

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 2 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Бархсанова Е.А., Атласова А.Д., Прокопьев М.С.</i> Формирование навыков исследовательской деятельности студентов вуза посредством информационно-образовательных ресурсов	7
<i>Бурицев К.С.</i> Профессионально-личностное саморазвитие педагога-тренера в системе дополнительного физкультурного образования	11
<i>Засельская Т.Л.</i> Аксиология Древней Руси: учение Нила Сорского	15
<i>Кириллова Н.Е.</i> Педагогическая концепция формирования здорового образа жизни студентов высших учебных заведений	18
<i>Курилович Н.В.</i> Основные средства формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в процессе вузовского обучения	23
<i>Курносова С.А.</i> Модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников	29
<i>Логвинова О.Н.</i> Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности школьников	35
<i>Майборода С.Б.</i> Моделирование условий формирования учебных интересов трудных подростков	41
<i>Никитина Е.В.</i> Использование средств информационных технологий в творческой деятельности студентов	45
<i>Цибизова Т.Ю.</i> О Формах преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательном процессе «школа–вуз»	49

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Василевич А.П.</i> К методике оценки качества словаря учебника	56
<i>Жирнова Е.В.</i> Влияние раннего обучения иностранному языку на развитие детей	61
<i>Зубцова М.Л.</i> Личностно ориентированный подход в обучении студентов иностранному языку	65
<i>Мищенко Н.В.</i> Особенности преподавания иностранного языка студентам, специализирующимся в области иноязычной музыкальной культуры (английский язык)	69
<i>Сергеева И.В.</i> Мультикультурная компетентность как цель мультикультурного воспитания студентов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку	74
<i>Соколова Е.Е.</i> Концепция обучения иностранному языку с помощью фреймового подхода	76
<i>Тёрёчик Л.Б.</i> К вопросу о фреймовом подходе в преподавании русского как иностранного и английского языков	82
<i>Быстренина И.Е.</i> Технологическая составляющая процесса формирования готовности будущих учителей к исследовательской деятельности	91
<i>Плотникова Е.Г.</i> Межпредметные связи при обучении математике в вузе	95
<i>Яремко Н.Н.</i> Модель формирования профессиональных компетенций специалиста на основе понятия «корректность»	101
<i>Бученкова М.Н.</i> Создание условий развития профессионально-творческой активности педагога дополнительного образования в системе повышения квалификации	106
<i>Платонова В.Г.</i> Дидактические условия повышения эффективности краеведческой работы в условиях сельской школы	110
<i>Прокофьев Д.В.</i> Развитие слухового восприятия при формировании музыкально-эстетического вкуса в процессе обучения игре на синтезаторе	114
<i>Ткалич С.К.</i> Методологический подход к диверсификации профессиональной подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента	119
<i>Скворцова И.И.</i> Использование компьютерных программ в процессе обучения биологии в 6 классе	124
<i>Сурин Ю.В.</i> Методика проблемно-развивающего обучения химии в средней школе	135
<i>Бодряшкина М.А.</i> Результативное проектирование вариативной образовательной среды с помощью создания модельного ряда учебных занятий	140
<i>Бурлакова И.И.</i> Технология управления качеством подготовки учителя	147
<i>Дикова Т.В.</i> Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии художественно-технологического профиля обучения в школе	150

<i>Ершова Е.С.</i> Художественно-развивающий подход в реализации личностно ориентированных ситуаций на занятиях по декоративно-прикладному творчеству в системе дополнительного образования	152
<i>Евграфов С.В.</i> Развитие творческой компоненты студентов как актуальная методологическая проблема	156
<i>Мустафин А.Ф., Савицкий С.К.</i> Методика формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки техника машиностроительного профиля	160
<i>Локтионова Г.Н.</i> Развитие познавательной самостоятельности старшеклассников в профильном образовании	165
<i>Сидоров А.А.</i> Проектная культура как значимый фактор в профессиональной подготовке дизайнеров ..	169
<i>Чопова С.В.</i> Модель формирования познавательных учебных действий	172
<i>Находкин В.В.</i> Концепция психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов	175
<i>Арбузова Е.Н.</i> Применение сетевого учебно-методического комплекса по методике обучения биологии в педагогическом вузе	180

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Кузина Л.С.</i> Система открытого дистанционного профессионального образования как особая форма образования для построения эффективной модели обучения деловому иностранному языку	183
---	-----

НАШИ АВТОРЫ	188
--------------------------	------------

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>E. Barakhsanova, A. Atlasova, M. Prokopiev.</i> Forming skills of research activity of students of higher educational institutions with the help of information and education resources	7
<i>K. Burtsev.</i> Teacher-trainer's professional and personal development in the system of extra-curricular physical culture education	11
<i>T. Zaselskaya.</i> The axiology of Ancient Rus: the teaching of Nil Sorsky	15
<i>N. Kirillova.</i> Pedagogical concept of introducing tertiary students to healthier way of life	18
<i>N. Kurilovich.</i> Basic means of forming social work students' professional communication culture	23
<i>S. Kurnosova.</i> Model of developing junior schoolchildren's compassion	29
<i>O. Logvinova.</i> Developing goal-setting function in the process of pupil's self-organization of studies	35
<i>S. Miboroda.</i> Creating conditions of forming difficult teenagers' learning interests	41
<i>E. Nikitina.</i> Using information technologies in students' creative work	45
<i>T. Tsibizova.</i> Patterns of revisited continuity in students' research activity within educational process "school – university"	49

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>A. Vasilevich.</i> Some hints to evaluate the quality of a textbook word list	56
<i>H. Zhirnova.</i> Influence of early training to the foreign language on development of children	61
<i>M. Zoubtsova.</i> Student-oriented approach in foreign language teaching	65
<i>N. Mischenko.</i> Peculiarities of teaching students specializing in foreign musical culture (English)	69
<i>I. Sergeeva.</i> Multicultural competence as a result of multicultural education of students of pedagogical higher education institutions when teaching foreign languages	74
<i>E. Sokolova.</i> The concept of training to a foreign language by means of the frame approach	76
<i>L. Tyoryochik.</i> To the problem of the frame-based approach to teaching Russian as a foreign language and English	82
<i>I. Bystrenina.</i> Technological aspect of forming teacher's readiness for research activity	91
<i>E. Plotnikova.</i> Intersubject connections in teaching mathematics in high school	95
<i>N. Yaremko.</i> Model of forming teacher's professional competences based on correctness concept	101
<i>M. Buchenkova.</i> Creating conditions for the development of extra-curricular teachers' professional and creative activity in tutor training system	106
<i>V. Platonova.</i> Didactic conditions of increase of efficiency of work of regional studies in the conditions of rural school	110
<i>D. Prokofiev.</i> Audio Perception Development during musical-aesthetic esthetic taste formation in the process of synthesizer lessons	114
<i>S. Tkalic.</i> Methodological approach to diversification of creative staff vocational training based on national and cultural component	119
<i>I. Skvortsova.</i> Theme – Using Computer Programs in teaching 6-th graders biology	124
<i>Ju. Surin.</i> Methods of problem-educating teaching of chemistry at high school	135
<i>M. Bodryashkina.</i> Variable education environment design by means of creating studies range model	140
<i>I. Burlakova.</i> Technology of teachers' training quality management	147
<i>T. Dikova.</i> Forming art technology teachers' professional competence	150
<i>E. Ershova.</i> Artistic progressive approach to realization of personally oriented situations during decorative applied creativity in additional educational system	152
<i>S. Yevgrafov.</i> Development of students' creativity as an acute methodological problem	156
<i>A. Mustafin, S. Savitsky.</i> Technique of forming professional competence in course of machine-building technician training	160
<i>G. Loktionova.</i> Vocational students' independent cognitive development	165
<i>A. Sidorov.</i> Project culture as significant factor in designers' training	169
<i>S. Chopova.</i> The model of cognitive training activities formation	172

