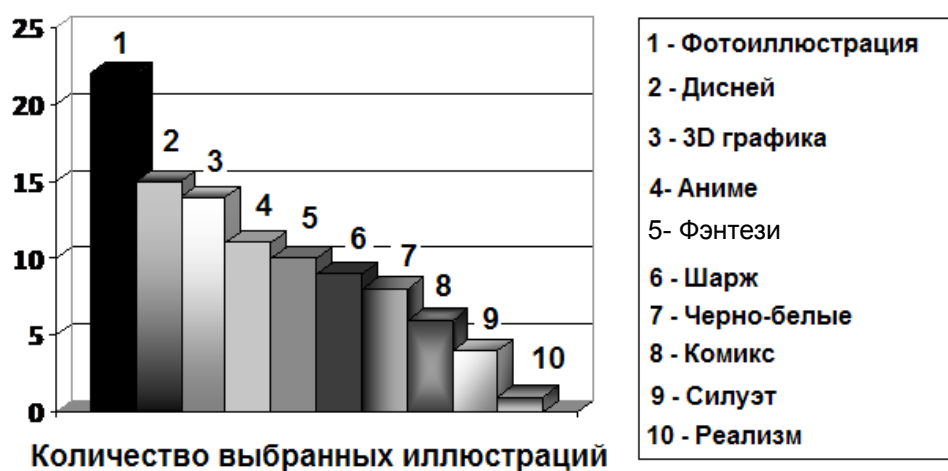


Рис. 1. Предпочтения в выборе типа иллюстраций

протяжении всего эксперимента, состоящего из 15 уроков и длившегося в течение первой четверти 2009/2010 учебного года, учитель старался придерживаться одной и той же манеры преподавания. В конце четверти была проведена проверочная работа, состоящая из трех устных и двух письменных заданий.

Проверочная работа была основана на исследованиях И.А. Зимней и Т.С. Путиловской, показавших, что для создания мотивации к высказываниям лучше всего использовать предметный план, организованный через изображающие его картинки, рисунки. Для начального обучения это особенно важно. Учителю в данном случае следует подобрать серию картинок по общей теме или проблеме обсуждения и структурировать все изображенные на каждой из них предметы и ситуации в соответствии с заданиями. При обучении иностранному языку управление речевой деятельностью через организацию ее предметного плана средствами визуальной наглядности оказывается достаточно эффективным [3].

Пример устного задания: «воспроизвести по памяти диалог, используя приведенные картинки». Пример письменного задания: «написать названия игр, используя набор картинок». Во всех случаях предлагались картинки, взятые соответственно из учебника или экспериментального пособия.

В процессе выполнения проверочной работы в экспериментальной группе были отмечены выраженные моторные признаки речевой деятельности, что внешне ярко выражалось в артикуляционных движениях говорящих.

В исследованиях Т.С. Путиловской было показано, что младшие школьники по целому ряду параметров уже дифференцируют такие коммуникативные задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение – с другой. Так, например, при необходимости двух последних задач они используют значительно больше слов, смыс-

ловых связей, выражающих причинность, чем при решении задач описания и объяснения [5]. В нашем эксперименте это также можно было проследить. Младшие школьники часто прибегали к использованию каузальных слов, служащих формальным признаком связи между тезисом и аргументами доказательства. Например, «Это потому что», «Так получилось, что» и т. д. Объективные высказывания нередко сопровождались действиями показывания.

Проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод о том, что артикуляционные движения детей, несомненно, свидетельствуют об их готовности к высказываниям по предложенным картинкам. Анализ результатов проверочных работ показал, что объем высказываний по иллюстрациям из экспериментального пособия по первым двум письменным заданиям на 35 % выше, чем по иллюстрациям из учебника.

На основании проведенного экспериментального исследования мы считаем целесообразным провести модернизацию визуальной наглядности в учебниках для начальной школы с углубленным изучением английского языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондаренко Е.А. Восприятие комического в литературно-графическом изображении детьми дошкольного возраста. Автореф. дисс. ...канд. псих. наук. Минск, 1968. 162 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе, М., 1991. 222 с.
3. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С. Педагогическое общение как решение коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся (Научные труды НИИ общей педагогики АПН СССР) М, 1978. С. 128-135.
4. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. 1965. № 4. С. 2-11.
5. Путиловская Т.С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач в педагогическом общении. Автореф. дисс... канд. псих. наук. М, 1982. 308 с.

УДК 37.037

Никитина Е.Д., Сираковская Я.В.

Московская государственная академия физической культуры

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ У ЮНЫХ
СПОРТСМЕНОВ-ОРИЕНТИРОВЩИКОВ (9-12 ЛЕТ)
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО МЕТОДА**

E. Nikitina, Y. Sirakovskaya

Moscow State Academy of Physical Culture

**DEVELOPING THINKING AND FORMING INDIVIDUAL COGNITIVE STYLE
AMONG YOUNG ORIENTEER-RUNNERS (9-12 YEARS) USING GAME METHOD**

Аннотация. В статье рассматривается развитие мышления у юных спортсменов-ориентировщиков благодаря использованию игрового метода в обучении. Приведены данные, подтверждающие, что проведение занятий в игровой форме положительно влияют на развитие не только мышления, но и на становление индивидуального когнитивного стиля восприятия и переработки информации. Охарактеризованы часто встречающиеся в спортивном ориентировании когнитивные стили и динамика перехода полезависимой стратегии переработки информации у большинства детей в полнезависимую.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, игровой метод, внимание, мышление, память, когнитивный стиль.

Abstract. The article considers the development of thinking skills in young orienteer-runners using a game method. It is proved that game-based tasks positively influence the development of not only thinking, but also the formation of individual cognitive style of perceiving and revising information. The article characterizes the commonest orienteering cognitive styles and the dynamics of transferring from field-dependent strategy to field-independent one in most children.

Key words: orienteering, game method, attention, thinking, memory, cognitive style.

Спортивное ориентирование – вид спорта, в котором интенсивная физическая нагрузка сочетается с активной умственной деятельностью. В связи с чем в ориентировании исключительно большое значение имеет такой когнитивный акт, как мышление. От умения быстро и точно производить множество сложных технических и тактических расчетов, в зависимости от условий соревнования и постоянно меняющихся ситуаций на местности, зависит конечный успех на дистанции.

Для спортсмена-ориентировщика немаловажное значение имеет умение выявлять проблемную ситуацию и выполнять мысленные и практические преобразования по ходу передвижения по дистанции. В процессе соревновательной деятельности мышление спортсмена выполняет следующие функции: планирование, контроль, прогнозирование и принятие решений в условиях жесткого дефицита времени и информации [2, 167].

Организация исследования: исследование проводилось среди детей, занимающихся в секции по спортивному ориентированию. Для проведения эксперимента выборка была произвольно разделена на экспериментальную и контрольную группы. Дети тестировались с целью определить уровень развития мышления и принадлежность к определенному когнитивному стилю. Нами были взяты два наиболее значимых, по нашему мнению, для занятий спортивным ориентированием когнитивных стилей: «полнезависимость – полезависимость» и «импульсивность – рефлексивность». Выбор обусловлен возможностью динамики данных стилевых особенностей в зависимости от специфики средовых условий, а соответственно, и методики обучения [3, 79].

© Никитина Е.Д., Сираковская Я.В., 2011.

В ходе эксперимента, при исследовании особенностей мышления, проводилось 3 тестирования – начальное, промежуточное и заключительное. Диагностирование когнитивных стилей проводилось в 2 этапа. Для определения принадлежности к тому или иному стилю были подобраны специальные методики. Так, для определения когнитивного стиля «полнезависимость – полезависимость» использовалась методика Г. Виткина «Включенные фигуры», а для стиля «импульсивность – рефлексивность» – методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Когана. Для оценки мышления были применены следующие тесты: методики «Аналогия» и «Логичность», предназначенные для выявления особенностей логического мышления, а также прогрессивные матрицы Раввена – для определения наглядно-образного мышления.

Тренировочные занятия в контрольной группе проводилось по общепринятой программе ДЮСШ для отделений спортивного ориентирования, а в экспериментальной группе – по предложенной нами методике. На занятиях использовались игровые задания – подвижные игры и эстафеты; спортивные игры по упрощенным правилам; игры-лабиринты и мини-ориентирование; психотехнические игры. Главным отличием предложенной методики тренировок от традиционно применяемых в спортивном ориентировании является то, что игровой деятельности отводится значительно больше времени (от 40 до 60 %), комплекс используемых игр предусматривает их разнообразие, игры проводятся систематически.

Результаты и их обсуждение. Статистическая обработка данных, полученных по результатам начального тестирования, показала, что на старте педагогического эксперимента по уровню развития когнитивных процессов контрольная и экспериментальная группы достоверно не различались между собой. Проверку достоверности различия осуществляли с помощью критерия Манна-Уитни, использование которого обусловлено малым объемом выборок.

На этапе повторного (промежуточного) тестирования достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню развития мышления не наблюда-

лось ($p > 0,05$). Однако по результатам заключительного тестирования было выявлено, что в большинстве проведенных тестов на определение уровня развития мышления прирост показателей в экспериментальной группе был достоверно выше, чем в контрольной. В таких тестах, как «Логичность» и прогрессивных матрицах Раввена, изменения наблюдались на уровне значимости $p < 0,05$.

В наше исследование были включены специфические тесты, используемые в спортивном ориентировании, такие, как «Фрагменты карт» и «Выбор пути». После обработки полученных данных по этим тестам были определены значимые изменения. Для их оценки нами применялся критерий Фишера, так как результаты тестов представлены в дихотомической шкале. В начальном и повторном тестированиях вычисленные значения меньше критического (1,65 на уровне значимости 0,05), и они равны 1,55 и 0,51 соответственно. Поэтому между контрольной и экспериментальной группой нет достоверного различия. В заключительном тестировании эмпирическое значение критерия равно 2,74, а это значительно превышает критическое значение, соответственно, достоверное различие есть ($p < 0,05$). Анализ полученных в ходе тестирования экспериментальных данных показал, что мышление получило значительное развитие в ходе занятий по предложенной методике.

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование когнитивных стилей, которое показало тенденцию к переходу от полнезависимости к полезависимости, который происходит одновременно с понижением эмоциональности в интеллектуальной сфере и повышением эмоциональной устойчивости.

На основе полученных данных можно сделать выводы о том, что на начальном этапе для большинства детей характерен **полнезависимый-импульсивный** когнитивный стиль восприятия информации. Дети с таким стилем затрудняются выделить существенные признаки картографических объектов, легче осваивают предложенный материал, представляемый целостно, репродуктивно.

Для детей с когнитивным стилем **полезависимый-рефлексивный** характерно принятие

решения только после проверки нескольких гипотез, они более обстоятельны и не склонны к риску [3, 46].

Полнезависимые дети хорошо различают детали, лучше конкретизируют ситуацию, но они не способны воспринимать общую картину. Про таких людей говорят, что они «за деревьями не видят леса» [1, 28].

Заключение. В нашей работе при использовании игрового метода в тренировочных занятиях юных спортсменов-ориентировщиков наблюдается достоверный прирост показателей по уровню развития мышления. Отмечена

тенденция к переходу от полнезависимости к полнезависимости.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Казанцев С.А. Психология спортивного ориентирования: монография / С.А. Казанцев. СПб., 2007. 110 с.
2. Константинов Ю.С. Уроки ориентирования: учебно-методическое пособие / Ю.С. Константинов, О.Л. Глаголева. М., 2005. 328 с.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. 2-е изд. СПб., 2004. 384 с. ил. (Серия «Мастера психологии»).

УДК 370.134.2:796

Пантюхова Е.А.

Омский государственный педагогический университет

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ, ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕГО (7-10 ЛЕТ) И СРЕДНЕГО (11-12 ЛЕТ) ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТСКОГО ДОМА № 4 г. ОМСКА

Ye. Pantyukhova

Omsk State Pedagogical University

SOME ASPECTS OF HEALTH, MOTOR DEVELOPMENT AND PHYSICAL FITNESS OF YOUNGER (7-10 YEARS) AND MEDIUM (11-12 YEARS) SCHOOL AGE STUDENTS OF № 4 OMSK CHILDREN'S HOME

Аннотация. Всеобъемлющий кризис, охвативший Россию в начале девяностых годов прошлого века, привел к резкому ухудшению социально-экономического положения, что отразилось на всех сферах жизни общества, в том числе на состоянии здоровья детей. Особую тревогу вызывают дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. С целью выявления уровня состояния здоровья, двигательного развития и физической подготовленности воспитанников детского дома был произведен анализ факторов, негативно влияющих на развитие таких детей. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекционных воздействий на физическое и психологическое здоровье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: состояние здоровья, двигательное развитие, физическая подготовленность, воспитанники детского дома, негативные факторы развития.

Abstract. The global crisis that swept over Russia in the early 1990s had grave consequences affected the majority of citizens. The dramatic deterioration of socio-economic situation was perceived in all spheres of life, including children's health.

Of particular concern in this regard are orphans and children left without parental care. More than a hundred and fifty thousand children in Russia are currently living in orphanages. In order to identify the features of health, motor development and physical fitness of orphans, we studied these aspects as well as the factors adversely affecting the development of such children.

The obtained results confirmed the need for corrective actions on the physical and psychological health of orphans and children without parental care.

Key words: health, motor development, physical fitness, orphanage, negative factors of development.

Смена социально-экономического курса России в начале девяностых годов прошлого века поставила большую часть населения страны на грань выживания. Дети, чье детство пришлось на период перестройки (1990–2000 гг.), в настоящее время сами стали родителями. В России лишь 14 % детей признаются практически здоровыми, 50 % имеют отклонения в состоянии здоровья, 35 % – хронически больные. В определенной степени эти данные являются свидетельством ухудшения здоровья детей, растет доля недоношенных среди родившихся живыми.

Стремительное ухудшение состояния здоровья, низкий уровень двигательной активности и физической подготовленности детей и подростков в России свидетельствуют о нарастании физической деградации подрастающего поколения [4]. Это вызывает серьезное беспокойство не только в среде ученых, врачей, педагогов, но и у руководства страны. Решение данной проблемы является одним из приоритетных, что нашло отражение в тексте ежегодного послания президента РФ Д.А. Медведева к Федеральному собранию (2010 год): «Считаю, что нам жизненно необходима эффективная государственная политика в области детства. Политика, современная политика, которая отвечает интересам национального развития. И именно поэтому в нынешнем Послании я уделю этой теме самое главное внимание и подробно останавливаюсь на том, что, на мой взгляд, требует новых решений и подходов... Сегодня уже к первому классу школы сложности со здоровьем выявляются почти у трети детей. Ещё более удручающие показатели обычно диагностируют у подростков. Отклонения по здоровью имеют две трети из них. Я поручаю, начиная с 2011 года, проводить их углублённую диспансеризацию» [5].

Особую категорию в этом аспекте составляют дети-сироты и дети, лишенные попечения родителей. Многие ученые, исследующие проблемы развития, воспитания и адаптации таких детей, констатируют, что среди них практически отсутствуют здоровые дети и подростки с нормальным уровнем развития и функционирования организма. Ухудшение физического состояния воспитанников детских домов проявляется в появлении детей со слож-

ными, комплексными видами отклонений, разными формами задержек психического развития, с проблемами в поведении (склонность к бродяжничеству, табакокурению, наркомании и токсикомании) [1].

Принимая во вниманиеотягченнуюнаследственностьтакихдетей, неблагоприятное протекание пренатального развития, тяжелые условия жизни в раннем возрасте, можно причислить детей-сирот и социальных сирот к группе риска [6]. Исследования особенностей психического развития воспитанников детского дома традиционно основываются на феномене психической депривации, являющейся следствием отрыва ребенка от матери. Депривация рассматривается как основной фактор, препятствующий полноценному психическому и физическому развитию. И этот фактор показывает, что состояние здоровья воспитанников в детских домах характеризуется как удовлетворительное. Ранимая и неустойчивая психика ребенка оказывается перегруженной, что проявляется либо в агрессивности его поведения, либо в апатии и равнодушии к жизни. Лишение детей материнской заботы с последующей психической депривацией в сиротских учреждениях сказывается на их социальном, психическом, физическом здоровье. Проблемы медицинского характера обусловлены патологическими отклонениями в состоянии здоровья детей-сирот. Наиболее часто встречаются патологии головного мозга. В детских домах не удается обеспечить полноценное психическое развитие детей, так как:

- дети приходят в детский дом с нарушением развития;
- недостаточно используются эффективные технологии воспитания детей-сирот;
- отсутствует необходимое число специально подготовленных кадров для работы с сиротами (дефектологов, логопедов, психологов, воспитателей, социальных педагогов, специалистов по социальной работе).

Растет число детей с различными формами хронических заболеваний. Анализ показателей здоровья воспитанников показывает, что многие трудности обучения, нравственного совершенствования, духовного развития порождены дефектами физического и психического состояния детей. В то же время возможности,

связанные с использованием традиционных методов восстановления здоровья, резко сужаются. Происходит это вследствие отсутствия финансирования физкультурно-оздоровительного направления в работе детского дома, отсутствия высококвалифицированного специалиста по физической культуре, повышенных требований учебного процесса в школе, несформированности привычки к двигательной активности у воспитанников, и такие факторы, как полноценное питание, чистый воздух, физическая зарядка, занимают все меньшее место на фоне доминирующего воздействия нервно-психических перегрузок [1].

В последние два года особенностью комплектования детских домов и школ-интернатов является позднее выявление детей в асоциальной среде и направление их в образовательное учреждение на полное государственное обеспечение без соответствующего их возрасту уровня развития и образования [2].

В настоящее время в 22 детских домах Омской области проживают около 1140 детей, из них 64 ребенка – воспитываются в детском доме № 4 г. Омска. В 2010 г. нами были исследованы уровни двигательного развития и физической подготовленности детей и подростков этого детского дома, а также осуществлен анализ состояния их здоровья. Полученные данные показали следующие результаты: 7,1 % воспитанников имеют дисгармоничное физическое развитие, 21,4 % – ниже среднегармоничного и 71,4 % – среднегармоничное. Двигательные умения определяются следующими данными: не умеют плавать 93 % детей и подростков, не умеют кататься на коньках – 71,4 %; 93 % – на двухколесном велосипеде; 7,1 % – на лыжах.

Реакция сердечно-сосудистой системы на стандартную физическую нагрузку выявила у 35,7 % испытуемых низкий уровень адаптации к нагрузке. Данные по исследованию физической подготовленности воспитанников свидетельствуют о низком уровне ее развития: скоростной выносливости – у 21,4 % испытуемых; быстроты – у 28,6 % детей и подростков; скоростно-силовых качеств – у 28,6 %; силовых качеств – у 28,6 %; общей выносливости – у 50 % воспитанников.

Показатели состояния здоровья воспитанников обнаружили склонность к инфекцион-

ным и простудным заболеваниям у 50 % детей и подростков, нарушения зрения – у 36 %, нарушения осанки и заболевания опорно-двигательного аппарата – у 33 %, задержку психического развития – у 64,3 %, задержку речевого развития – у 7 %, минимальную мозговую дисфункцию – у 64,3 %.

Кроме того, воспитанникам младшего и среднего школьного возраста с целью выявления потребности в двигательной активности и потребности во времени, проводимом на свежем воздухе, было предложено ответить на два вопроса:

1. Какое количество занятий физкультурой в неделю для вас было бы желательным?

2. Какое количество времени в день, проведенное вами на свежем воздухе, для вас было бы достаточным?

Ответы на первый вопрос оказались следующими: для 50 % детей и подростков было бы желательным от трех до семи занятий физкультурой в неделю, для 29 % – двух занятий и для 21 % – одного занятия в неделю. Эти результаты могут свидетельствовать о дефиците двигательной активности у половины воспитанников младшего и среднего школьного возраста. На второй вопрос ответы таковы: 35,7 % детей и подростков испытывают потребность в пребывании на свежем воздухе от полутора до четырех часов в день, 28,6 % воспитанникам достаточно одного часа и 35,7 % – менее одного часа.

В режиме дня предусмотрено пребывание воспитанников на свежем воздухе зимой – один час, летом – два часа. По санитарно-гигиеническим нормам для детских домов пребывание на свежем воздухе для детей должно составлять от трех с половиной до четырех часов в день [3]. То есть в режиме дня воспитанников природные оздоровительные факторы не используются в полной мере.

Таким образом, полученные результаты исследования подтвердили актуальность проблем в состоянии здоровья, двигательного развития и физической подготовленности воспитанников детского дома № 4 г. Омска.

С учетом всего вышеперечисленного очевидна необходимость создания системы коррекционных воздействий на физическое и психологическое здоровье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей или лиц,

их замещающих, воспитывающихся в детском доме.

Физическое развитие каждого воспитанника может существенно повысить общую и умственную работоспособность, а следовательно, и результативность их обучения. Этот фактор особенно важен на ступени начальной школы, когда закладывается личностное отношение к процессу обучения [1]. Развитие и совершенствование внутренних способностей организма, его адаптационных потенций обеспечит высокий уровень стрессоустойчивости к влиянию различных факторов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байер Е.А. Физическое развитие как фактор оздоровления // Детский дом. 2008. № 27. С. 38-42.
2. Васильев А.А. Современные подходы к системе содержания и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Детский дом. 2007. № 23. С. 38-44.
3. Гигиена детей и подростков. Гигиенические требования к устройству, содержанию, организации режима работы в детских домах и школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Санитарные правила СП 2.4.990-00 от 01.11.2000. [Электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал [сайт]. URL: http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12701&ob_no=13041 (дата обращения: 10.06.2011г.)
4. Масляков В.А., Матяжов В.С. Массовая физическая культура в вузе. М., 1991. 224 с.
5. Послание президента РФ Д.А. Медведева Федеральному собранию (2010 год) [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]. URL: <http://www.rg.ru/2010/11/30/poslanie-tekst.html>
6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 3-е изд. СПб., 2007. 416 с.

УДК 378.4.51

Петрова В.Т., Матвеев О.А.

Московский государственный областной университет

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

V. Petrova, O. Matveyev

Moscow State Regional University

MODELLING PROCESS OF INTENSIVE HIGHER MATHEMATICS TEACHING IN MODERN UNIVERSITIES

Аннотация. В настоящей работе анализируются некоторые аспекты современных педагогических проблем, возникающих при моделировании процесса интенсивного обучения высшей математике в технических, классических и педагогических университетах. Рассматривается синтетический подход к моделированию процесса обучения, который состоит в применении определенных математических теорий и приводит к формированию новых математических инструментов, применимых в педагогической среде. Сделано предположение, что понятия топологической модели и топологической реляционной системы могут быть успешно использованы в процессе обучения высшей математике. Граф состояний, получаемый при таком подходе, является достаточно точным аналогом педагогической ситуации.

Ключевые слова: интенсивное обучение, дифференцированное обучение, моделирование информационно-педагогической среды.

Abstract. This paper considers some aspects of acute pedagogical problems in modelling the process of intensive higher mathematics teaching in technical, classical and pedagogical universities. Synthetic approach to modelling educational process is considered, which consists in applying certain mathematical theories resulting in new pedagogical tools. It has been suggested that the concepts of topological model and topological relation system can be successfully used in teaching higher mathematics. The state graph obtained at applying this approach is rather adequate to the pedagogical situation.

Key words: intensive teaching, differential teaching, modelling informational and pedagogical environment.

Анализ современной ситуации общественного развития показывает, что научно-технический прогресс и возрастающий информационный поток во всех областях человеческой деятельности являются определяющими составляющими в социальной и экономической жизни общества и существенно увеличивают противоречия между традиционными и инновационными аспектами общественного развития.

Первое десятилетие нашего века показывает, что современное общество находится на пути сверхбыстрого развития, который отличается не только мощным ускорением в производственной и духовной сферах, но и большим динамизмом изменения социальных отношений. В настоящее время сложное экономическое положение в России, последствия экономического кризиса, стремительное развитие интернет-технологий и демографическая ситуация приводят к значительным качественным и количественным преобразованиям в информационно-педагогической среде и сфере обучающих методических схем. Изменение общественных отношений влечет за собой необходимость оперативных положительных действий в управлении образованием.

Повышение роли качественных знаний, необходимость и важность быстрого обучения (в том числе новым специальностям), доучивания и переучивания специалистов в различных областях деятельности, а потому и стремительное развитие информационно-педагогической среды обостряют актуальность разработок новых моделей интенсивных форм обучения в различных

областях, в первую очередь в системе высшего и среднего образования. Повышение качества знаний и авторитета выпускников, преодоление техницизма в обучении – задачи, стоящие перед современной высшей школой. Помимо этого, имеющееся противоречие между возрастающим потоком новой информации, имеющей большое значение для будущей успешной профессиональной деятельности студентов, и необходимостью освоения ими глубоких фундаментальных знаний, без которых в этом потоке трудно ориентироваться, может быть разрешено только интенсивными, методически обоснованными методами. Реформа образования, происходящая в последние годы в нашей стране, привела к формированию новой образовательной парадигмы, которая рассматривает фундаментальность, целостность и гуманизацию как основы высшего образования. Добиться реальных успехов необходимо реформирования, в силу особенностей преfigurативного типа культуры современного общества и быстрого роста информационного потока, можно только обучив студентов высших учебных заведений *интенсивным методам освоения и переработки информации*. Реформирование системы обучения математике в высшей школе прежде всего требует четкого определения целей, тактики и стратегии обучения предметам математических циклов. Следует отметить, что переход на многоступенчатую систему обучения (бакалавриат – магистратура – аспирантура) уже практически во всех высших учебных заведениях России делает актуальным и важным не только определение задач, целей, содержания и объемов математических курсов для каждой из этих ступеней, но также методов, методик и моделей обучения. Особенно важно это при обучении студентов математике по специальностям, для которых эта дисциплина является основным предметом. Поэтому проблема интенсификации обучения студентов математическим дисциплинам и ее специальные задачи, обусловливаемые профилем специальности и системой обучения, приобретают еще большую важность и актуальность.

С интенсификацией обучения высшей математике в вузах тесно связана проблема строгости изложения материала в учебном курсе.

Принцип разумной строгости [7] позволяет выработать критерии целесообразности требований к знаниям студентов при диверсификации их обучения по интенсивным методикам. Методически грамотное применение этого принципа может способствовать и гуманизации в обучении математике, то есть решению одной из важных задач современной образовательной парадигмы. Согласно принципу разумной строгости изложения учебного математического материала в высших учебных заведениях важно приспособлять его изложение к реальному уровню довузовской подготовки студентов по математике так, чтобы было возможно развивать хорошо подготовленных студентов и вместе с тем помогать выравниванию знаний тех из них, которые не имеют достаточно качественной фундаментальной подготовки, и таким образом способствовать развитию как слабых, так и сильных студентов.

Академик Европейской академии наук, член-корреспондент РАН, профессор Л.Д. Кудрявцев в книге «Современная математика и ее преподавание» отмечал, что «при преподавании математики следует обратить особое внимание на развитие у учащихся четкого логического мышления, для чего необходимо, чтобы изложение математики было строго логичным, ясным, понятным и по возможности кратким» [4, 22].

Поэтому, согласно принципу разумной строгости, изложение учебного материала как на любой ступени обучения, так и при обучении по специальностям с различной востребованностью математической подготовки должно быть четким и вполне строгим, но также может иметь различную глубину анализа рассматриваемых математических понятий, которая зависит от вузовской специализации, характера контингента и уровня подготовки студентов.

Так, например, с текущего учебного года в Московском физико-техническом институте (государственном университете) на кафедре высшей математики студентам стали предлагаться программы всех учебных математических курсов двух уровней – базового и так называемого «продвинутого». Причем, хотя уровень экзаменационной программы рекомендуется студентам индивидуально преподавателями, ведущими семинарские занятия, студент сам

вправе делать выбор уровня сдачи экзамена, при условии, что ему был рекомендован для экзамена «продвинутый» уровень. Отметим, что переход на такую двух- и даже более многоуровневую систему обучения требует серьезных исследований и грамотного методического подхода к решению проблемы. Так, опыт первой сессии «многоуровневого обучения» в Московском физико-техническом институте привел к тому, что подавляющее большинство студентов, даже сильных, выбирало уровень базовый, программа которого была существенно короче и информационно слабее, поскольку и по этой программе возможно было получить оценку «отлично». Таким образом, методически плохо обоснованный и продуманный эксперимент, без серьезных стимулов и приоритетов, предоставив возможность студентам более легкого получения высокой оценки, может привести к явному снижению качества математических знаний. И это произошло при обучении по специальностям Московского физико-технического института, где роль математических знаний всегда была очень значительна и востребованна. В эксперименте, показавшем явно негативный результат по качеству знаний, был нарушен один из основных принципов интенсификации обучения математике, который был обоснован в исследовании [7]. Ясно, что дифференциация обучения должна стимулировать студента к углублению уровня освоения учебного материала, а не провоцировать его на более простой путь к получению удовлетворяющей его оценки.

Приведенный выше пример показывает, насколько важны методически грамотный подход к инновациям в обучении и моделирование учебного процесса преподавания (в частности, высшей математики), в том числе интенсивного обучения в современных университетах. Вместе с тем принципы, предлагаемые в качестве основы построения модели обучения конкретной математической дисциплине, должны быть достаточно общими и иметь возможность быть распространенными на обучение и другим математическим и нематематическим дисциплинам.

Согласно разрабатываемым авторами принципам интенсивного обучения математическим дисциплинам, моделирование такого

педагогического процесса должно отвечать следующим требованиям:

1) обучение математике должно быть параллельно-многоуровневым по сложности и глубине изучения учебного материала и характеризоваться целесообразностью требований уровневой подготовки студентов;

2) обучение математике должно основываться на «принципе разумной строгости» в изложении ее основных положений;

3) обучение математике должно быть построено на дифференцированной основе, причем дифференциация обучения должна стимулировать студента к углублению уровня освоения учебного материала;

4) обучение математике должно иметь проблемно-развивающий характер;

5) обучение математике должно стимулировать и активизировать самостоятельную познавательную деятельность и воспитывать у студентов способности, навыки и склонности к непрерывному самообразованию, самостоятельному освоению, анализу и отбору новой полезной информации;

6) обучение математике должно более полно использовать психолого-педагогические подходы к обучению;

7) обучение математике должно характеризоваться научностью, реализуемой через содержание и логику построения учебного математического курса, и основываться на фундаментальных учебных знаниях;

8) в обучении математике должны широко использоваться аксиоматические, индуктивные и дедуктивные методы и принципы построения курсов;

9) обучение математике должно развивать математическую интуицию студентов, целесообразно применение в подходящих ситуациях эвристических приемов;

10) контроль за типовыми знаниями студентов целесообразно осуществлять при систематическом использовании интерактивных средств;

11) при обучении математике важно исходить из трактовки ее не только как учебной и научной дисциплины, но и как элемента общечеловеческой культуры [7; 8].