V. Nakhodkin. The concept of psychological and pedagogical support of young athletes' training	175
E. Arbuzova. Application of network instruction package on biology teaching methods in pedagogical university	180

SECTION III. ART-GRAPHIC FORMATION

L. Kuzina. The system of open distance professional learning as the specific form of education for creating the effective model of business English teaching and learning	183
---	-----

OUR AUTHORS	189
--------------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 681.324.001.57

Барахсанова Е.А., Атласова А.Д., Прокопьев М.С.
*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
(г. Якутск)*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

E. Barakhsanova, A. Atlasova, M. Prokopiev
North-East Federal University named after M. Ammosov, Yakutsk

FORMING SKILLS OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE HELP OF INFORMATION AND EDUCATION RESOURCES

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы необходимости научного и технологического сопровождения формирования навыков к исследовательской деятельности студентов в условиях информатизации. Концептуальную основу научно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов составили основные положения личностно ориентированного и компетентностного подходов, при этом были учтены технологические особенности разработки электронных образовательных продуктов средствами Windows-приложений.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, электронные образовательные средства, сопровождение, компетентностный подход, программные продукты, модуль, модернизация.

Abstract. The article is devoted to the problems of scientific and technological provisions for students' research skills development in the conditions of growing informatization. Personally oriented and competence approaches form a concept base of the required methodology. Technological peculiarities of electronic educational products based on Windows supplements were taken into consideration.

Key words: research activity, electronic educational sources, provision, competence approach, program products, module, modernization.

В условиях информатизации образования актуализирована проблема использования современных технологий для обеспечения качества научно-исследовательской деятельности вузов. В этой связи особую значимость приобретает проблема обеспечения качества научно-исследовательской деятельности вузов. Как показывает практика, применение новых информационных технологий и программных продуктов учебного назначения способствует повышению качества научно-квалификационной подготовки обучающихся благодаря обеспечению доступа к информационно-образовательным ресурсам. В этой связи особую значимость приобретает теоретическое обеспечение

и разработка программных продуктов для научно-методического сопровождения исследований студентов. С этой целью рабочая группа под руководством д.п.н., профессора, зав. кафедрой компьютерных технологий обучения педагогического института Якутского государственного университета Е.А. Барахановой в рамках гранта АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы», тема 2.2.2.4/4392, разработала курс «Технология разработки образовательных ресурсов» с целью научно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов [1, 167-170].

Научное исследование – это сложный процесс, требующий определенной методологической, теоретической и практической подготовки. Он осложнен тем, что это индивидуальный процесс профессионализации. Для определения цели, формирования исследовательской деятельности студентов посредством ИКТ и программных продуктов вначале нами были определены методологические подходы к организации рассматриваемого процесса, в качестве которых представлены модульно-компетентностный (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, Дж. Равен и др.), личностно ориентированный (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская) и информационный (Д. Норманн, А. Ньюэлл, Г.А. Саймон, Дж. С. Шоу и др.) подходы.

Комплексный анализ этих работ позволил нам осуществить психолого-педагогическое исследование по проблеме создания и использования средств информатизации и коммуникации в научно-исследовательской и учебной деятельности студентов неязыковых вузов.

В ФГОС третьего поколения и концепции модернизации российского образования отмечается, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией. Формирование профессиональной компетентности является важным фактором повышения качества педагогической деятельности в вузе и подготовки конкурентоспособного специалиста.

Считаем, что при переходе на уровневое образование преподаватель вуза, использующий новейшие достижения информационных технологий в образовательном процессе, обязан постоянно самообразовываться. Реализация данной формы обучения возможна при условии свободного доступа к глобальным или локальным компьютерным сетям и соответствующим ресурсам как со стороны преподавателей, так и со стороны обучаемых и характеризуется использованием инновационной образовательной среды [5, 32-37].

С другой стороны, современное поколение, развиваясь в качественно новом образовательном поле, более интенсивном, эмоционально насыщенном, динамичном, получая широкий доступ к различным информационным источникам, отличается уровнями восприятия и усвоения информации, представлениями о возможном ходе обучения [3, 6-20].

Возникает противоречие между высокой мотивацией молодежи к обучению по новым технологиям и внутренними барьерами преподавателей, не способствующими их созданию и активному использованию, изменению методики своей профессиональной деятельности. В статье Е.А. Барахановой, А.В. Мордовской, С.В. Паниной отмечено, что «...применение в образовательном процессе новых технических средств требует кардинальных изменений в формах, приемах и методах обучения, и с аспектами создания электронных дидактических материалов, учебных пособий и программных продуктов» [4, 6-20].

В своих работах И.Г. Захарова отмечает, что постоянное увеличение объема и сложности информации, которой должен владеть современный человек, требует новых подходов и к подготовке будущих специалистов, способствующих приведению образовательного процесса к форме, соответствующей требованиям современного общества и направленной на удовлетворение запросов его перспективного развития [2].

Анализ ФГОС-2 и проекта ФГОС-3 по направлению «Профессиональное образование» показывает, что развитие информационных технологий предполагает гибкое изменение рабочих программ дисциплин в соответствии с появлением в образовательном пространстве

новых информационных технологий и программных средств и продуктов, а это, в свою очередь, требует корректировки преподавателями высшего учебного заведения рабочих программ лекционных и практических занятий, а также разработки специальных факультативных курсов по модулям профессиональных компетенций. Разработка новых курсов и их внедрение в учебный процесс обеспечивают повышение уровня научно-педагогического потенциала преподавателя, а для студентов – способность реализовать себя в условиях модернизации и инновационных процессов в учебно-исследовательской и образовательной деятельности в вузах [4, 6-20].