Естественно предположить, что интенсивные методы обучения отдельной математи-

ческой дисциплине будут существенно эффективнее, если их применять при изучении совокупности вузовских учебных предметов, продуманности и согласованности учебных программ различных дисциплин и комплексной интенсификации организации всего процесса обучения студентов в высшем учебном заведении.

В концепции интенсификации обучения математике в высшей школе выделяются основные направления дидактических воздействий, среди которых различают параллельно-уровневое, психолого-педагогическое, специально предметное, программно-контролирующее и гуманитарное.

Заметим, что современная информационно-педагогическая среда, обусловленная двусторонним взаимообратным процессом обучения и познания (в упрощенной схеме преподаватель – студент), особенно при освоении дисциплин математического цикла в высших учебных заведениях, является сложной, иерархической системой. Это явление выражается многообразием объектов, их различными свойствами и множественными отношениями между ними, а также необходимостью учета большого числа факторов процесса обучения для выявления, анализа и синтеза всех возможных вариантов, значимо влияющих на принятие решений как обучающимся (каждым студентом), так и со стороны обучающей структуры – кафедры, факультета, профессорско-преподавательского состава. В настоящее время имеется ряд подходов к разработке методов формализации и моделирования, применяемых в педагогике. Это «жесткие» и «мягкие» модели В.И. Арнольда [1], методы обобщения в обучении В.В. Давыдова [2], анализ многоуровневого дифференцированного процесса обучения математическим дисциплинам В.Т. Петровой [8], дифференциация информационной педагогической среды в диссертационном исследовании В.К. Жарова [3].

Результативным средством достижения интенсификации обучения математическим дисциплинам в современной школе, в особенности высшей, может служить выбор правильных дидактических основ и схем для создания и грамотного применения учебно-методических комплексов, которые включали бы (с целью

оптимизации влияния на качество образования и соответствующую профессиональную деятельность будущего специалиста, бакалавра, магистра) методически обоснованные подбор материала для лекционных и практических занятий; применение междисциплинарных связей в учебных курсах; профессиональную направленность учебного материала; раздаточный материал (на бумажных и электронных носителях); подготовку грамотных учебно-методических пособий; дифференцированные многоуровневые задания для студентов; контрольно-измерительные материалы; технологии проведения зачетов, экзаменов, систематических тестирований.

Заметим, что определенная интенсификация учебного процесса может быть достигнута применением положений фузионизма¹ и использованием межпредметных связей. К примеру, в курсах «Геометрия 1», «Геометрия 2», «Геометрия 3» в Московском государственном областном университете при подготовке учителей, а также бакалавров по специальностям математики, физики и информатики используется концептуальное построение требований к моделированию методик преподавания. Вопросы высшей геометрии в дву- и трехмерном пространствах излагаются параллельно, проводится систематический сравнительный анализ евклидовой и аффинной геометрий, аффинной и проективной геометрий, проективной и неевклидовых геометрий. А в курсе дифференциальной геометрии теория кривых на плоскости и в трехмерном пространстве логически обобщается в теории гладких поверхностей в трехмерном пространстве. Далее изученный студентами материал объединяется в факультативном курсе «Многообразия аффинной связности» [5].

Такой подход важен не только для будущих учителей, но может быть полезен и для будущих физиков-теоретиков, поскольку геометрические идеи находят применение, прежде всего, в теоретической механике, специаль-

¹ Фузионизм – 1) процесс смешения отдельных элементов сложной структуры, в ходе которого они соединяются в единое целое; 2) политика коалиций, объединения партий, фракций; 3) в психоанализе – скоординированное функционирование инстинктов жизни и смерти [Социологический энциклопедический англо-русский словарь // www.diclib.com/.../d1.cgi?...].

ной и общей теориях относительности, при математическом моделировании в различных физических теориях. Примером реализации идей интенсивного обучения математическим дисциплинам через использование межпредметных связей и профессиональной ориентации может служить учебный курс в Московском государственном областном университете «Компьютерная геометрия» – предмет, сравнительно недавно возникший на стыке геометрии и информатики. Этот курс позволяет ориентировать бакалавров-информатиков на воспитание умения грамотного построения математической модели различных естественных и социальных явлений.

Синтетический подход к моделированию процесса обучения состоит в применении различных мощных математических теорий и приводит к формированию новых математических инструментов, которые могут быть применены к педагогике. Как нам представляется, успешно могут быть использованы понятия топологической модели и топологической реляционной системы [6]. На языке топологии поддаются осмыслению и точному описанию семантические базисы (лингвистические тезаурусы), иерархический процесс представления базисных объектов наборами основных признаков с заданными внутренними ассоциативными связями. При таком подходе признаковое пространство наделяется топологической структурой и множеством четких и/или нечетких отношений различной местности. Граф состояний, получаемый при таком подходе, является достаточно точным аналогом ситуации.

В качестве примера приведем набросок каркаса модели языка обучения. Пусть $D=(Q, P, S)$, где Q есть множество терминов тезауруса, P – множество характеристик, заданных на признаковом пространстве, S – множество нечетких операций и отношений, описывающих насколько естественен данный объект научному языку определенной области знания (предмета обучения). Тезаурус называется атомарным словарем, если все его элементы уникальны, то есть не определяются через другие слова этого же списка. Тезаурус является многоуровневой системой. С помощью одноместной операции присоединения слова одного уровня переводятся в следующий уровень. Многомес-

тные отношения характеризуют словарные гнезда, которые осуществляют ассоциативные и неассоциативные связи между различными уровнями (необязательно соседними) тезауруса. Признаковое пространство наделяется определенной топологией, обусловленной семантическими закономерностями данного тезауруса, ориентированного на определенную часть предметной области. Построение подобных моделей тезаурусов данного класса может быть направлено на постепенное расширение словарного запаса студентов, на усвоение ими ключевых понятий изучаемой математической дисциплины, а также более глубокое понимание математических фактов и теорем, доказательство которых не должно быть зазубренной цепочкой логических рассуждений.

Подводя итог всему вышесказанному, нам хотелось бы отметить следующие моменты.

1. Процесс обучения высшей математике в современных технических, классических и педагогических университетах является сложной иерархической многокомпонентной системой, среди её факторов важнейшую роль играет *интенсификация обучения*.

2. В концепции интенсификации обучения математике в высшей школе нами выделены основные направления дидактических воздействий: параллельно-уровневое, психолого-педагогическое, специально предметное, программно-контролирующее и гуманитарное.

3. Результативными средствами достижения интенсификации обучения математическим дисциплинам в современной школе, в особенности высшей, может служить выбор правильных дидактических основ и схем для создания и грамотного применения учебно-методических комплексов.

4. Для определения оптимальных форм и методов обучения математике студентов становится все более актуальным до проведения практических педагогических экспериментов их моделирование.

5. Среди различных подходов к моделированию процесса обучения нам представляется наиболее заслуживающим внимания синтетический подход. Он состоит в применении для моделирования такого процесса *определенных математических теорий и приводит к формированию нового математического инструмента-*

рия, который может быть успешно применен к педагогике. Нам представляется, что для этого вполне эффективно может быть использован аппарат топологической модели и топологической реляционной системы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд В.И. «Жесткие» и «мягкие» модели. М., 2000. 32 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 1972. 424 с.
3. Жаров В.К. Теория и практика обучения математике в информационно-педагогической среде (методико-математический аспект; подготовительное отделение для иностранных учащихся технического университета): Дисс. ...докт. пед. наук. М., 2003. 398 с.
4. Кудрявцев. Л.Д. О математике // Математика в высшем образовании. Нижний Новгород, 2009. № 7. С. 17-31.
5. Матвеев О.А. Логико-семантическое моделирование в информационной педагогической среде процесса обучения дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях. Тезисы доклада // Международная научно-образовательная конференция. Наука в вузах. М., 2009. С. 592-593.
6. Матвеев О.А. Топологические реляционные системы // Вестник МГОУ. Физика-математика. Вып. 2. 2010. С. 9-18.
7. Петрова В.Т. Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях. Дисс. ...докт. пед. наук. М., 1998. 410 с.
8. Петрова В.Т. О проблемах обучения математике в современных высших учебных заведениях // Bulletin d'Evolution-FIDJIP. Paris, Editions du JIPTO, 2010. V. 1. P. 27-33.

УДК 37.022

Седова Н.С.

*Псковский государственный педагогический университет
им. С.М. Кирова*

О СОСТОЯНИИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

N. Sedova

Pskov State Pedagogical University named after S.M. Kirov

ON THE STATE OF STOCHASTIC COMPETENCE AMONG MATHEMATICS TEACHERS

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки современного учителя математики при реализации компетентностного подхода, обусловленного реформой высшего профессионального образования в России. Уточняется понятие стохастической компетентности учителя математики, анализируются результаты проведенного исследования по определению уровня сформированности стохастической компетентности практикующих учителей математики. Демонстрируется необходимость создания инновационной методики для формирования стохастической компетентности современного учителя математики.

Ключевые слова: компетентностный подход, предметная компетентность, стохастическая компетентность.

Abstract. The article covers the problem of training modern mathematics teachers in applying the competence-based approach due to the reform of higher education in Russia. The notion of stochastic competency is clarified and the results are analyzed of the research identifying the stochastic competence level of practicing mathematics teachers. The need for innovative methods is suggested to generate stochastic competence among modern mathematics teachers.

Key words: competence-based approach, subject competence, stochastic competence.

Компетентностный подход является одним из приоритетных направлений модернизации российского образования. Перед вузами стоит главная задача: обеспечить качественную подготовку квалифицированного специалиста, способного нестандартно мыслить, творчески работать, принимать на себя ответственность. Необходимо обеспечить надлежащие условия для формирования и передачи предметно-специализированных и универсальных знаний и компетенций новым поколениям обучающихся.

Английский психолог Дж. Равен [4] определяет компетентность как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. Результат профессиональной подготовки может быть с достаточной полнотой описан с помощью понятия «профессиональная компетентность».

Под профессиональной компетентностью учителя понимается «интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [2, 8].

В статье «Составляющие предметной компетентности учителя математики» [6] выделяется три составляющих профессиональной компетентности учителя математики: предметная, общая психолого-педагогическая и методическая компетентности. Предметная компетентность обеспечивает эффективное осуществление предметной (математической) деятельности, которая является содержательной основой профессиональной деятельности учителя математики как учителя-предметника. Под предметной (математической) компетентностью мы будем понимать доказанную готовность к деятельности, которая представляет собой владение основными математическими знаниями, умениями, навыками и способность их применять в ситуациях, которые могут возникнуть в практической деятельности.

В федеральном компоненте государственного образовательного стандарта основного об-

щего и среднего (полного) общего образования (2004 г.) были поставлены задачи формирования готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. Стохастика, объединяющая такие разделы математики, как элементы теории вероятностей и математическую статистику, в силу специфики своего содержания как нельзя лучше подходит для решения поставленных выше задач. Современная действительность требует от школы человека думающего и действующего, а не только знающего. Именно осмысление, обдумывание и понимание стохастических задач и проблем развивает комбинаторное мышление, необходимое в современном мире повсеместно. Школьник, обладающий основными стохастическими навыками, использует их в жизни с гораздо большей частотой, что, в свою очередь, вызывает снижение тревожности ребенка при принятии необходимых решений. Социальная и практическая значимость стохастики может проявиться в том случае, если будет продемонстрирована необходимость в стохастических знаниях в ситуациях, которые будут близки жизненному опыту обучающихся. Сегодня без достаточно развитых представлений о случайных событиях и их вероятностях, без хорошего представления о том, что явления и процессы, с которыми мы имеем дело, подчиняются сложным законам теории вероятностей, невозможна продуктивная деятельность людей ни в одной сфере жизни общества.

В связи с этим специальному исследованию нами была подвергнута одна из составляющих предметной (математической) компетентности – стохастическая компетентность будущего учителя математики.

Под **стохастической компетентностью** мы будем понимать доказанную готовность к деятельности, представляющую собой владение основными понятиями теории вероятностей, комбинаторики и математической статистики и способность их применять в ситуациях, которые могут возникнуть в практической деятельности.

В.Д. Селютин в монографии «Научные основы методической готовности учителя к обучению школьников к стохастике» [5], фор-

мулируя условия достижения необходимой степени методической готовности учителя к обучению стохастике, выделяет знание концептуальных основ построения вероятностно-статистической содержательно-методической линии школьной математики, а также владение разнообразными методами вероятностно-статистического анализа окружающих явлений, вероятностного моделирования и познания статистических закономерностей реальной действительности.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью оценки уровня сформированности стохастической компетентности учителей математики. В течение двух лет на базе курсов повышения квалификации учителей математики была проведена серия опросов учителей математики для определения мнения учителей о значении стохастической линии в образовании. Всего в опросах приняло участие 32 учителя математики. 23 из них согласились определить свои остаточные знания по теории вероятностей и математической статистике. 15 педагогов приняли участие в оценке содержания стохастической компетенции

Необходимо было установить уровень стохастической компетентности учителя, который выполняет профессиональную деятельность по отношению к объекту обучения – школьнику.

В ходе эксперимента учителям была предложена анкета, состоящая из трех частей. Первая часть содержала 7 вопросов.

1) Вы изучали теорию вероятностей и математическую статистику в вузе?

2) Достаточный ли объем знаний по теории вероятностей и математической статистике Вы получили в вузе?

3) Как Вы думаете, что значит: «Человек обладает стохастической компетентностью»?

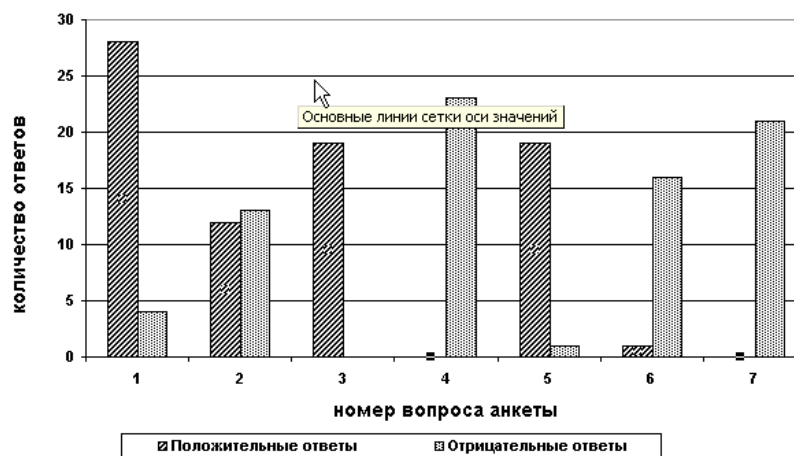
4) Оцените свою компетентность в области теории вероятностей и математической статистики (стохастическую компетентность). Объясните, почему Вы так считаете.

5) Как Вы думаете, нужно ли формировать стохастическую компетентность у школьников?

6) Формируете ли Вы на уроках математики стохастическую компетентность? Если «Да», то какими методами, приемами?

7) Используете ли Вы знания, полученные учениками при изучении стохастики, в других разделах математики?

Анализ результатов анкетирования показал, что 28 из 32 учителей изучали стохастику в вузе. При этом больше половины учителей (20 человек) считают, что полученных знаний недостаточно. Только 19 педагогов попытались определить, что такое стохастическая компетентность, 13 педагогов затруднились это сделать. При оценке своей компетентности в области теории вероятностей и математической статистики (были предложены уровни: высокий, средний, низкий) ни один педагог не выбрал высокий уровень. На основании самооценки больше половины педагогов (23 из 32) счита-



Гистограмма 1. Результаты анкетирования учителей математики

ет, что у них низкий уровень компетентности, а 9 педагогов оценили свой уровень как средний. Только 19 педагогов уверенно считают, что стохастическую компетентность школьников нужно формировать, 12 – сомневаются, а один учитель считает, что это не нужно. При этом результаты анкетирования показали, что почти все учителя не занимаются формированием стохастической компетентности на уроках математики, ответ «формирует» выбрал только один педагог, 15 ответили отрицательно, 16 выбрали ответ «крайне редко». Ответы на последний вопрос показали, что 21 учитель не использует стохастику в профессиональной деятельности, 11 учителей иногда используют; никто из учителей не используют постоянно.

Ответы анкеты сопоставлялись с баллами согласно следующей таблице:

Таблица баллов

№ вопроса	1	2	3*	4	5	6	7
Да; высокая; есть определение	2	2	2	2	2	2	2
Иногда; не совсем; редко; средняя		1		1	1	1	1
Нет; низкая; нет определения	0	0	0	0	0	0	0

* – вопрос с собственным ответом.

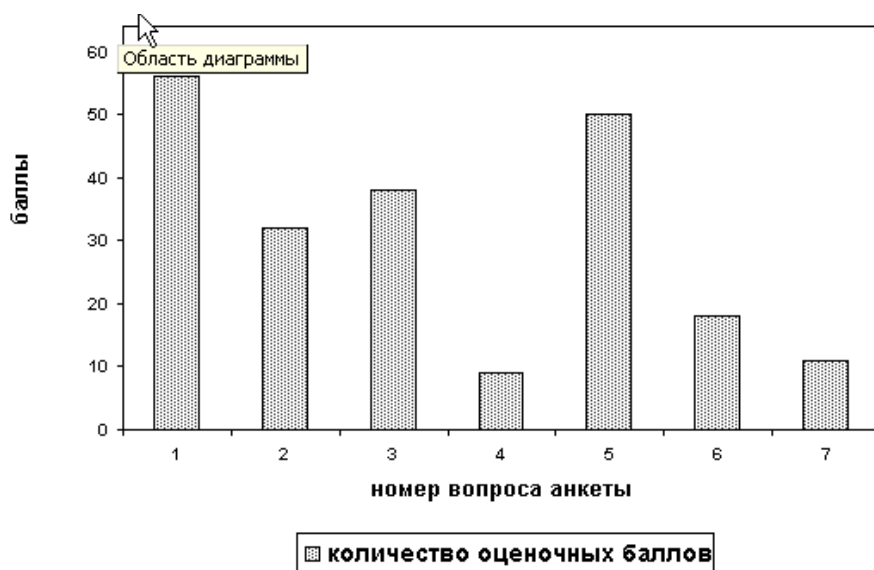
Ниже представлены полученные результаты (максимально возможно получение 64 баллов – 32 учителя набирают 2 балла) (см. гистограм. 2):

Таким образом, результаты анкетирования показали, что в основном учителя математики считают себя некомпетентными в стохастике (4 вопрос) и стохастическую компетентность школьников практически не формируют (6, 7 вопросы).

На основе изучения научно-методической литературы и осмысления результатов эксперимента нами были выделены следующие уровни сформированности стохастической компетентности:

I уровень – нулевой – Компетентность не сформирована. Испытуемый не владеет необходимыми навыками и не старается их применять. Воспринимает, видит, сопоставляет, сравнивает стохастические явления и факты.

II уровень – низкий – Компетентность недостаточно сформирована. Испытуемый частично проявляет навыки, входящие в состав стохастической компетенции. Пытается, стремится проявлять нужные навыки, понимает их необходимость, но у него не всегда получается. Проявляет интерес к стохастическим феноменам, старается найти закономерности случайных событий.



Гистограмма 2. Итоговые суммы оценочных баллов по каждому вопросу анкеты

III уровень – базовый – Компетентность сформирована. Испытуемый демонстрирует умение анализировать ситуацию, абстрагируя нематематическое описание компетентностно ориентированных заданий до уровня математических моделей.

Уровень сформированности стохастической компетентности определялся из суммы баллов, полученных учителями после анкетирования. Каждый вопрос оценивался от 0 до 2 баллов. Всего было предложено 7 вопросов.

Распределение баллов по уровням осуществлялось по следующей схеме: 50 % баллов от общего числа баллов минус 1 балл – нижняя граница низкого уровня (6 баллов), 75% баллов от общего числа баллов – нижняя граница базового уровня (11 баллов).

Таким образом, I уровень сформированности стохастической компетентности – 0-5 баллов, II уровень – 6-10 баллов, III уровень – 11-14 баллов.

Распределение оценочных баллов, полученных учителями при анкетировании, представлено на графике 1.

Как видно из графика, большинство учителей (26 человек) получили от 4 до 8 оценочных баллов, что не соответствует наличию сформированной стохастической компетентности. Только один учитель набрал 9 баллов. Результаты учителя, обладающего стохастической компетентностью, попали в интервал оценочных баллов от 9 до 14 баллов.

Для диагностики уровня стохастической компетентности во второй части анкеты учителям было предложено 12 заданий. Наряду с обычными, «классическими» заданиями из учебников по теории вероятностей, комбинаторике и математической статистике были включены компетентностно ориентированные задания. Компетентностно ориентированное задание – это задание, которое требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность, а не требует воспроизведения информации или отдельных действий [1]. Мы использовали следующие типы компетентностно ориентированных заданий, предложенные в работе [3; 7]: задания, в которых имеются лишние данные (I); задания с противоречивыми данными (II); задания, в которых данных недостаточно для решения (III); многовариантные задания (имеющие несколько вариантов решения) (IV).

При выполнении заданий II и III типа ни один из опрошиваемых учителей не задался вопросом о корректности заданий, учителя не исследовали ситуацию, описанную в задаче, просто применяли формулы, не соотнося полученный результат со смыслом задания. Учителя не видели, что в заданиях были неточности, которые, если их не прояснить дополнительно, не позволяли найти правильный ответ.

Почти половина учителей (12 чел.) не стали решать задания, мотивировав это тем, что за-

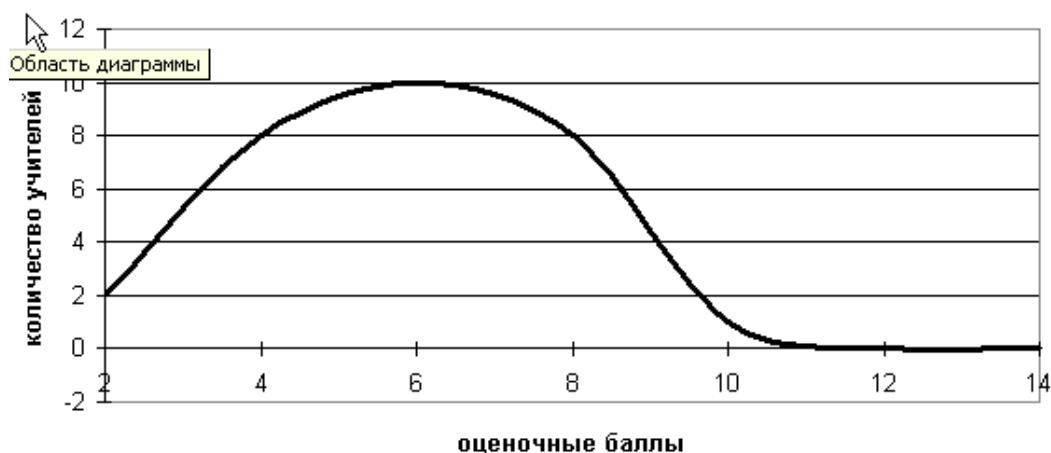
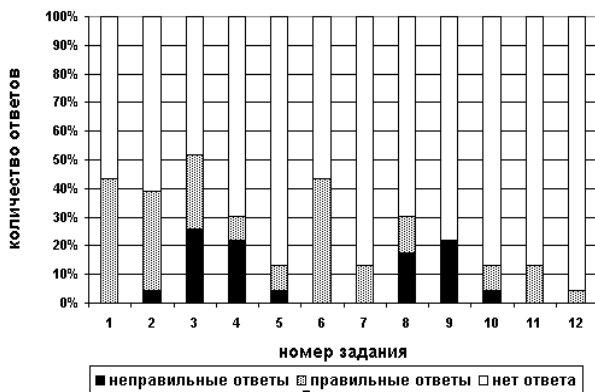


График 1. Распределение оценочных баллов, полученных учителями при анкетировании

были формулы. Полученные результаты представлены на гистограмме 3:



Гистограмма 3. Результаты опроса учителей математики на остаточные знания по стохастике

Анализ результатов опроса позволяет сделать следующее процентное распределение: 8,3 % – неправильные ответы; 17,5 % – правильные ответы и, соответственно, 74,2 % – нет никакого ответа на задание.

Прокомментируем некоторые задания.

Остановимся на задании 12, которое учителя выполнили хуже всего:

Задание 12: Обувной цех должен выпустить 1000 пар кроссовок молодежного фасона. С этой целью было проведено маркетинговое исследование: опросили 50 случайным образом отобранных подростков. Считая выборку репрезентативной, определить, сколько пар кроссовок каждого размера выпустит цех, если распределение имеет вид:

Размер (x)	35	36	37	38	39	40	41	42
Частота (m)	3	5	6	12	11	7	4	2

Взяться за решение этого задания и решить его смог только один учитель. Только половина из опрошенных (10 человек) смогла решить простейшие задачи на определение вероятности случайного события, например задание 6.

Задание 6: В ящике находятся два белых и 3 черных шара. Наугад вынимается один шар. Какова вероятность, что он: а) белый; б) черный; в) зеленый; г) белый или черный.

Заметим, что, как только формулировка задачи становится менее стандартной, количество

правильных ответов резко сокращается. Например, с заданием 7 (Какова вероятность, что у случайно выбранного жителя Земли день рождения приходится на 28 февраля?) справились только 3 человека.

Также затруднение вызвало задание 4. (Из отряда в 10 человек троих необходимо отправить в разведку. Сколькими способами это можно сделать?) Несколько учителей (5 чел.) пытались решать его помощью перестановки.

Таким образом, можно сделать вывод, что стохастическая компетентность учителей находится на низком уровне.

Большинство учителей, закончивших в различные годы обучение по программам, соответствующим математическим специальностям в педагогических институтах, изучали в своё время сравнительно небольшой по объёму курс теории вероятностей и математической статистики, изучение же методики математики всегда оставляло вне поля зрения особенности формирования вероятностно-статистических представлений школьников, так как такие вопросы и до сих пор отсутствуют в вузовских учебных программах. Несмотря на то, что часть учителей путём самообразования поддерживает определённый уровень теоретических знаний и навыков решения вероятностных задач, они всё равно испытывают большие трудности, когда сталкиваются с практической необходимостью обучения школьников.

В третьей части анкеты учителям были предложены к ранжированию по степени важности 30 показателей, отражающих сформированность стохастической компетентности учащихся. Наиболее важными, по мнению учителей, являются следующие показатели:

- сформировать представление о наличии в мире случайных явлений и возможностях их изучения с помощью математики (14 человек);
- уметь находить необходимую информацию в простых таблицах, каталогах, диаграммах (14 человек);
- уметь записывать и сравнивать исходы простого статистического эксперимента, регистрировать результаты наблюдений (12 человек);
- понимать, что стохастические характеристики и простейшие способы представления данных позволяют делать практические вы-

воды, играющие роль в повседневной жизни, производстве, науке (14 человек);

– получить опыт в проведении простых статистических экспериментов и сравнении их исходов (8 человек).

Нижние места в рейтинге значимости заняли следующие показатели (в порядке убывания):

– вычислять вероятность хотя бы одного из двух несовместных событий (4 человека);

– уметь преобразовывать формы представления статистических данных (4 человека);

– понимать свойство статистически устойчивой частоты (2 человека).

Таким образом, проведенное исследование показывает, что стохастическая компетентность учителей математики находится на низком уровне. Ее нельзя признать достаточной для формирования стохастической компетентности современных школьников. Следовательно, такое положение выдвигает на одно из первых мест в процессе профессиональной подготовки учителя математики проблему формирования стохастической компетентности и создания для этого специальной методики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицкой. СПб., 2005. 392 с.
3. Медведева И.Н., Быстрова И.Н. Компетентностно ориентированные задания по геометрии // Вестник ПГПУ. Сер. «Естественные и физико-математические науки». Вып. 8. Псков, 2009. С. 53-58.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 48 с.
5. Селютин В.Д. Научные основы методической готовности учителя обучению школьников стохастике. Монография. Орел, 2002. 200 с.
6. Стефанова Н.Л., Понамарчук О.С. Составляющие предметной компетентности учителя математики // Академические чтения. СПб., 2005. Вып. 6: Компетентностный подход в современном образовании. С. 175-177.
7. Харитонова О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии. Дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2006. 167 с.

УДК 377

Райнтзема Л.С.

Международный институт менеджмента «ЛИНК» (г. Москва)

**«ПОРТРЕТ» СЛУШАТЕЛЯ ПРОГРАММЫ
«ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В УСЛОВИЯХ ДИНАМИКИ БИЗНЕС-СРЕДЫ»**

L. Reintsema

International Institute of Management «LINK», Moscow

**THE «PORTRAIT» OF A POTENTIAL CONSUMER OF THE
PROGRAMME «TEACHING BUSINESS ENGLISH ACCORDING
TO THE DYNAMICS OF THE BUSINESS FIELD»**

Аннотация. Эффективность образовательного процесса в системе открытого дистанционного профессионального образования (ОДПО) во многом определяется особенностями конкретных потребителей образовательных услуг. В статье дается «портрет» потребителя образовательных услуг программы «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики бизнес-среды», позволяющий наиболее эффективно организовать процесс обучения. Приводится характеристика потенциальных слушателей программы по их социальному, профессиональному статусу, мотивам обучения, а также с учетом возрастного состава, оснащенности информационными, техническими и программными средствами. Анализируются ожидания потребителей от результатов обучения, которые во многом предопределяют особенности организации и обучения по программе, в частности, необходимость формирования и развития индивидуально-различных профессиональных коммуникативных компетенций слушателей в условиях динамики бизнес-среды.

Ключевые слова: открытое дистанционное профессиональное образование (ОДПО), деловой иностранный язык (ДИЯ), бизнес-среда, непрерывное образование, типовые задачи, коммуникативные компетенции.

Abstract. To make the educational process in the system of Open Distance Professional Learning (ODPO) much more efficient, one should consider various characteristics of potential consumers of educational services. The article highlights the «portrait» of a potential consumer of the educational services programme «Teaching Business English according to the dynamics of the business field». Potential consumers of the programme are characterized according to their social background, professional status, motivation to learn, their age and experience, as well as their ability to have access to various technical resources. Furthermore, the article analyses consumer demands and expectations that are related to individual results of learners. All the mentioned aspects largely determine the specific programme structure, especially, the necessity to form and develop individual competences in professional communication for various learners.

Key words: Open Distance Professional Learning (ODPO), Business English, business field, lifelong education, standard tasks, individual competences, professional communication.

Эффективность процесса обучения во многом определяется особенностями конкретных потребителей тех или иных образовательных услуг. Это влияет и на организацию процесса обучения деловому иностранному (английскому) языку (ДИЯ) в новой, динамично развивающейся форме непрерывного многоуровневого образования – ОДПО (открытого дистанционного профессионального образования). Современная система ОДПО построена на интеграции образовательной, профессиональной и социальной сред, на единстве педагогических и организационных оснований. Это позволяет ей функционировать на основе комплекса взаимосвязанных технологий, обеспечивающих однородное качество во всей дистанционной образовательной сети, ориентированной на развитие компетентности работающих специалистов [6, 305]. Эта концепция ОДПО реализуется в Международном институте менеджмента «ЛИНК», разработана и детально

представлена в исследованиях С.А. Щенникова и представителей научной школы «ЛИНК» [1; 3; 5; 7].