Как мы считаем, это является ключевым моментом модернизации содержания образования и необходимым условием подготовки специалистов, способных разбираться в новых информационных технологиях и использовать их в своей профессиональной деятельности.

Учебно-исследовательская деятельность студентов ведется под руководством преподавателя в форме равноправного сотрудничества. Могут возникнуть моменты, когда студент быстрее разберется с причинами возникновения исключительных ситуаций при работе с программами. Освоение новых программных пакетов проходит без психологических комплексов, так как основы методологий разработки студенты проходят в процессе теоретического курса. Структура построения теоретического курса включает в себя: изучение объектно-ориентированного языка программирования C++; OWL-программирование для Windows (Object Windows Library); создание проектов в Visual C++ Studio с применением классов MFC (Microsoft Foundation Classes); программирование на языке UML (Unified Modelling Language) с использованием паттернов проектирования; представление проектов в визуальном виде [5, 32-37].

В рамках проведения курса «Технология разработки образовательных ресурсов» авторским коллективом осуществлено следующее:

- изучены механизмы работы OLE (Object Linking and Embedding) и ActiveX, используемых при проектировании собственных приложений, разрабатываемых на основе Windows;
- на практических занятиях по спецкурсу

обеспечена разработка студентами собственных приложений с использованием шаблонов библиотек.

Курс разработан таким образом, чтобы можно было провести сравнение технологий проектирования приложений двух фирм: Microsoft и Borland, используя встроенные библиотеки MFC для Microsoft и OWL для Borland; разработка приложений с помощью MFC Microsoft проводится в Visual C++ Studio с использованием встроенного конструктора Wizard API; разработка приложений с помощью OWL Borland проводится в интегрированной среде Borland с использованием встроенного редактора Resource Workshop.

Использование информационных технологий на теоретических и практических занятиях требует от преподавателя совершенно различных подходов, принципов и методов обучения. При проведении лекционных занятий это использование мультимедийных разработок, различных презентаций, демонстрация примеров на программных пакетах для проверки достоверности теоретических основ.

При выполнении практических работ по данному курсу для студента определяются цель проекта и его задачи, а путь решения не подсказывается. Студент должен провести собственное исследование и найти верный результат. Обучение студентов разработке программных продуктов – процесс трудоемкий: мало построить оболочку продукта, необходимо еще и «вдохнуть в него жизнь», сделать работоспособным. Период отладки может занять длительное время, но в процессе изучения курса студенты успевают получить базовые знания, которые будут востребованы во время профессиональной деятельности.

Введение аналогичных курсов продиктовано подготовкой специалистов, не только умеющих работать с готовыми программными продуктами, но и способных самостоятельно разрабатывать их. Основываясь на современном инструментарии объектно-ориентированной технологии, а конкретно на паттернах проектирования, разработка программных пакетов может быть осуществлена в виде курсовых работ по соответствующим специальным дисциплинам. Для этого итоговые показатели зачетов по специальным курсам надо заменить

курсовыми проектами с дифференцированными оценками для повышения мотивации качества обучения.

Концептуальную основу научно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов составили основные положения личностно ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов, при этом были учтены технологические особенности разработки образовательных продуктов средствами Windows-приложений [6, 23-27].

Эффективность технологии формирования навыков исследовательской деятельности студентов средствами Windows-приложений обеспечивает: развитие способности студента к инициированию, управлению, оценке собственной деятельности, опоре на саморегуляцию; реализацию личностного, творческого потенциала обучающегося, наращивание им эффективного индивидуального опыта освоения и использования новых информационных технологий; взаимодействие со всеми субъектами деятельности при решении задач.

Рассматриваемая технология формирования навыков исследовательской деятельности студентов реализуется как система взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, процессуального и диагностико-корректировочного) через логическую последовательность взаимозависимых этапов (диагностического, организационно-исполнительского, контрольно-оценочного) оценки [4].

При этом особенно выделяем следующие показатели: активность, сознательность деятельности, способность к целеполаганию и информационная готовность, обеспечивающая возможность использования информационных технологий в профессиональной деятельности. Мотивационная, теоретическая, практическая готовность и креативность в структуре профессиональной готовности студента к деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Возможности, которые предоставляют сов-

ременные технологии для научно-исследовательской и учебно-образовательной деятельности, невозможно переоценить. Подготовка специалистов в техническом вузе строится с учетом специфики инженерных функций (рациональное и эффективное использование существующей техники и технологий, разработка новых технологий, конструирование новой техники), поэтому обучение в техническом вузе учитывает основные изменения, происходящие в науке, технике, экономике и организации производства. Оно направлено на подготовку специалиста к творческой, самостоятельной деятельности, умению непрерывно повышать свое образование, быть компетентным в области достижений научно-технического прогресса. Эти специалисты смогут работать администраторами сетей в школах, инженерами, программистами-электронщиками, разработчиками информационных продуктов по учебным дисциплинам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барахсанова Е.А., Мордовская А.В., Панина С.В. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии // Сборник материалов III международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2009.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М., 2003.
3. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: тенденции, стратегия, практика: Сб. матер. межрег. науч.-практ. конф., 8 дек. 2009 г. Якутск, 2009.
4. Педагогические аспекты совершенствования регионального образования: монография / Под ред. А.В. Мордовской, Е.С. Сергиной. М., 2010.
5. Слободчикова А.А., Барахсанова Е.А. Проблемы внедрения разработанных учебных средств в образовательный процесс // Дистанционное и виртуальное обучение. 2008. № 8.
6. Слободчикова А.А., Барахсанова Е.А. Внедрение новых электронных разработок в образовательный процесс в виде спецкурсов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2009. № 6.

УДК 378.046.4:796

Бурцев К.С.

*Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова (г. Якутск)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА-ТРЕНЕРА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

K. Burtsev

North-East Federal University named after M. Ammosov, Yakutsk

TEACHER-TRAINER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF EXTRA-CURRICULAR PHYSICAL CULTURE EDUCATION

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме профессионально-личностного саморазвития как качественного, целенаправленного, профессионально ориентированного, сознательного изменения личностной сферы будущего педагога-тренера в условиях перехода и модернизации системы дополнительного образования. Рассматриваются проектирование различных технологий, подходы и принципы становления личностной сферы педагога-тренера с учетом ведущего фактора формирования развивающей среды в системе деятельности дополнительного физкультурного образования. Выделяется ряд функций, которые реализуются в ходе индивидуального профессионального саморазвития студентов.

Ключевые слова: саморазвитие, модернизация, дополнительное образование, проектирование, педагогическое целеполагание, развивающая среда.

Abstract. The article is devoted to the problem of professional and personal development of a future trainer-teacher as a qualitative, professionally oriented and conscious change of his personal sphere under the conditions of modernization of extra-curricular educational system. The design of different technologies, approaches, principles and their functions in the system of extra-curricular physical culture education have been presented. Some functions realized in the process of students' professional self-development have been pointed out.