Анализ ряда исследований [3; 8] показал, что при организации программы обучения, как правило, не учитывается динамика бизнес-среды обучающихся в ходе процесса обучения и многие другие обстоятельства, влияющие на успех обучения. Это не способствует эффективному формированию индивидуально различных профессиональных коммуникативных компетенций слушателей. В связи с этим возникает необходимость составления «портрета» потенциальных слушателей программы «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики бизнес-среды» (далее – слушателей программы), который помог бы наиболее эффективно организовать образовательный процесс в системе ОДПО. Особенно важным представляется определение ожиданий потребителей, связанных с формированием у них индивидуально различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций в условиях динамики деловой среды. Далее представляются некоторые результаты этой работы.

Потенциальных слушателей программы можно разделить на группы по следующим основаниям [4, 52-68]:

- социальный статус;
- профессиональный статус;
- возрастной состав;
- мотивы обучения;
- обеспеченность информационными, техническими и программными средствами;
- ожидаемые результаты обучения.

Социальный статус. Слушателей образовательной программы можно отнести к так называемому среднему классу – они являются гражданами, которые зарабатывают на жизнь своим трудом, но не бедны; выполняют в обществе стабилизирующую функцию и избегают крайностей; заинтересованы в политическом и экономическом развитии государства [4, 53-54]. Как правило, они имеют диплом о высшем профессиональном образовании государственного или негосударственного образца или диплом о неоконченном высшем профессиональном образовании. Практически все они имеют опыт ведения профессиональной

деятельности в сфере бизнеса. Из этой характеристики слушателей программы можно сделать ряд полезных для улучшения технологии обучения выводов: это успешные люди с активной жизненной позицией, которые обладают мотивацией к обучению и знают, зачем они пришли в образовательное учреждение; люди, которые ставят перед собой четкие цели и стремятся их достичь, а также обладающие индивидуально-различными требованиями к своим образовательным результатам; обладают опытом ведения бизнеса и профессиональной деятельности в бизнес-среде; это люди, которые имеют опыт обучения и образования в других образовательных системах, поддерживающие концепцию непрерывного образования, т. е. «систематизированного, целенаправленного обучения человека, организуемого на протяжении его жизни» [2, 12].

Профессиональный статус слушателей программы определяется тем, что это руководители и специалисты разного уровня. По результатам исследования, проведенного автором в течение 2010–2011 гг. на примере 78 слушателей МИМ ЛИНК, оказалось, что 40 % слушателей программы – генеральные директора предприятий и заместители; более 50 % – начальники отделов, менеджеры высшего и среднего звена, просто менеджеры и специалисты разных бизнес-сфер деятельности составляют около 10 % слушателей. То есть в основном это руководители, привыкшие ставить перед собой и решать различные задачи.

Возрастной состав слушателей программы довольно широк, что определяется возможностями непрерывности образования взрослых: до 25 лет – 15 %; 26 – 30 лет – 30 %; 31 – 35 лет – 25 %; 36 – 40 лет – 20 %; старше 40 лет – 10 %.

По программе занимаются слушатели, чья разница в возрасте составляет 20 и более лет. Преподаватель должен быть готов к тому, что ему придется работать с разновозрастной группой обучающихся. В связи с этим образовательный процесс необходимо организовывать определенным образом, учитывая не только возрастные, но и психологические особенности обучающихся взрослых. У большинства взрослых будет присутствовать серьезный психологический барьер, особенно когда им придется выражать свои мысли на иностранном языке.

Мотивы обучения различны, они четко осознаются слушателями программы. В табл. 1 представлено распределение мотивов слушателей (по данным опросов маркетингового исследования факультета «Иностранных языков» НОУ ВПО МИМ «ЛИНК», 2010 г.).

Таблица 1

Мотивация слушателей программы «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики бизнес-среды»

<i>Мотив обучения по программе</i>	<i>Процент слушателей</i>
Повышение квалификации	95
Смена специфики проф. деятельности	80
Систематизация знаний	72
Формирование компетенций	68
Перспективы карьеры	46
Потребности общения, деловые связи	35
Организация частного бизнеса	32

Все это означает, что при организации программы необходимо ориентироваться на типовые задачи, а именно: «наиболее часто встречающиеся профессиональные задачи, с которыми сталкиваются слушатели в профессиональной среде» [9, 59].

Обеспеченность слушателей информационными, техническими и программными средствами существенно влияет на технологию и формы обучения, характеризует их готовность воспользоваться услугами образовательной программы на расстоянии. Программа обучения предполагает интеграцию очных и дистанционных форм работы, где дистанционная форма обучения представляется наиболее приемлемой и перспективной для подготовки слушателей. В настоящее время уровень информационно-технической подготовки и оснащенности как слушателей, так и преподавателей возрастает. Это создает хороший задел для развития дистанционных технологий обучения.

Ожидаемые результаты обучения. Опрос слушателей программы «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики биз-

нес-среды» по поводу их ожиданий от курса позволил сделать вывод о том, что их ожидания зависят от нескольких факторов:

- уровня владения иностранным (английским) языком;
- уровня формирования и развития индивидуально различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций в связи с динамикой бизнес-среды обучающихся.

Слушатели, имеющие недостаточно высокий уровень владения иностранным (английским) языком, формулируют свои ожидания весьма обобщенно – «научиться общаться на языке». Те, кто хорошо владеют иностранным языком, выделяют аспект, который они хотели бы усовершенствовать, например: овладеть деловой лексикой; научиться вести деловую переписку на английском языке; улучшить навыки различных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения). Выделяется также группа слушателей, хорошо владеющих иностранным языком, которая ориентирована на формирование и развитие индивидуально различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций в условиях динамики их деловой среды, где под динамикой деловой среды следует понимать смену профессиональной деятельности слушателей.

Обобщая указанные характеристики слушателей программы, можно заключить, что это в основном люди со средним доходом, с высшим или неоконченным высшим образованием, в возрасте от 25 до 45 лет; занимающие определенную должность в организации, стремящиеся к лидерству в своей профессиональной области, обладающие активной жизненной позицией и мотивацией к обучению. Это люди, которые ставят перед собой четкие цели и стремятся их достичь, а также обладают опытом ведения бизнеса и профессиональной деятельности в бизнес-среде; ориентированные на современные, но прошедшие испытания курсы и программы; имеющие компьютер, электронную почту, доступ в Интернет; побуждаемые стремлением повысить свою профессиональную квалификацию. В связи с этим перед преподавателями вырастает ряд особенных задач по организации процесса обучения.

Во-первых, необходимо с первого занятия ориентировать слушателей на то, что в резуль-

тате изучения ДИЯ по программе «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики бизнес-среды» они будут способны осуществлять реальную речевую коммуникацию в своей профессиональной среде. Для этого необходимо развитие всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) при комплексном изучении фонетики, лексики и грамматики иностранного языка.

Во-вторых, в процессе обучения по программе преподаватель должен учитывать особенности учебной деятельности взрослых и динамику их индивидуальных требований к образовательным результатам в связи с динамикой их деловой среды, что позволит достичь желаемых результатов обучения ДИЯ по развитию индивидуально-различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций.

В-третьих, одной из приоритетных задач преподавателя является создание условий для самоопределения и постепенного перехода обучающегося из позиции потребителя в позицию субъекта учебной деятельности по развитию собственной компетентности. Такое понимание предназначения преподавателя предполагает, что он должен суметь спроектировать и организовать некоторое пространство совместно-разделенной деятельности, в котором в качестве базовых процессов выступают процессы самоопределения, целеполагания, мышления, коммуникации (на иностранном языке), творчества и рефлексии [7]. Слушатель, включаясь в это пространство и являясь его активным звеном, проходит путь наращивания своей субъектности (самостоятельности), и тем самым обеспечивается рост его собственной компетентности.

Таким образом, ожидания потребителей от результатов обучения по программе «Обучение деловому английскому языку в условиях динамики бизнес-среды» в обобщенном виде могут быть представлены следующим образом: научиться общаться на иностранном языке в профессиональной среде и уметь решать типовые задачи на иностранном языке; сформировать и развить индивидуально различные профессиональные иноязычные коммуникативные компетенции, учитывая динамику деловой среды обучающихся.

Эти ожидания во многом предопределяют особенности обучения по программе и приводят к пониманию необходимости создания специфического коммуникативного пространства и соответствующих условий для формирования и развития индивидуально различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций обучающихся в условиях динамики бизнес-среды. Одним из подходов к обучению следует считать метод «сквозного проектирования», который разрабатывается автором и в настоящее время проходит апробацию в Международном институте менеджмента ЛИНК.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зернов А.В. Развитие дистанционного образования в негосударственных вузах // Система обеспечения качества в дистанционном образовании / Науч. ред. С.А. Щенников, А.Г. Чернявская. Жуковский, 2001. С. 34-38.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 128 с.
3. Кукушкина И.Ю. Дистанционное обучение английскому языку в МИМ «ЛИНК» // Система обеспечения качества в ДО. Жуковский, 2002. Вып. 4. С. 78-82.
4. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: спец. учеб. курс. – 2-е изд., испр. / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. М., 2006. 591 с.
5. Теслинов А.Г. Бизнес образование в начале пути к построению целостностей // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Жуковский, 2002. Вып. 4. С. 44-60.
6. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М., 2002. 527 с.
7. Чернявская А.Г. Пять вершин тьюторской компетентности // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. Материалы X Международной научно-практической конференции 5 декабря 2008 г. М., 2008. С. 244-247.
8. Янковская Н.Б. Организация обучения деловому английскому языку (начальный уровень) на основе принципов ОДО // Применение новых технологий в образовании: тез. докл. XVI Междунар. конф. Троицк, 2005. С. 117-119.
9. Янковская Н.Б., Чернявская А.Г. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в процессе получения дополнительной квалификации МВА: монография / Н.Б. Янковская, А.Г. Чернявская. М., 2010. 128 с.

УДК 378:802.0

Тараненко И.А.

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

I. Taranenko

Far Eastern Federal University, Vladivostok

TEACHING BUSINESS ENGLISH WITH INTERNET TECHNOLOGIES

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования интернет-технологий для обучения английскому языку делового общения. Приведена авторская классификация интернет-технологий для обучения бизнес-английскому, основанная на критерии «учебный – не учебный». Среди учебных технологий рассматриваются образовательные сайты и курсы онлайн, среди не учебных, использовать которые возможно в образовательных целях, – формы телекоммуникации, информационные ресурсы, интернет-каталоги и магазины и деловые игры.

Ключевые слова: интернет-технология, подкаст, вики, блог, социальные сети, чат, форум.

Abstract. This article deals with possibilities of using Internet Technologies for teaching Business English. The author introduces her own classification of Internet Technologies for teaching Business English based on the educational criterion. Educational websites and online courses are considered to be educational technologies. Among the non-educational ones that can be used for teaching purposes the author lists various forms of telecommunication, informational resources, online catalogues and shops and business games.

Key words: Internet Technology, podcast, wiki, blog, social network, chat, forum.

Историческая фаза развития цивилизации в XXI веке, в которой главными продуктами производства являются информация и знания, носит название информационного общества. На наш взгляд, нельзя пренебрегать преимуществами информационных технологий для реализации целей профессионального образования. В глобальной сети Интернет имеется большой объем материалов, как уже разработанных учебных, так и не учебных, которые, однако, могут быть использованы при обучении деловому английскому языку, в том числе аудио- и видео-, и ежедневно обмениваются информацией представители разных сетевых сообществ по интересам, в том числе и профессиональным, большинство из которых общаются на английском языке.

Однако в настоящее время студентами вузов Интернет используется в учебных целях только для поиска нужной информации при подготовке к докладам, а работа с англоязычными источниками носит лишь случайный характер. В то же время в учебно-методических комплексах образовательных учреждений также нет ссылок на использование интернет-технологий.

Для решения данной проблемы была составлена классификация интернет-технологий, рекомендуемых нами к использованию преподавателями делового английского языка (рис. 1).

Для обучения английскому языку делового общения в первую очередь можно использовать образовательные сайты, созданные специально для этих целей. Это, например, такие сайты, как Business Spotlight (<http://www.business-spotlight.de/>), предлагающий упражнения на тренировку навыков делового общения, лексики, грамматики, статьи и видеоматериалы с мини-лекциями по различной бизнес-тематике; Professional English Online (<http://www.peo.cambridge.org/>), рассчитанный на преподавателей бизнес английского и содержащий планы уроков с ссылками на полезные сайты, статьи, подкасты и свой собственный блог. В режиме онлайн имеются также курсы бизнес английского (<http://www.ngberger.com/> и <http://www.englishtown.com/>). Сайт English Club (<http://www.englishclub.com/>) имеет специальный раздел Business English. Сайт career player

(<http://www.careerplayer.com/>) рассчитан именно на выпускников экономических вузов и предлагает видеоматериалы с советами о том, как найти работу и рассказами о конкретных профессиях таких сфер бизнеса, как реклама, финансы, бухгалтерское дело, маркетинг, информационные технологии, управление персоналом и т. д., а также профили предполагаемых работодателей. Кроме образовательных сайтов и курсов онлайн, сеть Интернет включает в себя в дидактическом плане еще два основных компонента: *формы телекоммуникации* и *информационные ресурсы, для обучения английскому языку делового общения* *немаловажное значение имеют также интернет-каталоги, интернет-магазины и деловые игры.*

Формы телекоммуникации

К наиболее распространенным *формам телекоммуникации* относятся электронная почта, чат, форум, блог, вики, веб-конференции и т. д. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми и лишь потом стали использоваться для обучения иностранному языку. В научной литературе существует большое количество исследований, посвященных использованию различных форм телекоммуникации для обучения иностранному языку. Появлению таких исследований в России дала импульс лаборатория дистанционного обучения Российской академии образования и научная школа дистанционного образования, возглавляемая д.п.н., профессором Е.С. Полат.

Электронная почта является одной из самых используемых и полезных форм телекоммуникации. Для пользования электронной почтой необходимо знание особых правил этикета, относящихся именно к общению по электронной почте.

Существует множество способов использования электронной почты для обучения иностранному языку, для организационных целей, таких, например, как отправление домашнего задания или проведение проектов с участием обучающихся из разных стран, занимающих период времени от нескольких недель до учебного года. Известен способ использования электронной почты для совместного написания историй и рассказов, когда обучающиеся

по одному пишут предложения и отправляют их друг другу.

Проект по сбору информации требует от обучающихся написания писем в реальные компании, организации и отдельным лицам. Информация собирается для сравнения, сопоставления, презентаций и письменных сообщений.

Чат (от англ. *chat* – болтать) – инструмент, делающий возможным синхронное (в режиме реального времени) общение по Интернету. Пользователи чата могут видеть статус/доступность других участников чата («на линии», «занят», «недоступен» и т. д.).

Чаты могут работать в текстовом и голосовом режиме, также возможно общение между группами («публичное») и общение один на один («приватное»). Типичный пример публичного чата – Yahoo! Chat (www.chat.yahoo.com), где «чат-румы» подразделяются на категории, например: финансы и бизнес, образование, музыка, кинематограф и т. д. «Приватное» общение еще известно как *instant messaging* («мгновенные сообщения»). Наиболее популярные англоязычные программы, обеспечивающие такое общение: Yahoo! Messenger, MSN Messenger, Google Talk, Skype и AOL Instant Messenger. Другие программы – Qnext, NET Messenger Service, Jabber, QQ, iChat и ICQ. Многие из таких программ предлагают не только общение в текстовом режиме, но и голосовое общение, видео, а также средства для проведения веб-конференций.