Key words: self-development, modernization, extra-curricular education, goal-setting, pedagogical aim, developing environment.

В современных условиях актуальной становится проблема выявления механизма управления педагогическими условиями, обеспечивающими профессионально-личностное саморазвитие будущего педагога-тренера, стимулирующими готовность к постоянному профессионально ориентированному саморазвитию и потребность в нём.

Мы рассматриваем профессиональное саморазвитие будущего педагога-тренера как процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его личностной сферы, являющийся неотъемлемым условием становления личности обучаемого им спортсмена-школьника. В любом аспекте педагогической деятельности правильное целеполагание является гарантом успеха. Правильно поставленные и обоснованные цели ведут профессионала по наиболее оптимальному пути достижения успеха. Целеполагание – это формирование цели как субъективного идеального образа. Педагогическое целеполагание – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности; потребность педагога в планировании и проектировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации; способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности [5].

Физкультурное пространство представляет собой обширное и разнообразное поле педагогической деятельности: физическое воспитание, физкультурно-оздоровительная работа, профессиональное и непрофессиональное физкультурное образование, разработка теоретических

вопросов спортологии, теория и практика спорта, проектирование различных технологий в сфере физической культуры и спорта. Педагог-тренер в своей деятельности применяет, как правило, модельно-целевой подход как наиболее обусловленный проектируемыми образами результатов. Проектировочная часть предполагает проектирование целевой соревновательной деятельности, подготовленности спортсмена, содержание и структуру тренировочного процесса (в том числе средств, методов и динамики нагрузок). Практическая часть включает в себя использование модельно-целевых упражнений, соблюдение соотношений их с другими упражнениями, минимальные отклонения от оптимальной структуры тренировочного процесса и системы соревнований, соотношение процедур контроля и коррекции процесса реализации спроектированной деятельности. Единство этих частей обеспечивает реальную разработку индивидуальных целевых тренировочных и соревновательных программ деятельности.

Таким образом, целеполаганием пронизан весь проектируемый педагогический процесс, осуществляемый педагогом-тренером на всех этапах своей деятельности, а также в процессе профессионально-личностного развития.

Сущность профессионально-личностного саморазвития будущего педагога-тренера наиболее полно раскрывается в его функциях. Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач и подчёркивает многоаспектность содержания спортивно-педагогической деятельности, неотъемлемой частью которого является *профессионально-личностное саморазвитие* [5].

Данная функция является основополагающей в структуре профессионально-личностного саморазвития, так как именно она определяет специфику социального поведения, профессионально-педагогической и познавательной деятельности студента, будущего профессионального педагога-тренера, работающего со спортсменами школьного возраста. Саморазвитие задаёт вектор формирования личности и основных её сущностных сил и резервов по отношению к поставленной цели. В то же время чрезмерное развитие данной функции может привести к ситуации несоразмер-

ности реальных возможностей студента и его целей, поэтому своеобразным регулятором выступает рефлексивная функция [1, 27-32].

Саморазвитие побуждает будущего педагога-тренера к анализу причинно-следственных связей, стимулирует его самопознание и самоидентификацию, работу над собой и применение этой способности к сложным условиям профессиональной деятельности. Сложность такой деятельности обусловлена спецификой целей подготовки спортсмена-профессионала, показывающего наивысшие спортивные результаты. Саморазвитие будущего педагога-тренера приобретает в этой связи многоуровневый, многомерный и многопараметрический характер.

Также саморазвитие как внутреннее качественное изменение, в основе которого лежит противоречие между «Я» реальным и идеальным, обуславливает потребность в деятельности и активности будущего педагога-тренера. Лишь при наличии условий для саморазвития педагога возможно развитие ребёнка, а основу этих условий составляет активность личности педагога.

Именно активное взаимодействие спортсмена-школьника с авторитетным тренером, прекрасным спортсменом, активным человеком и грамотным педагогом, запускает механизм саморазвития ученика. При этом важно отметить, что нормы педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия между будущим педагогом и преподавателем вуза, а также между будущим педагогом и реальным учеником. Противоречия носят объективный и субъективный характер, их разрешение направлено на изменение объективных процессов и на регуляцию личностного поведения. *Нормативная функция* проявляется у студентов при применении ими формализованных и неформализованных норм [4].

Наряду с определённой самостоятельностью перечисленные функции предполагают тесную взаимосвязь и взаимообусловленность. *Функция целеобразования* определяет специфику социального поведения, при этом рефлексивная функция «очерчивает пространство саморазвития» будущего педагога, сферу профессионального бытия, в которой он получает эталонные нормы, представления для осуществ-

вления собственного сознательного самосовершенствования.

Рефлексивная функция является при этом качественным показателем профессионально-личностного формирования и наиболее ярко проявляется в развитии. В свою очередь, функция рефлексивная обеспечивает способность ставить цели в жизни, способствует формированию гуманных ценностей и идеалов, внутренних смысловых и мотивационных опор.

Наиболее существенными признаками самоосознания будут являться: логичность рассуждений и выводов на основе практического опыта; самопознание и самоидентификация, адекватность отношения к себе как к системе высокой организации, адекватность реальной оценки своих способностей и резервов. Осознание огромной ответственности перед воспитанниками организует тренера на серьёзную внутреннюю работу по саморазвитию. Если тренер не знает, кто он есть, как он может помочь спортсменам узнать, кто они есть? Если тренер не в ладу с собой, то не сможет помочь спортсменам обрести внутреннюю гармонию и уверенность. Если тренер не имеет представления о собственных ошибках, он никогда не сможет предостеречь от них своих учеников. Если у тренера отсутствуют воля и твёрдость характера, он не сформирует соответствующего бойцовского характера у спортсменов.

Самоосознание, направленное на формирование целостного представления о себе как о специалисте, будущем педагоге, профессиональном тренере, изучение способов профессиональной деятельности обеспечивают реализацию функции целеобразования [8].

Умение общаться – так же, как и умение слушать, говорить, спорить, вести переговоры, вдохновлять, утешать, – необходимые качества тренера.

Становление студента как субъекта профессиональной деятельности означает осознание личностной значимости и смысла своей деятельности. Самооценка, таким образом, может рассматриваться как один из компонентов профессионально-личностного саморазвития педагога-тренера и обеспечивает реализацию рефлексивной функции.