В целях обучения иностранному языку, а точнее, языковой практики чаты используются для общения между школьниками и студентами разных стран.

К формам телекоммуникации относятся также социальные сетевые сервисы. *Социальный сетевой сервис* – виртуальная площадка, связывающая людей в сетевые сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединенных в сеть (Интернет), и сети документов (Всемирной паутины). К наиболее популярным социальным сетевым сервисам относятся блоги, социальные сети, вики.

Блог – сайт, основное содержимое которого составляют регулярно добавляемые недлинные заметки, изображения или мультимедиа, отсортированные в обратном хронологическом порядке; блоги обычно публичны и предполагают

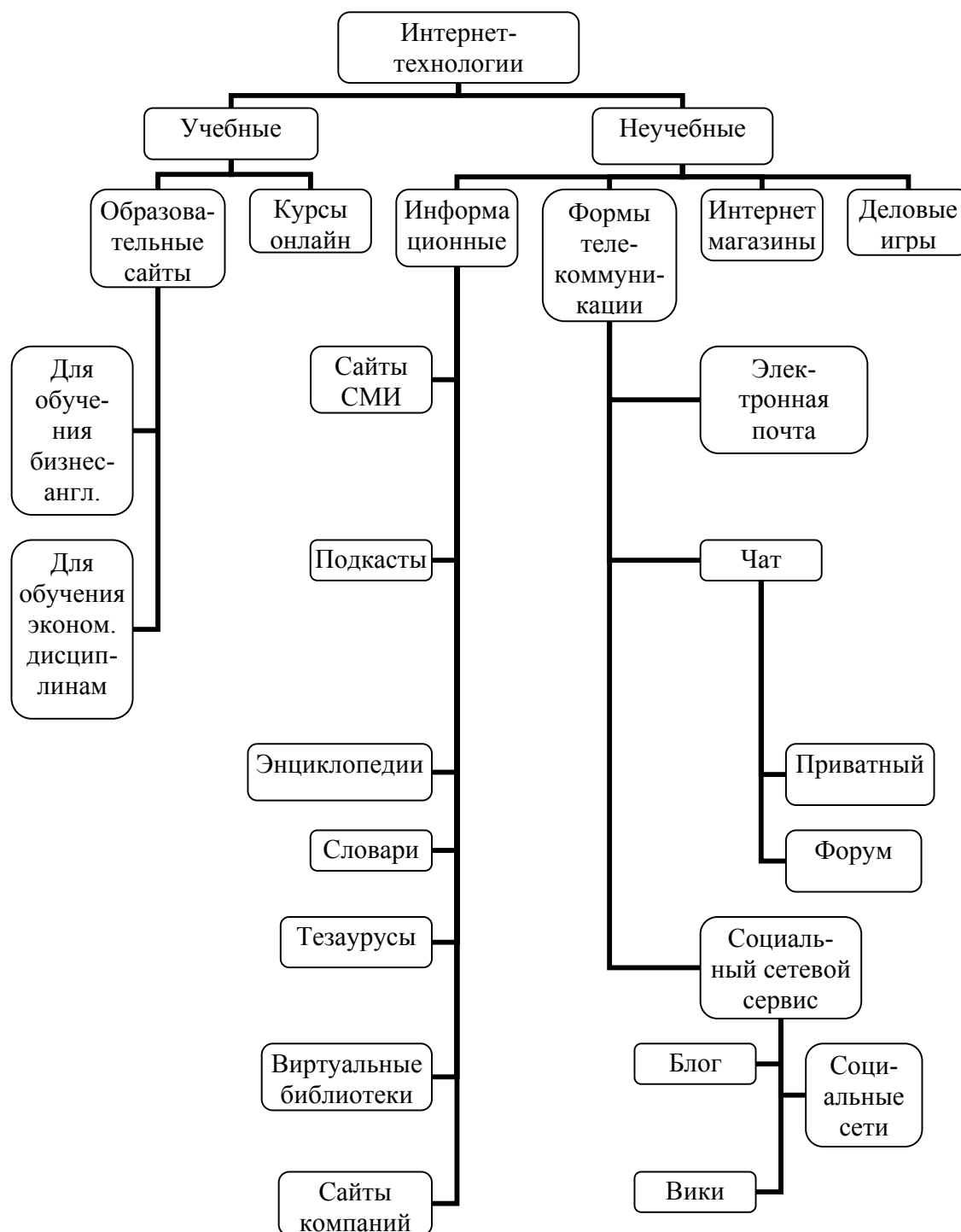


Рис. 1. Классификация интернет-технологий для обучения английскому языку делового общения

сторонних читателей, которые могут вступить в полемику с автором, что делает блоги средой сетевого общения. Совокупность всех блогов Интернета составляет блогосферу.

Различают три вида образовательных блогов: блог тьютора (преподавателя), блог студента и блог группы [2, 87]. Преподаватель может использовать свой блог для сообщения

новостей, своих комментариев, добавления материалов для домашнего чтения и ссылок на нужные сайты, изложения краткого содержания занятия, которое кто-либо из студентов мог пропустить, советы о том, как лучше учиться и т. д. Студенты могут вести индивидуальные блоги, в которых будут рассказывать о текущих проектах, о том, как они проводят (провели) свой день и т. д. Студенты из той же группы, из других групп, а также из других учебных заведений и стран могут добавлять в блог студента свои комментарии. Общий блог группы служит обмену мнениями об аудиторной работе или любой теме, которую преподаватель считает интересной или имеющей отношение к студентам.

Одним из преимуществ блога является то, что даже если блог студента или группы не ведется совместно с обучающимися разных стран, он находится в свободном доступе в Интернете. Блог может прочитать любой человек, пользующийся Интернетом, хотя комментарии могут оставить только приглашенные участники.

Социальные сети (сообщества, форумы) являются не только самым популярным социальным сетевым сервисом, но и самым популярным сервисом Интернета. Они направлены на построение сообществ в Интернете из людей со схожими интересами; связь осуществляется посредством внутренней почты или мгновенного обмена сообщениями. В разных регионах популярность социальных сетей различна. В США самыми популярными и распространенными сетями являются Facebook, LinkedIn, Myspace и Twitter, в Великобритании это Bebo, в странах Европы – Skyrock. Началом бума социальных сетей принято считать 2003–2004 гг., когда были запущены LinkedIn, Myspace и Facebook. Сеть LinkedIn создавалась с целью установления или поддержания деловых контактов, владельцы же Myspace и Facebook сделали ставку в первую очередь на удовлетворение человеческой потребности в самовыражении, которая, в соответствии с пирамидой Маслоу, является самой высшей человеческой потребностью. Каждый пользователь имеет возможность не просто общаться и творить, но и делиться плодами своего творчества с многомиллионной аудиторией той или иной социальной сети.

Вики – веб-сайты, структуру и содержимое которых пользователи могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самими сайтами. Вики похожи на онлайн-документы формата Word, отредактировать которые может каждый желающий. В отличие от блога, вики имеют нелинейную структуру, одни страницы имеют ссылки на другие.

Крупнейший и известнейший вики-сайт – Википедия (<http://www.wikipedia.org/>). Это онлайн-энциклопедия, в которую любой человек может добавить свои материалы или внести свои изменения. Одним из преимуществ вики является то, что если одна из страниц редактируется или по ошибке удаляется, предыдущие ее версии автоматически сохраняются. Это означает, что видно, какие изменения были внесены, кем и когда, а также восстановить прежний вариант страницы. Распространенное задание с использованием вики – это, когда обучающиеся должны написать информацию, часть сведений в которой являются ложными. Задача второй стороны, участвующей в подобном проекте – найти неверные факты и их отредактировать.

Для создания вики существует ряд бесплатных сайтов. Одни из самых известных: Pbwiki (<http://www.pbwiki.com/>) и Media Wiki (<http://www.mediawiki.org/>).

Информационные ресурсы

Второй основной компонент – информационные ресурсы сети Интернет – содержат текстовый, аудио и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Это подкасты, энциклопедии, словари, тезаурусы, виртуальные библиотеки, средства массовой информации онлайн, сайты компаний и организаций.

Самый близкий аналог подкаста – радио- или телевизионное шоу, разница в том, что интересующий подкаст можно прослушать или посмотреть в любое удобное время. Подкаст может быть на любую тему и содержать музыку и видео. Он может длиться от нескольких минут до нескольких часов. Подкасты бывают аутентичным (радио-шоу BBC (<http://www.bbc.co.uk/>)) или учебными, т. е. созданными специально для изучения иностранного языка.

Подкасты используются с двух точек зрения. Во-первых, обучающиеся могут слушать подкасты, созданные другими, и, во-вторых, создавать свои собственные. Все большую популярность получают профессорские лекции, записанные в виде подкастов. Преподаватель может направить обучающихся к подкастам для самостоятельной работы с ними или использовать их для аудирования непосредственно во время занятия. На наш взгляд, в качестве одного из заданий можно предложить студентам найти интересующий их подкаст, подписаться на него и слушать регулярно в свободное время.

Другой вид информационных ресурсов – *словари и тезаурусы*. Кроме словарных статей, онлайн-словари содержат аудиозаписи слов (как британский, так и американский варианты произношения), примеры их использования в предложениях, упражнения, игры, информацию о типичных ошибках. При наличии проектора, подключенного к компьютеру, можно пользоваться словарем во время занятий или обучать студентов тому, как наиболее эффективно им пользоваться.

Со студентами более продвинутого уровня владения языком можно проводить занятия с использованием *тезауруса*, который позволит им обогатить словарный запас. Предлагая большое количество синонимов, тезаурус поможет студентам развить навыки письменной речи и адекватно оценивать результаты своей работы, сравнивая их с тем, что дает тезаурус, и отмечая, какие слова и фразы повторяются в работе слишком часто.

Для исследовательских и других образовательных проектов используются *онлайн-энциклопедии*. Кроме вышеупомянутой Википедии, в Интернете имеются в наличии регулярно обновляющиеся энциклопедии Британника (<http://www.britannica.com/>) и Encarta (<http://www.encarta.msn.com/>).

Виртуальные библиотеки включают в себя электронные версии книг, журналов и газет. Например, сайт Virtual Library (<http://www.vlib.org/>) позволяет пользователям находить материалы по различным дисциплинам, в том числе экономическим. Путеводитель по экономическим сайтам, являющийся своеобразной виртуальной библиотекой AEWeb (<http://www.rfe.org/>), спонсируемый Американской экономи-

ческой ассоциацией, содержит ссылки на более 2000 источников из 97 разделов и подразделов, имеющихся в наличии в Интернете и представляющих интерес для экономистов и всех, кто интересуется экономикой.

Средства массовой информации онлайн присутствуют в Интернете в огромном количестве; среди них – The Times, The New York Times, The Washington Post, The Wall Street Journal, The Financial Times, The Guardian и др.

Сайты компаний и организаций предоставляют такую информацию, как история компании, структурная схема организации, информация о продуктах и услугах. С помощью этих сайтов можно тренировать лексику, например по теме Travelling (путешествия). Студенты могут посетить сайт авиалиний для практики словарного запаса и грамматических структур по данной теме. Они могут запланировать воображаемую командировку, используя сайт: <http://www.ba.com/>. Можно также дать им задание составить маршрут, используя сайты <http://www.lonelyplanet.com/> или <http://www.businesstravel.com/>.

К сайтам компаний можно прибегать и для тренировки цифр, цен, валют, так как на их сайтах печатаются ежегодные отчеты и приводятся статистические данные (например, сайт: <http://www.sony.net/>), а это значит, что там приводятся реальные цифры, цены, процентные отношения. Студенты могут проанализировать данные и потренировать полезные грамматические структуры, использующиеся в статистике (например: There was an increase in sales of 5% last year).

Интернет-магазины и каталоги

Интернет-магазины можно использовать для отработки нужной лексики, а также тренировки практических навыков осуществления заказов по Интернету. Выбор сайта будет зависеть от той лексики, которую студенты в данный момент изучают. Например, слова, связанные с офисом, можно тренировать, используя сайт: <http://www.officeworld.com/>, слова по теме «Food and drinks» – сайт <http://www.harrods.com/>, слова по теме «Одежда» – <http://www.gap.com/>. Для тренировки профессиональной лексики можно подбирать сайты, продающие

предметы и оборудование, используемые в соответствующей области промышленности. Для студентов устанавливается бюджет и ставится задача выбрать и заказать товары, которые они хотят приобрести.

В Интернете существуют поисковые сайты, с помощью которых можно не только найти нужный товар, но и сравнить цены на него в разных магазинах. На лидерство претендуют поисковый портал Shopping.com, входящий в систему AltaVista, и весьма авторитетный Buy.com. Система Epinion.com интересна тем, что не просто позволяет сравнивать цены различных сайтов, но и узнать полную информацию о каждом виртуальном магазине, в том числе прочесть отзывы, оставленные его пользователями. Существует еще одна категория торговых ресурсов Интернета – «сетевые аукционы», где в роли продавца может выступить любой пользователь сети. Участие в аукционе – не просто шопинг, а увлекательная игра! Адрес одного из них: <http://www.ebay.com/>. На сайте: <http://www.startups.co.uk/> приводятся советы для тех, кто решил заниматься электронной коммерцией.

Деловые игры

Игры, имеющие отношение к обучению английскому языку делового общения, можно разделить на несколько категорий: 1) виртуальная реальность; 2) экономическое моделирование; 3) магнат; 4) финансы и управление состоянием; 5) менеджмент и лидерство; 6) предпринимательство.

Игры из категории *виртуальная реальность* отличаются от обычных игр тем, что представляют собой не простую игру, а скорее виртуальное пространство с определёнными свойствами. Пользователь выбирает способ виртуального существования, расплачивается за виртуальные товары виртуальной валютой, занимается продажей, создает окружающее пространство и личные вещи. Игры, рассчитанные на *экономическое моделирование*, предлагают попробовать управлять целыми экономиками, городами, торговыми компаниями. Известные игры разряда *магнат* обращаются к самым разным сферам бизнеса и используют разнообразные идеи для начинающих предприятий для выработки стратегических

и управленческих навыков. Категория *игр финансы и управление состоянием* позволяет вступить во владение корпорацией, создать собственную империю и научиться тому, как стать фантастически богатым. Игры *менеджмент и лидерство* тренируют управленческие навыки и развивают лидерские качества на базе управления киностудиями, ресторанами, фермами и т. д. Игры из разряда *предпринимательство* помогают приобрести такие ценные для предпринимателя навыки, как управление поставками, нахождение инвесторов, занятие семейным бизнесом и т. д. Хотя данные игры не предназначены для обучения английскому языку и тем более английскому языку делового общения, они могут быть с успехом использованы в этих целях, так как, во-первых, содержат специальную лексику, и, во-вторых, тренируют управленческие, стратегические и др. навыки, необходимые для ведения бизнеса.

На базе интернет-технологий возможно создание различных учебных материалов и заданий для тренировки лексических, грамматических навыков, навыков аудирования и письма, а также развития межкультурной компетенции. Авторы Барретт Барней и Шарма Пит в книге «The Internet and Business English» предлагают примерные задания для работы с интернет-материалами [1, 88-139]. Ниже приводятся несколько адаптированных примеры заданий из их книги, а также наши собственные задания.