Самоорганизация носит сознательный характер: внутренняя цель осознаётся и фор-

мируется самой личностью, осуществляются взаимопонимание и саморегуляция между различными компонентами личности как системы, происходит осознание, учёт и выработка отношения к внешним целям и воздействиям, в результате чего они могут приобрести внутреннюю значимость для личности. Далее совершается выбор последующего поведения личности, исходя из степени важности для неё внешних и внутренних целей, выбор степени активности и соответствующих практических действий для реализации этих целей. Самоорганизация проявляется в следующих признаках: соотносённость усвоенных знаний с действительным отношением личности к себе и к окружающим, регуляция учебно-практической деятельности, оценка, контроль, корректировка качеств и действий личности будущего педагога-тренера. Если главным лицом, организующим и осуществляющим психологическое обеспечение подготовки спортсмена, является педагог-тренер, то психологическую подготовку самого тренера осуществлять, по сути, некому. Поэтому знания, умения и навыки самоорганизации, его профессиональное творчество, активность, организация особой системы отношений и взаимодействий являются предпосылками успешной профессиональной деятельности будущего педагога-тренера [6; 7; 8].

Для самоуправления наиболее яркими проявлениями выступают: прогнозирование результатов собственной педагогической деятельности, рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Самоуправление – процесс творческий и включает в себя ряд последовательно развивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценка качества, принятие решений к действию, контроль, коррекция. Потратив время на анализ и оценку своих профессиональных качеств, тренер многократно выиграет в будущем за счёт более четких целей и этапов их достижения. Самоуправление выполняет нормативную функцию, исходя из определённых норм и требований профессии.

Каждый из этих компонентов развивается неравномерно, но тем не менее изменение одного из них является условием развития любо-

го другого. Процесс становления профессионально-личностного саморазвития будущего педагога-тренера представляет собой процесс различных изменений компонентов саморазвития. Эти количественные изменения приводят к качественному скачку в стремлении и умении быть примером по проявлению силы воли, организованности, исполнительности, трудолюбия, собранности, целеустремлённости, пунктуальности и т. д. [2]. Особенности личности тренера, такие, как оптимизм, энтузиазм, преданность делу, умение быть гибким и многоплановым в общении с воспитанниками, искренняя и глубокая вера в ученика, в его возможности, умение вселять эту уверенность в спортсмена, – важные качества, которые оттачиваются в непрерывном процессе профессионально-личностного саморазвития педагога-тренера.

Умение правильно поставить цель в соответствии с постоянно меняющимися условиями, умение корректировать образовательный процесс, ориентируясь на проектируемую модель результата с опорой на целевую стратегию, – важные для педагога-тренера личностные характеристики и умения.

Таким образом, целеполаганием пронизан весь проектируемый педагогический процесс,

осуществляемый педагогом-тренером на всех этапах своей деятельности, а также в процессе профессионально-личностного развития. Анализ опыта коллег позволяет утверждать, что саморазвитие педагога-тренера становится ведущим фактором формирования развивающей среды в образовательном учреждении, воспитывающем спортсмена, фактором развития ученика.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России // Педагогика. 2002. № 6.
2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. М., 2007. 124 с.
3. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург, 2000. 114 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М., 2005. 156 с.
5. Крившенко Л.П. Педагогика. М., 2003. 426 с.
6. Мордовская А.В., Барахсанова Е.А., Панина С.В. Научно-методическое обеспечение образовательной системы: новое содержание и функции // Сб. науч.-практ. конф. Якутск, 2009. 187 с.
7. Неверкович С.Д. Педагогика физической культуры и спорта. М., 2006. 127 с.
8. Панина Л.П. Ключевые компетенции субъекта учебно-профессиональной деятельности. Екатеринбург, 2002. 112 с.

УДК 37 (091) (470)

Засельская Т.А.

Московский гуманитарный педагогический институт

АКСИОЛОГИЯ ДРЕВНЕЙ РУСИ: УЧЕНИЕ НИЛА СОРСКОГО

T. Zaselskaya

Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

THE AXIOLOGY OF ANCIENT RUS: THE TEACHING OF NIL SORSKY

Аннотация. В данной статье представлен анализ Устава Нила Сорского, написанный в XV в. В своем произведении мыслитель предлагает пути духовного самосовершенствования: нестяжательство, безмолвие, молитва и борьба с пагубными мыслями. Автор статьи квалифицирует взгляды Нила Сорского как систему духовно-нравственного воспитания и подчеркивает особое положение учения Нила Сорского в русской православной традиции.

Ключевые слова: духовно-нравственное образование, устав, монастырь, церковь, педагогическая система.

Abstract. This article presents the analysis of Rule which was written by Nil Sorsky in XV century. Sorsky formulates a guide for spiritual self-perfection: nonattachment, stillness with prayer, and combating the pernicious "thoughts". The author of article shows the system of moral education and underlines the fact that Nil Sorsky's teachings differed from the authoritarian nature of the Russian Orthodoxy and its obsession with outward rituals.

Key words: Moral Education, Rule, Monastery, Church, pedagogics system.

На протяжении многих веков Русская Православная церковь оказывала глубокое влияние на жизнь общества и государства, играла ведущую роль в духовном воспитании. Особый характер христианства Древней Руси питал стройную систему отношений между человеком и Богом, составлял стержень духовной и нравственной эволюции, способствовал последовательному развитию отечественной аксиологии. Ф.М. Достоевский определял Православие как «особое чувство, обратившееся в одну из тех основных сил, без которых не живут нации». Взаимосвязь власти и святости наиболее заметна в переломные периоды истории, когда создавалось единое русское государство.

Опыт духовного воспитания монашества в данный период приобрел наивысшее значение, и прежде всего это связано с упадком нравственности наступившем в период Ордынского ига. На севере Руси появляются многие обители, так к концу XVII века насчитывалось до 300 вновь устроенных монастырей – центров духовного образования и культуры.

В борьбе за духовное возрождение нравственных идеалов, святые отцы становились истинными учителями, создавали образцы высокой культуры и христианского просвещения. Проникнутая самоограничением и преодолением мирских соблазнов, аскетическая жизнь монахов становилась убедительным примером победы христианской аксиологии над человеческим эгоизмом, корыстолюбием и стяжательством.

К концу XV – началу XVI вв. в Русском Православии проявились два различных, во многом противоположных типа святости: нестяжательство Нила Сорского и иосифянство Иосифа Волоцкого. Духовным лидером нестяжателей стал выдающийся теоретик духовной мысли великий старец преп. Нил Сорский всей своей жизнью и своими духовными трудами являл образец последовательной христианской аксиологии.

Идейная противоположность «нестяжательством» и «иосифлянством» поистине огромна, как в понимании основ духовной жизни, так и особенно в своих социокультурных выводах. Пос-

ледователи преп. Нила исходят из Христовой любви, иосифляне – из страха (страха Божия); одни являют всепрощение, другие – строгость к инакомыслию; на одной стороне отрицание светского всевластия, на другой – строгая дисциплина, одни дают в своих скитах приют беглым вольнодумцам, другие подвергают их казни, нестяжатели предпочитают бедность и милостыню, иосифляне расширяют мирские богатства ради социальной организации благотворительности. Наконец, – первые дорожат независимостью от светской власти, другие всеми силами укрепляют самовластие великого князя московского [1, 53].

В то время как преп. Нил хотел преодоления мира на христианских началах «через преобразование и воспитание нового человека, через становление новой личности», и этот путь можно назвать «путем культурного творчества», преп. Иосиф стремился к преобразованию мира путем внешней работы в нем. Все мировоззрение преп. Иосифа определяется идеей социального служения Церкви. Также и саму монашескую жизнь он рассматривал как «некое социальное тягло, как особого рода религиозно-земскую службу» [2, 117]. Его заботы о хозяйстве монастыря, о превращении его в могущественный и богатый духовно-религиозный и культурный центр объяснялись стремлением Волоцкого игумена организовать в монастыре приюты, странноприимные дома и больницы, помогать людям во время неурожая.

В основе идейного спора Иосифа Волоцкого и преп. Нила лежит различие аксиологии монашества и духовного просвещения. В своей духовной практике Нил Сорский следовал традициям скитского монашества в учении святых отцов ранней христианской церкви, а преп. Иосиф опирался на традицию общежитийного монастыря, установленную и записанную в «Киевском патерике».

Выдающийся идеолог преп. Нил относился с особым вниманием к последовательному и полному нестяжательству, определяя личное и монастырское нестяжание, причем старец располагал личное на первом месте. Идеология нестяжания предложенная преп. Нилом не распространилась на большинство монастырей Руси, однако его последователи, опираясь на его учение, бережно ее сохраняли на про-

тяжении трех столетий. Среди жертвователей Нило-Сорский скит многие русские князья, бояре и цари Иван Грозный и Петр Великий, которые даровали грамоты о руге. Преподобный Нил пользовался огромным авторитетом у иерархов церкви, современники называли его «великим старцем», «учителем», русские книжники высоко ценили труды Нила Сорского как просветителя монашества, славянофилы связывали духовную историю Руси исключительно с личностью старца. В современных условиях наш исследовательский интерес обусловлен рассмотрением и переосмыслением богатейшего идейного наследия преп. Нила в процессе изучения системы духовно-нравственного воспитания, разработанной старцем более в XV веке.

Нилу Сорскому принадлежит несколько бесценных произведений: «Предание ученикам, Устав», «Покаянная молва», несколько Посланий, и Завещание, написанное им перед смертью. Решительно осуждая формализм и обрядоверие, опытный наставник св. Нил проповедует своим ученикам внутреннюю воздержанность.

Обучая духовному подвигу, состоящему не только в трудах по умерщвлению плоти, св. Нил призывает своих учеников к глубокому внутреннему духовному совершенствованию. В стремлении к целостному христианскому видению человеческой личности, он утверждал, что в человеке «повреждены» не только тело, но и душа, и поэтому, духовное преобразование невозможно без телесного. Условием гармоничного существования должно стать не насилие духа над телом, а их союз, возможный при соподчинении тела и души с помощью духовных практик исихазма, почерпнутых старцем на Святой горе, Афоне. Исихазм представляет собой духовный путь единения с Богом, практику выявления и очищения внутреннего божественного начала в человеке. На Руси этот духовный опыт получил название «умного делания», традиция исихазма стала сердцевиной подлинного «внутреннего» образования, что в наибольшей полноте было воспринято и разработано древнерусской педагогической традицией.

Основным произведением является Устав или «Предание о жительстве скитском». В предисловии к уставу представлены основные обя-

занности иноков, старец говорит о трудах телесных, о пищи и питии, о принятии странников, но уже в самом уставе рассуждает исключительно об умном, или мысленном делании, под которым разумеется внутреннее, духовное подвижничество. Преп. Нил разделил свой устав на 11 глав, в первых четырех нам представлена общее рассуждение о сущности внутреннего подвижничества, или внутренней борьбы с помыслами и страстями, чем подкреплять себя в этой борьбе. В 5 главе, самой важной, старец дает глубокие проникновенные наставления как вести внутреннюю брань против каждого из восьми греховных помыслов и страстей. Их восемь – чревообъедение, блуд, сребролюбие, гнев, печаль, уныние, тщеславие, гордость. В остальных шести главах, представлены общие средства успешного ведения духовной брани. В сознании человека, происходит противостояние, «мысленная брань», борьба духа и страсти, добра и зла. Великий старец выделял особые стадии в развитии страстей: «прилог» (восприятие), «сочетание» (фиксация), «сложение» (адаптация) и «пленение» (утверждение) и «страсть» (доминанция). Усилием воли и переменой внешнего образа жизни человек, с точки зрения преп. Нила, должен научиться преодолевать свои страсти на ранних стадиях их развития. Победа над страстью возможна, если использовать четыре правила. Таким образом, в духовном учении преп. Нила следует выделить следующие постулаты: (1) одиночество и безмолвие; (2) изгнание помыслов (*apostasis noimaton*); (3) *исихия*; (4) *непис* через соблюдение заповедей Бога.

В соответствии с практикой исихазма Нил Сорский дает, говоря современным языком, психотерапевтические советы: «держати дыхание», «молчати», «воздыхати», от рассеянного пребывания в миру переходить к предельной концентрации сознания и внутренней самоуглубленности. Этому способствуют и традиционные для православия аскетические рекомендации: «аще кто тело здраво имать, утомляти подобает его постом и бдением и деланием трудным, аще поклоны или рукоделие с трудом подобает творити», ибо безделье и пресыщение являются источником многих пороков.

В «Уставе» Нил Сорский обозначает путь познания Бога и достижения гармонии, и

кратко формулирует это так: «Угодные Богу делания совершая: пение, молитву, чтение и поучение в духовном, рукоделие и исполнение какой-либо работы – и внутренним человеком с Богом соединяясь, сколько по силам, во благих делах славу да воссылаем Отцу, и Сыну, и Святому Духу – Единому в Троице Богу, ныне, и присно, и во веки веков. Аминь».

Великий старец отмечает способность каждого человека возделывать в себе добродетели, их восемь – пост, целомудрие, нестяжательство, милосердие, вера, терпение, скромность, смирение. Добродетели помогают человеку укрепить веру и достичь гармонии, как высшей формы духовного развития. «Предание ученикам» Нила по своей внешней форме является проповедью о жителстве инокам, но содержательно это исповедь собственного сокровенного «Я» в служении уму, сердцу, совести другого. «Подвизай совесть к лучшему» – яркое оставшееся свидетельство пути его подвига. В его педагогической концепции обнаруживается сочетание безусловной традиционности, – «свяжи себя законом божественных писаний и последуй тем», – с признанием необходимости критической трезвости, ибо «писания многа, но не все божественна суть» [3, 315].