Пример задания на формирование лексических навыков:

Посетите один из следующих сайтов: <http://tesco.co.uk/>, <http://amazon.com/>, <http://pcworld.co.uk/>, <http://dell.co.uk/>, <http://expedia.co.uk/>, <http://opodo.co.uk/>, <http://extremepie.com/>, <http://www.misco.co.uk/>, <http://blacks.co.uk/>. Подготовьте краткое сообщение о сайте: товарах, ценах, способах оплаты и доставки.

Пример задания на формирование грамматических навыков:

Посетите сайты двух конкурирующих компаний. Найдите товары из одной категории, сравните их, используя как можно больше прилагательных из таблицы ниже.

Comfortable	cost-effective	compact	Attractive	user-friendly	sweet
Economical	Tasty	Rich	Smooth	Efficient	reliable

Примечание: данное задание тренирует степени сравнения прилагательных, хотя может использоваться и для тренировки лексики.

Примеры заданий на формирование фонетических навыков:

Посетите сайт любого из следующих словарей: *Longman, Oxford, AbbyLingva, McMillan*. Найдите британский и американский варианты произношения следующих слов: *often, can't, schedule, plant, sample, advertisement, resources, version, Asia*.

Пример задания на формирование навыков чтения:

Прочитайте статью, выданную преподавателем. Заполните левую колонку таблицы внизу. Сделайте краткое изложение истории на основе своих записей. С тех пор, как была написана статья, прошло много времени. Найдите в Интернете документы, имеющие отношение к этой информации. Соберите факты, которые произошли с момента написания статьи, заполните правую колонку таблицы. Подготовьте сообщение.

Прошлые события	Прошлые события
In 1999/in July/last year/ last month	Since then/recently

Примечание: данное задание может также использоваться для тренировки грамматических навыков (грамматические времена Past Simple и Present Perfect).

Пример задания на формирование межкультурной компетенции:

Посетите сайт <http://www.getcustoms.com/>. Войдите в раздел *Articles (статьи)*. Выберите три страны из серии «*Doing business abroad*». Просмотрите статьи и заполните таблицу ниже, затем сравните обычаи и традиции этих стран. Составьте список схожих черт и различий.

Название страны			
Приветствия			
Знакомство			
Встречи			
Переговоры			
Этикет			

ЛИТЕРАТУРА:

1. Barrett Barney, Sharma Pete. The Internet and Business English. Oxford, UK, Summertown Publishing Limited, 2003. 198 p.
2. Dudeney Gavin, Hockly Nicky. How to teach English with technology. Harlow, Essex, England, Pearson Education Limited, 2008. 192 p.

УДК 372.862

Фазылов К.Р., Мусалимов Т.К.

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
(г. Астана, Республика Казахстан)*

О РОЛИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

K. Fazylov, T. Musalimov

*Eurasian National University named after L.N. Gumilev,
Astana, The Republic of Kazakhstan*

THE ROLE OF COMPUTER SIMULATION IN FORMING PROJECT ACTIVITY SKILLS OF BACHELORS IN BUILDING ENGINEERING

Аннотация. В статье рассматривается значение компьютерного моделирования в формировании навыков проектной деятельности будущих бакалавров-строителей. Раскрываются понятия «модель», «моделирование», «компьютерное моделирование» как основные инструменты познания в научных и практических исследованиях. В работе анализируется дидактическая значимость моделирующих программ, отмечается, что моделирование позволяет повысить интенсивность обучения, поскольку выделяется суть явлений. В упрощенной модели отсутствуют несущественные для познания свойства, затрудняющие восприятие и исследование. Компьютерное моделирование помогает учащимся ощутить квинтэссенцию происходящего процесса, связь параметров. Действительно, строя модели, учащиеся воспроизводят признаки объекта, его структуру. В процессе дальнейшей работы с моделью, усваиваются теоретические знания, создаются условия для самостоятельного вывода знаний и перехода на аналогичный материал.

Ключевые слова: инженерная графика, компьютерная графика, моделирование, компьютерное моделирование, проектная деятельность.

Abstract. The article discusses the importance of computer simulation in shaping project activity skills of bachelors in building engineering. The study uncovers the concept of "model", "simulation" and "computer simulation" as the basic cognitive tools in scientific and practical research.

The paper analyzes the importance of didactic modeling programs, it is noted that the simulation permits to increase the intensity of training as it releases the essence of phenomena. The simplified model excludes non-essential properties that hinder students' perception and exploration of the material. Computer simulation helps students experience the quintessence of the current process and the connection of parameters. Indeed, building models, students reproduce the signs of the object, its structure. Further experimenting with the model interiorizes theoretical knowledge, creates conditions for independent cognitive work and transition to similar material.

Key words: engineering graphics, computer graphics, modeling, computer simulation, project work.

Современные социально-экономические условия кардинально меняют требования к профессиональной подготовке специалистов. Потребность в профессионалах, способных к самореализации, предполагает повышение готовности студентов к осуществлению проектной деятельности. Особенно значимо это направление профессионального образования для студентов инженерно-строительных специальностей, которые заняты проектированием как одним из основных видов профессиональной деятельности.

Проектирование (от лат. *projectus* – 'брошенный вперед') – это процесс **создания прототипа**, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. В настоящее время все более широко применяются технологии виртуального прототипирования, т. е. процесса создания виртуальной (электронной) модели объекта.

Под *моделью* в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую часть действительности в упрощенной форме. Модель в этом смысле выступает как некоторая идеализация, степень и характер упрощения, вносимые моделью, могут меняться. В узком смысле модель – упрощение одной области явлений до другой, более изученной, легче понимаемой.

Модель представляет собой отражение характеристик исследуемого процесса в различных взаимосвязях. Модели имитируют динамику возможного развития и возникновение в нем противоречий. Они позволяют «проигрывать» выбираемые целенаправленно или случайно различные технические решения, наблюдать и анализировать последствия этих решений в имитируемой ситуации, что позволяет предположить динамику развития событий в будущем реальном процессе.

При дальнейшем рассмотрении моделей и моделирования будем исходить из того, что общим свойством всех моделей является их способность так или иначе отображать действительность. В зависимости от того, какими средствами, при каких условиях, для решения каких задач строится модель, возникает большое разнообразие моделей.

Компьютерные модели – это модель реального процесса и явления реализованная компьютерными средствами.

«Компьютерное моделирование – технология обработки информации, ради которой когда-то создали первую ЭВМ и ради которой сегодня в значительной мере создают супер-ЭВМ – решению прикладных научно-технических задач» [2, 673].

Компьютерное моделирование (КМ) в научных и практических исследованиях является одним из основных инструментов познания. Компьютерное моделирование – технология создания ситуации деятельности, отработки методов организации и самоорганизации. Технология моделирования «требует от исследователя умения ставить конкретно проблемы и задачи, прогнозировать результаты исследования, проводить анализ компьютерных экспериментов. Для успешной работы исследователю необходимо проявлять творческий поиск, любознательность и обладать максимумом терпе-

ния и трудолюбия. При этом сам исследователь не только достигает целей исследования, но и развивает в себе все перечисленные качества, приобретая навыки, умения и знания в большом спектре фундаментальных и прикладных наук» [1, 137-139].

В образовании компьютерное моделирование используется в двух видах: использование уже готовых моделирующих программ; разработка студентами собственных моделирующих программ. Оба вида важны, педагогически оправданы и выполняют свои дидактические функции.

Анализируя дидактическую значимость моделирующих программ [3; 4], ряд авторов отмечают, что моделирование позволяет повысить интенсивность обучения, поскольку выделяется суть явлений, становится ясной их общность. В упрощенной модели отсутствуют несущественные для познания свойства, затрудняющие восприятие и исследование. В результате облегчается установление взаимосвязей, отношений и процесс усвоения. Компьютерное моделирование помогает учащимся ощутить суть происходящего процесса, связь параметров. Управление процессом и анализ реакции модели на изменение условий служит не столько материалом для запоминания, сколько основой для практической деятельности. Главным аспектом обучения становится не заучивание правил, а сам процесс мышления. Этот подход можно обозначить как исследовательский. Студент сам выбирает стратегию поведения, пытается выяснить, что произойдет в результате его действий, основываясь на своем опыте, делает заключения о значимости получаемых данных. Таким образом, обеспечивается более активный режим обучения.

Эффективность обучения повышается, когда студенты сами строят модели, а не получают их в готовом виде. Действительно, строя модели, учащиеся воспроизводят признаки объекта, его структуру. В процессе дальнейшей работы с моделью усваиваются теоретические знания, создаются условия для самостоятельного выведения знаний и перехода на аналогичный материал.

Появление и развитие средств интерактивной компьютерной графики открывает для сферы обучения проектной деятельности студентов принципиально новые графические

возможности, благодаря которым они могут в процессе анализа изображений динамически управлять их содержанием, формой, размерами и цветом, добиваясь наибольшей наглядности. Эти и ряд других возможностей компьютерной графики недостаточно еще осознаны педагогами, поэтому учебный потенциал компьютерной графики не используется в полной мере.

Таким образом, роль компьютерного моделирования в формировании навыков проектной деятельности будущих бакалавров-строителей нельзя переоценить. Навыки компьютерного моделирования способствуют научной организации труда человека, развитию умения принимать оптимальное решение в различных жизненных ситуациях, развитию способности самостоятельно добывать знания,

тем самым внося вклад в достижение одной из главных целей образования – формирование системного мировоззрения человека.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Могилев А.В., Пак Н.И., Хеннер Е.К. Информатика. М., 2000. 800 с.
2. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации. М., 1987. 207 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина. М., 1999. 224 с.
4. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995. 198 с.

УДК 378.02:372.878

Корноухов М.Д.

Московский педагогический государственный университет

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ

M. Kornoukhov

Moscow State Pedagogical University

HERMENEUTIC STAGE IN MOULDING MUSICAL STUDENTS' INTERPRETIVE CULTURE

Аннотация. В статье раскрывается содержание и основная проблематика герменевтического этапа формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта с позиций реализации принципов «понимающей педагогики» и направленного на совершенствование и развитие наиболее значимых личностных и профессиональных способностей и качеств специалиста. В содержании герменевтического этапа формирования интерпретационной культуры важно осуществление учащимися самооценки и коррекции собственной профессиональной музыкально-педагогической деятельности на активную мотивацию и интерес к формированию способности к исполнительской интерпретации музыки.

Ключевые слова: формирование интерпретационной культуры, учащийся-музыкант, герменевтические принципы.

Abstract. The article considers the content and main problem of hermeneutic stage in shaping musical students' interpretive culture from the position of realizing the principle of "understanding pedagogy" aimed at improving and developing the most significant personal and professional abilities and qualities. The hermeneutic stage in forming musical students' interpretive culture is characterized by students' self-evaluation and self-correction of their professional musical and educational activity raising motivation and active interest in building a capacity for interpretive musical performance.

Key words: shaping interpretive culture, musical student, hermeneutic principles.

© Корноухов М.Д., 2011.

Основанный не просто на логических знаниях, а, прежде всего, на герменевтической парадигме и деятельностном подходе, процесс формирования интерпретационной культуры будущих учителей музыки утверждает принцип «понимающей педагогики», он нацелен на совершенствование и развитие наиболее значимых личностных и профессиональных способностей и качеств. Это те качества, которые характеризуют любую творческую личность: стремление к самореализации, к совершенствованию и интеллектуальному росту, независимость в суждениях, самостоятельность в оценках, уверенность в своих силах, инициативность, гибкость, толерантность, критичность, высокая степень рефлексии, восприимчивость к новому. Только такой комплекс качеств позволит получить учащемуся в процессе герменевтического этапа не только информативные знания, но и знание-понимание, знание-переживание, знание-коммуникацию. Только такие знания позволяют, по мнению С.А. Франка, охватить предмет в целостности. Только тогда эти знания наиболее эффективно реализуются в результативной фазе – уровне культуры исполнительской интерпретации учащимся музыкального произведения. Технология воплощения исполнительской интерпретации музыкального произведения напрямую зависит от понимания учащимся целостной картины авторского замысла, запечатлённого в нотном тексте, точности выполнения различных компонентов нотной графики. Такой процесс напрямую соотносится с герменевтической моделью «реконструирования и узнавания смысла» (Э. Бетти) [9, 16].

В содержании **герменевтического этапа формирования интерпретационной культуры** мы исходим из того, что феномен образования не исчерпывается когнитивными и педагогическими составляющими, но имеет глубинные герменевтические смыслы, включает в себя осознание собственного психоэмоционального состояния с соответствующей адекватностью, соразмерностью и регулируемостью деятельности. Данный этап включает в себя осознание учащимся системы понятий, входящих в общую проблематику интерпретации как феномена, характерного для практически всех сфер человеческой деятельности. На этом этапе интерпре-

тация выступает как механизм самопознания личности, целенаправленного формирования и преобразования его идейных убеждений, нравственных и волевых качеств, а интерпретационная деятельность – как мощнейшая социальная коммуникация человечества. При этом интерпретация является инструментом «взаимного опыления» (М.С. Каган) философии и педагогики [3]. Важным для процесса формирования интерпретационной культуры на этом этапе мы считаем понимание учащимся, что полноценная интерпретационная деятельность учителя музыки невозможна без философского осмысления самых разных проблем и понятий, без овладения приемов художественного познания и мышления. Методологическим подходом, являющимся базисом содержания данного этапа формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта, для нас является **антропологический подход к искусству и человеку искусства** В.Г. Ражникова, заключающийся в восприятии, изучении и воспитании всего человека как органического целого «в его нераздельных отношениях с миром» [7]. Обращение в ходе герменевтического этапа к явлению диалогичности как качеству современной культуры мы связываем с анализом современных диалоговых образовательных технологий, направленных не только на коммуникативную сторону организации учебного процесса, но и на личностно ориентированный вектор обучения. Именно в этом контексте актуализируется диалоговый принцип «до-говаривания» (А.С. Соколов), в определенной степени «сотворчества» исполнителя с автором музыкального произведения [8].

В ходе герменевтического этапа формирования интерпретационной культуры учащимся предстоит решить следующие задачи:

- проникнуть в музыкально-идейный смысл конкретного произведения, обусловленный авторским замыслом. При этом познание этого смысла не складывается последовательно от частей к целому, от простого к сложному, а происходит комплексно;
- осознать нотный текст как проекцию индивидуального авторского почерка, являющуюся выражением личности композитора, его характера и мировоззрения, сущностных качеств;

- понять общее и различное в текстах различных национальных школ и исторических стилей;

- выявить символическую сущность различных знаковых обозначений, определить зоны значений, многозначность терминологии в графической записи музыкального произведения;

- путем эмпатического «погружения» ощутить себя и музыкальное произведение как нечто неразделимое, порождая тем самым новые духовные ценности и смыслы;

- осуществить процесс «герменевтического круга», т. е. познания от частных к целому, а затем, обогатившись знанием целостности, вновь вернуться к пониманию отдельных его частей – элементов нотного текста как структуры, отражающей художественный замысел произведения;

- проявить способность к исполнительской интерпретации музыкального произведения на основе всех накопленных знаний, умений и навыков.

Есть все основания утверждать, что процесс формирования исполнительских интерпретационных качеств учащегося-музыканта («субъекта интерпретирующего» (Л.А. Микешина)) напрямую связан с развитием его личности, его взаимоотношений с окружающим миром в герменевтической парадигме [6]. Интерпретация музыкальных сочинений рождается в процессе эмпатического «погружения» личности в интонационно-энергетическое течение произведения, представляющее духовный мир композитора, и проявляется в способности акустически воплотить его в своем исполнении.