Преподобный не отвергал важности и внешнего делания, но в своих трудах напоминал, что гораздо важнее внутреннее подвижничество, которое должно быть соединено с внешним, и только тогда возможно достижение поставленной цели. В его обитель принимали исключительно грамотных, чтобы посвятить деятельность «рукоделию»: переписыванию книг – важнейшему в духовном просвещении Руси.

Заслуга преподобного поистине огромна, он смог собрать мысли святых отцов о внутреннем подвижничестве, рассеянные в их творениях, свел в одно стройное целое и для удобнейшего использования предложил русским инокам в возможно сжатом виде.

Пять веков разделяет нас, однако мудрость истины святых отцов доступна нам, благодаря трудам великого старца Нила Сорского. Идеи внутреннего совершенствования, духовного развития имеют вневременной характер, актуальны и тождественны задачам российского образования XXI века.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боровкова-Майкова М.С. Нила Сорского Предание и Устав. СПб., 1912 // ПДПИ.
2. Князев Е.А. Русская история до XVII века. М., 2005. 429 с.
3. Смирнова А.В. Нило-Сорская пустынь Кирилов: Историко-краеведческий альманах. Вып. I. Вологда: «Русь», 1994. 160 с.
4. Шевырев С.П. Нило-Сорская пустынь. М., 1850. 135 с.
5. Ярославцева И.П. Русский мир в контексте мировых цивилизаций. М., 2002. 114 с.

УДК 378.17

Кириллова Н.Е.

Владимирский государственный университет

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

N. Kirillova

Vladimir State University

**PEDAGOGICAL CONCEPT OF INTRODUCING TERTIARY
STUDENTS TO HEALTHIER WAY OF LIFE**

Аннотация. В статье предложена концептуальная основа инновационной педагогической технологии сохранения здоровья студентов. Цель исследуемой технологии заключается в формировании психически и физически здоровой личности студента – личности, готовой решать свои жизненные задачи, обладающей социальным иммунитетом, противостоящей деструктивному поведению, умеющей рационально организовывать свой досуг и имеющей возможность и способность анализировать и корректировать своё витальное и ментальное развитие. В работе представлены результаты исследований, основанных на наблюдениях за состоянием здоровья студентов 1–3 курса нефизкультурных вузов. По итогам проведённого исследования предложен комплекс практических рекомендаций по формированию здорового образа жизни учащихся.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, инновационная педагогическая технология, физическое и психическое здоровье студента.

Abstract. The article suggests the conceptual basis for innovative pedagogical technique to preserve students' health. This technique is aimed at sound psychological and physiological development of student's personality capable of reaching his/her life objectives, possessing social immunity and consequently objecting to destructive behavior; rationally arranging leisure, analyzing and correcting vital and mental development.

Key words: healthy way of life formation, innovative pedagogical technique, physical and psychological health of students.

В настоящее время проблема состояния здоровья подрастающего поколения приобретает приоритетное государственное и общественное значение. Современные жизненные условия, такие, как стремительное развитие высоких технологий, информационный бум, социально-экономические преобразования дали человечеству не только огромные возможности, но и поставили перед ним немало вопросов. Сегодня врачи констатируют, что практически невозможно найти абсолютно здоровых людей. Отклонения в здоровье, психические нарушения сегодня носят настолько массовый характер, что медицина с большим трудом справляется с возросшим потоком

пациентов. Большинство авторов отмечают, что в последнее десятилетие уровень здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи ухудшился. По данным их и наших исследований, на первый курс вузов ежегодно поступают до 88% молодежи с отклонениями в состоянии здоровья; почти 20% студентов различных высших учебных заведений имеют избыточный вес, около 50% – отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата. Изучение заболеваемости студентов нефизкультурных вузов показало, что количество студентов с отклонениями здоровья к старшим курсам возрастает от 19% до 24,5% [2, 2-24; 4]. За годы учебы в высшей школе заболеваемость будущих специалистов увеличивается в 3–8 раза по сравнению с первым годом обучения, на диспансерном учете находится 1/5 часть из каждой тысячи студентов, 25–30% студентов вузов обнаруживают ослабленное здоровье и слабую физическую подготовку. Не в состоянии сдать контрольные нормативы 50–60% студентов [6; 9, 63-65]. В научной литературе имеются данные, что эффект нарушения функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем в связи с психо-эмоциональным напряжением сохраняется до выпускного курса. Отмечено отрицательное влияние больших учебных нагрузок на состояние здоровья студентов, связь отдельных заболеваний с профилем вуза [5, 112-122; 8, 64-68]. Общий анализ состояния здоровья студентов Владимирского государственного университета показал, что на период 2006 г. количество студентов специальных медицинских групп составило 10,2% от общего числа студентов первокурсников, на период 2007 г. – 10,8%, а на декабрь 2008 г. – 11,3%. Оценка наполняемости групп по нозологии показала, что из общего числа заболеваний 26,8% составляют заболевания опорно-двигательного аппарата, по 15,2% – заболевания сердечно-сосудистой системы и органов зрения, 8,6% – заболевания нервной системы, 7,2% – заболевания выделительной системы, по 6,5% – заболевания эндокринной и пищеварительной систем, 3,6% – заболевания органов дыхания и 10,8% – прочие заболевания. По данным нашего опроса, 28,2% юношей и 23,3% девушек курят, 14,7% юношей и 19,6% девушек переедают (в основном по праздникам и семейным торжес-

твам), 17% юношей и 8,2% девушек недоедают. Поэтому улучшение состояния психофизического здоровья учащейся молодежи на сегодняшний день является приоритетной задачей в Российской Федерации. Функциям физической культуры отводится важнейшая роль – сбережение здоровья подрастающего поколения в условиях учебно-воспитательного процесса и педагогическими способами. На смену идеальной задаче – формирование всесторонней и гармонически развитой личности пришла реальная педагогическая задача – формирование физической культуры личности студента. Однако существующее разнообразие вузовских учебных программ по физической культуре не делает акцент на воспитание у студентов приоритета здоровья как одной из важнейших человеческих ценностей. Учебные программы и планы не содержат разделы обучения психофизической саморегуляции, слабо отражают разделы обучения здоровой жизнедеятельности во всем многообразии ее проявлений: оптимальной двигательной активности и тренировке иммунитета, рациональному питанию, закаливанию и правильной организации режима труда и отдыха. Кроме того, в современной системе физического воспитания в вузе в основном практикуется преподавание в режиме готового знания. При таком способе преподаватель физической культуры предлагает определенный набор заданий, выдает стандартную информацию для восприятия и воспроизведения. При подобном подходе оказываются не учтены личные особенности и мотивация студентов, до минимума сводится творческая деятельность. В результате теряется интерес к занятиям физической культурой, снижается активность и появляется потребительское, неуважительное отношение к предмету и преподавателю. И, наконец, оценка двигательных умений и навыков зачастую осуществляется на основе нескольких показателей стандартных нормативов, в которых не учтены личные достижения студента, нет ссылок на возрастные характеристики, отсутствуют промежуточные баллы. В этой связи возрастает острая необходимость разработки, научно-методического обоснования инновационных, прогрессивных технологий преподавания дисциплины «Физическая культура» и их реализация в учебном процессе вуза. Как