В ходе герменевтического этапа формирования интерпретационной культуры мы закладываем основы того, что любой исполнительской интерпретации всегда предшествует понимание нотного текста – сложный процесс, проявляющийся в постижении и порождении смысла. Пониманию присущ всегда индивидуально-личностный и вариативный характер, оно зависит во многом от определенной педагогической установки и конкретного контекста. Говорить об адекватности понимания нотного текста можно лишь весьма условно. Если сформулировать акт понимания с герменевтических позиций, то оно является ключевым

выражением диалога как «самоосуществления человека» (Л.А. Микешина) [6], что находится в русле исследуемой нами проблемы формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта.

Таким образом, понимание мы трактуем как доминирующую единицу педагогического процесса, реализующего текстоцентрическую парадигму обучения учащихся-музыкантов в инструментальном классе. Именно акт интерпретации, истолкования оказывается наиболее актуальным действием в процессе понимания, декодирования всех составляющих нотного письма как знаковой системы, учитывая множественность и вариативность их значений. Поэтому понятия «нотный текст» и «интерпретация» неизбежно связаны герменевтической природой понимания.

Тем не менее герменевтические механизмы понимания во многом являются лишь ключом, который позволяет, по выражению А. Шнабеля, «приоткрыть дверь» к исполнительской интерпретационной деятельности, то есть представляют из себя необходимое и важное условие формирования интерпретационной культуры учащегося, но никак не доминирующее, так как понимание всегда должно сочетаться с результативной составляющей создания учащимся интерпретационной модели музыкального произведения.

Исходя из этого, ведущей задачей **мотивационного компонента герменевтического этапа** является систематическое и целенаправленное развитие у учащихся-музыкантов интереса к проблеме формирования интерпретационной культуры как важнейшего профессионально-личностного качества.

В качестве примера приведем некоторые вопросы, затрагиваемые в ходе занятий: «Проблема автора и взаимоотношения интерпретатора с автором», «Соотношение МУЗЫКИ и СЛОВА в различных сферах профессиональной деятельности педагога-музыканта», «Интерпретация в исполнительстве и педагогике: общее и различное» и т. д. Приведенные вопросы, учитывая их дискуссионный характер, целесообразно раскрывать посредством метода проблемной диалогической беседы. Организация и проведение такой беседы обычно включает в себя следующие структурно-логические

моменты:

1) актуализация творческого потенциала и личностно-профессионального опыта учащихся, необходимого для осмысления того или иного проблемного вопроса;

2) постановка проблемного вопроса и прогнозирование путей его решения;

3) процесс творческого обсуждения данного вопроса в ходе беседы-диалога;

4) формулирование основных выводов по данному вопросу, личностная оценка их значимости.

Указанный метод педагогического воздействия позволяет в полной мере осуществить принцип определения музыкального знания не как набора истин, а как диалогически напряженного полемического пространства.

Формирование у учащихся положительных мотивационных установок достигается путем создания на занятиях атмосферы увлеченности и творческого сотрудничества. Примером этого нам служат сохранившиеся свидетельства об уроках Г. Нейгауза, Е. Гнесиной, П. Столярского, Д. Кабалевского и других замечательных музыкантов. Только в такой атмосфере раскрываются и развиваются личностные и профессиональные качества, необходимые для формирования интерпретационной культуры – увлеченность процессом образовательной деятельности, стремление к познанию нового, способность творчески подходить к процессу получения, анализа и переработки необходимой информации, умение разрабатывать собственные идеи и защищать свой художественный замысел, способность применять имеющиеся знания в исполнительстве, проявляя при этом оригинальность и гибкость мышления, фантазию, творческое воображение.

Важнейшей задачей **логико-конструктивного компонента герменевтического этапа** исследуемой подготовки является вооружение учащихся специальными профессионально ориентированными знаниями по герменевтике и пониманию текста, а также теории и методики исполнительства.

Нотный текст музыкального произведения рассматривается нами как профильный субтекст образовательного метатекста (Б.Д. Критский) в узком смысле [4], а также как элемент текстовой культуры в широком смысле,

как «исходная точка всякого исследования» (М.М. Бахтин) [2] и «поле методологических операций» (Р. Барт) [1]. Нотный текст также обуславливает границы исполнительской интерпретации музыкального произведения. По нашему убеждению, анализ проблемы формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта в контексте его профессиональной компетенции невозможен без изучения феномена текста, который ввиду своей универсальности ставит перед исследователем проблему выбора методологии. Мы предлагаем образовательный дискурс, в котором видим возможность комплексного изучения «сквозных проблем» этого интегративного профессионально-личностного качества.

В инструментальном классе музыкально-педагогического образования именно нотный текст выступает стимулятором мыслительной деятельности и герменевтического познания учащегося – в отличие от фонического текста звучащей музыки, способной активизировать, в первую очередь, психоэмоциональную сферу и сферу восприятия, слух, память, оценочные и ориентационные суждения. Такой подход в инструментальном обучении актуализирует творческие способности учащегося, формируя у него комплексное профессионально-личностное качество – интерпретационную культуру.

Уровни освоения нотного текста в такой модели обучения можно охарактеризовать как мотивационно-эмпатический, интеллектуальный и эмоционально-духовный.

Первый уровень включает механизмы эмпатии («психологическое приятие») – способности человека сопереживать чувствам, испытываемым другим человеком, в данном случае автором музыкального сочинения, выраженным в графической записи.

Интеллектуальный уровень освоения нотного текста предполагает существенную аналитическую константу процесса работы учащегося над исполнительской интерпретацией; актуализацию механизмов рефлексии, анализа, «декодирования», понимания нотного текста как художественно-смысловой структуры.

Эмоционально-духовный уровень освоения нотного текста мы связываем с мировоззренческим аспектом интерпретации, обогащенной как опытом культурной традиции самого сочи-

нения, так и системой ценностных ориентаций учащегося, его способностью даже миниатюру интерпретировать как целую музыкальную Вселенную.

В целом задача трех обозначенных уровней – максимально полно выявить индивидуальный авторский почерк, запечатленный в нотном тексте музыкального произведения, и суметь воплотить его в своем исполнительстве. В этом и заключается практическая сторона культуры исполнительской интерпретации учащегося.

Ведущей задачей **художественно-практического компонента герменевтического этапа** формирования интерпретационной культуры учащихся-музыкантов является выработка у них специальных способностей, умений и навыков, обеспечивающих личностно-интерпретационный уровень исполнения музыкальных произведений.

Для формирования указанных способностей нами были разработаны специальные тренинговые задания, обусловленные спецификой исследуемой деятельности и связанные как с изучением незнакомых учащимся нотных текстов, так и создаваемых ими законченных исполнительских моделей музыкальных произведений.

В содержании герменевтического этапа формирования интерпретационной культуры нам крайне важно было осуществление учащимися самооценки и коррекции собственной профессиональной музыкально-педагогической деятельности на **активную мотивацию и интерес к формированию способности к исполнительской интерпретации музыки**, воплощению в своем исполнительстве собственных ценностных смыслов и художественного содержания музыкального произведения. Кроме того, отметим, что в этом случае можно говорить о методологическом уровне изучения ими

нотного текста музыкального произведения в инструментальном классе и в целом о методологическом уровне исполнительства будущего педагога-музыканта – «сложном сплаве мыслительных и практических действий, направленных как на изучение проблемы, так и на поиск путей и средств решения» (Э.Б. Абдуллин) [5]. В этом мы видим проявление интерпретационного культуросозидания будущего учителя музыки как формы существования в обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост., ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова; пер. с фр. Г.К. Косикова. М., 1994. 615 с.
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986. 541 с.
3. Каган М.С. Музыка в мире искусств // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: хрестоматия / сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. Вып. 1. Ч. 2. М., 1991. С. 12-17.
4. Критский Б.Д. Образовательный текст и его интерпретация: опыт культурно-исторического исследования: монография. М., 2000. 242 с.
5. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. М., 2002. 268 с.
6. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования // Философия образования: сб. науч. ст. / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова и др.; отв. ред. А.Н. Кочергин. М., 1996. С. 135-148.
7. Ражников В.Г. Антропологический характер препятствий в педагогике и психологии искусства // Педагогика XXI века: проблемы и перспективы художественного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 22-23 ноября 2007 г., Тверь / Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 12-26.
8. Соколов А.С. Музыка вокруг нас. М., 1996. 221 с.
9. Betti E. Problematik einer allgemeinen Auslegungstheorie als Methode der Geisteswissenschaften / Hermeneutik als weg oeutiger Wissenschaft, Salzburg, 1971. 28 p.

НАШИ АВТОРЫ

Алешина Юлия Анатольевна, аспирант кафедры педагогики естественнонаучных и математических факультетов Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биишевой; e-mail: juliaaaleshina@mail.ru

Алмазова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания Московского педагогического государственного университета; e-mail: almaz095@yandex.ru

Андросова Мария Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного воспитания педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Амосова; e-mail: amp1.73@mail.ru

Арбузова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета; e-mail: arbuzova-elena@mail.ru

Барановская Лариса Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой иностранных языков Сибирского государственного технологического университета (г. Красноярск); e-mail: inlangkaf@gmail.com

Бежевец Дмитрий Александрович, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: dimster_7@mail.ru

Бурлакова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания Одинцовского гуманитарного института, e-mail: dry_brook@mail.ru

Быканов Анатолий Семенович, кандидат химических наук, доцент, специалист лаборатории качества образования Воронежского института инновационных систем; e-mail: asbikanov@mail.ru

Быстренина Ирина Евгеньевна, соискатель кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры информатики и методики обучения информатике Марийского государственного университета; e-mail: iesh@rambler.ru

Винокурова Евгения Вячеславовна, директор Научно-методического центра «Инженерное образование» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@mail.ru

Вискова Инна Вадимовна, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: tuppence@yandex.ru

Володин Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, проректор по качеству и дистанционному образованию Московского гуманитарного института; e-mail: voalan@rambler.ru

Воронина Ольга Александровна, соискатель кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: amilosa@mail.ru

Вьюнова Дарья Сергеевна, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: vyuda@mail.ru

Галиновский Андрей Леонидович, кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры ракетно-космического машиностроения Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@mail.ru

Ермолаева Светлана Сергеевна, аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского; e-mail: eivessm@yandex.ru

Жаров Валентин Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин, Российского государственного университета туризма и сервиса (г. Москва); e-mail: valcon@mail.ru

Иванова Светлана Владимировна, соискатель кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, старший преподаватель кафедры высшей математики Московского физико-технического института (государственный университет); e-mail: sivanov-work@yandex.ru

Игнатов Николай Алексеевич, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Института фундаментальной подготовки Сибирского федерального университета (г. Красноярск); e-mail: nikoig@mail.ru

Исаева Марьям Абдрахмановна, кандидат педагогических наук, декан факультета педагогики и психологии Чеченского государственного педагогического института (г. Грозный); Isaeva_m_a@mail.ru

Кириллова Наталья Евгеньевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания Владимирского государственного университета; e-mail: 34net@mail.ru

Корноухов Михаил Дмитриевич, докторант кафедры методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и методики преподавания музыкальных дисциплин Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого; e-mail: sobaka.mk@mail.ru

Коряковцева Нина Александровна, кандидат педагогических наук, директор библиотечно-информационного комплекса Тольяттинской академии управления; e-mail: library@taom.ru

Костенкова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета; e-mail: julikos@mail.ru

Луферов Дмитрий Николаевич, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: dimnikluf@mail.ru

Майборода Светлана Борисовна, соискатель кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: lana_mai26@mail.ru

Макаренко Владимир Сергеевич, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного университета; e-mail: mvs_aspirant@mail.ru

Мансуров Герман Николаевич, кандидат химических наук, профессор, заведующий кафедрой основ экологии Московского государственного областного университета; e-mail: ecology-mgou@mail.ru

Мансурова Светлана Ефимовна, кандидат педагогических наук, доцент Московского института открытого образования; e-mail: savetam@mail.ru

Матвеев Олег Александрович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета; e-mail: matveyev oa@mail.ru

Махарева Татьяна Викторовна, соискатель Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: mindliny@mail.ru

Мисаилов Андрей Юрьевич, соискатель кафедры точных наук и инновационных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: 8gudok@rambler.ru

Мохова Оксана Леонидовна, преподаватель кафедры иностранных языков Военного учебно-научного центра ВВС Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Москва); e-mail: Mohova_oksana@mail.ru

Мусалимов Темиржан Кулмухамбетович, доктор педагогических наук, профессор кафедры начертательной геометрии и компьютерной графики факультета архитектуры, дизайна и изобразительного искусства Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева (г. Астана); e-mail: temirzhan_musalimov@mail.ru

Муханова Искит Вахидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Чеченского государственного педагогического института (г. Грозный); e-mail: secretary@ceninauku.ru

Нарышкина Екатерина Алексеевна, аспирант Московского государственного областного университета, учитель английского языка гимназии «Российская школа» (г. Королев); e-mail: nakat88@mail.ru

Никитина Елена Дмитриевна, кандидат педагогических наук, профессор Московской государственной академии физической культуры; e-mail: nikitina_e@nm.ru

Пантюхова Елена Анатольевна, соискатель кафедры социальной работы, старший преподаватель кафедры физической культуры Омского государственного педагогического университета; e-mail: pantyukhova_e@mail.ru

Пахомова Нинель Юловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией Московского института открытого образования; e-mail: labmro@narod.ru

Петрова Вера Тимофеевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры высшей математики Московского физико-технического института; e-mail: petrovavt@gmail.com

Помелова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики, теории и методики обучения информатике Арзамасского государственного педагогического института им. А.П.Гайдара; e-mail: marimari07@mail.ru

Райнтзема Людмила Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Международного института менеджмента ЛИНК; e-mail: ludmila-kuzina@yandex.ru

Раткевич Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ экологии Московского государственного областного университета; e-mail: ecology-mgou@mail.ru

Седова Наталья Сергеевна, специалист по учебно-методической работе отдела методического сопровождения учебного процесса Методического управления Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; e-mail: nsedova@hse.ru

Семиразумов Дмитрий Георгиевич, начальник отдела Учебно-методического объединения по университетскому политехническому образованию Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@mail.ru

Сираковская Яна Вадимовна, аспирант кафедры педагогики и психологии Московской государственной академии физической культуры, мастер спорта России; e-mail: Sansan-86@mail.ru

Солертовская Наталья Константиновна, преподаватель фортепиано Детской музыкальной школы им. Й. Гайдна (г. Москва); e-mail: 160995@mail.ru

Степанов Алексей Михайлович, аспирант кафедры основ экологии Московского государственного областного университета; e-mail: ecology-mgou@mail.ru

Тараненко Инна Александровна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры иностранных языков. Института менеджмента и бизнеса. Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: videsupra@mail.ru

Ткалич Светлана Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного университета туризма и сервиса (г. Москва); e-mail: tkalichai@mail.ru

Турикова Елизавета Александровна, ассистент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: lizatyrikova@mail.ru

Удодов Алексей Геннадьевич, аспирант кафедры олигофренопедагогики Московского государственного педагогического университета; e-mail: udo-alex@yandex.ru

Фазылов Камидулла Рафикович, кандидат технических наук, доцент кафедры начертательной геометрии и компьютерной графики факультета архитектуры, дизайна и изобразительного искусства Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева (г. Астана), стажер кафедры сравнительной образовательной политики Российского университета дружбы народов (г.Москва); e-mail: fzl@rambler.ru

Хорошко Людмила Владимировна, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Lucy2709@rambler.ru

Черкашин Евгений Олегович, научный сотрудник лаборатории социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО; e-mail: evgenicherkashin@gmail.com

Чудинский Руслан Михайлович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией качества образования Воронежского института инновационных систем; e-mail: chudrus@vornonezh.net