способ решения проблемы сохранения здоровья молодого поколения в период обучения в вузе мы видим внедрение в учебный процесс инновационных личностно ориентированных оздоровительных технологий. Для системы вузовского обучения это представляет несомненный интерес, так как личностно ориентированный подход соответствует реальной ситуации развития личности студента, не противоречит его основным образовательным потребностям. Затрагивает основные сферы личности (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностьную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, развивающего и поддерживающего характера, направленных на достижение цели сохранения индивидуального здоровья и для формирования нового стиля жизни, нового менталитета молодого поколения. Такая система обучения, безусловно, усилит гуманитарную составляющую процесса физического образования, позволит наиболее полно задействовать потенциал кафедры физического воспитания, будет соответствовать потребностям и интересам студентов, повысит мотивацию к занятиям физической культурой.

Поэтому в рамках нашего исследования, решая проблемы сохранения здоровья молодого поколения в период обучения в вузе, мы определили цель: разработать педагогическую концепцию формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) студентов высших учебных заведений на основе инновационных технологий обучения. В соответствии с целью исследования мы поставили следующие задачи: 1. выявить психофизиологические особенности студентов; 2. предложить комплекс практических рекомендаций формирования здорового образа жизни студентов вузов с использованием инновационных технологий обучения на занятиях по физической культуре.

Исследования проводились на базе Владимирского государственного университета. Проведено обследование 300 студентов 1–3 курса. Для решения поставленных задач использовали следующие методы: анализ и обобщение данных научно-методической литературы, методы математико-статистической обработки, опрос (беседы, интервьюирование, авторское анкетирование). Мы изучали пси-

хофизиологические особенности студентов и анализировали их субъективные показатели состояния здоровья.

Изучая психофизиологические особенности студентов, мы анализировали степень их заинтересованности и мотивацию в академических формах физического воспитания, поскольку любое поведение человека объясняется наличием мотивов, появление которых представляет высший эволюционный уровень регуляционных механизмов нервной системы. Поэтому у человека определяющую роль в принятии и изменении решений при актуализации того или иного мотива играет так называемый сознательный мотив. Говоря о мотиве как об осознанном побуждении к определённым образам действий, следует иметь в виду, что сам по себе мотив не является причиной целенаправленных действий. Он лишь результат отражения в психике потребностей организма, вызванных внешними или внутренними объективными явлениями. Мотивация при формировании ЗОЖ средствами физической культуры и спорта, как и в любой другой деятельности, занимает особое место. Проанализировав анкеты, мы выявили, что 50% респондентов считают необходимым заниматься физической культурой и спортом; 30% – считают необходимым, но, по их мнению, для этого нет условий; 10% – считают, что систематически заниматься не могут из-за их несобранности и лени; 10% – не видят необходимости в занятиях физической культурой и спортом. Многие студенты свою пассивность объясняют незнанием теоретико-практических основ формирования здорового образа и стиля жизни. На 2-ой вопрос: «Как вы относитесь к своему здоровью?» 80% респондентов ответило, что заботятся о своём здоровье, стремятся сохранить или улучшить его; а 20% – не заботятся, пока не почувствуют недомогание. При ответе на вопрос: «Насколько проблема здоровья важна для Вас?» ответы распределились следующим образом. Треть опрошенных считает эту проблему самой важной. Почти 50% респондентов отметили, что она не менее важна, чем другие. Для 20% данная проблема имеет ситуативный характер, о ней вспоминают, когда испытывают недомогания. Только 4% опрошенных не считают ее значимой. Различий в ответах на вопросы между

юношами и девушками не наблюдалось. Из 4-го вопроса: «Какие формы заботы о здоровье импонируют вам больше всего?» (можно сделать несколько выборов) респонденты выбрали: 50% – активный отдых, 50% – регуляцию сна и систематическое посещение спортивных мероприятий и спортивных секций; 20% – ограничение качества и количества пищи. По мнению 53,7% опрошенных респондентов, их интересы физического совершенствования и укрепления здоровья в вузе реализуются лишь частично, а 30,3% считают, что не реализуются вообще. Интерес и желание заниматься на занятиях по физическому воспитанию вызывают технологии фитнеса – 53,5%, 23,2% – аэробики, а также у 11,3% респондентов – занятия восточными единоборствами и боевыми искусствами, 5% респондентов отметили дартс, йогу и бадминтон, а 11% опрошенных положительно высказались о качестве занятий. Они удовлетворены в целом как формой обучения, так и ее содержанием. Ответы на вопрос: «Занимаюсь физической культурой и спортом, потому что...» показали, что ценности, связанные с физическим Я (физические качества, здоровье, телосложение), с функциональным содержанием деятельности (высокая подвижность, физические нагрузки, эмоциональные переживания), с актуализацией (успех, самовыражение, самоутверждение), с морально-волевыми качествами (воля, настойчивость), с чувством долга, названы опрошенными прежде всего. Поэтому в физкультурно-спортивной деятельности этим ценностям необходимо уделять особое внимание, чтобы не ослабевал интерес к данной деятельности.

Исследования самооценки здоровья и самочувствия студентов показали, что субъективно высокий уровень психического здоровья зарегистрирован у 34% студентов, а средний и низкий уровень наблюдался у 49% и 17% опрошенных соответственно. Опрашиваемые студенты предъявляли различные жалобы, отражающие психологическую и эмоциональную напряженность: 49% опрошенных отмечали наличие тревоги, частое внутреннее напряжение – 31%, повышенная утомляемость была свойственна 12%, нарушение сна, головные боли, пониженное настроение регистрировалось у 10%. Было обнаружено, что студенты с субъективно низ-

ким уровнем психического здоровья указывали на нарушение сна, головные боли, сердцебиение, боли в области живота. Среди ответов были также жалобы на повышенную зябкость, повышенную раздражительность, преобладание пониженного настроения. Итак, анализ психофизиологического состояния здоровья студентов Владимирского государственного университета обнаружил, что процент студентов, посещающих по состоянию здоровья специальную медицинскую группу, растет из года в год, на первом месте стоят сердечно-сосудистые заболевания, связанные с низкой двигательной активностью. Выделено достаточно большое число студентов, не интересующихся своим здоровьем и не испытывающих чувство личной ответственности за недостаточный багаж двигательных умений и навыков, низкие физические кондиции. Выявлено, что основными побудительными мотивами к физической деятельности у современных студентов является совершенствование физических качеств (41%) и самоактуализация (38,4%).

В этом случае перед педагогами физического воспитания стоит задача активного использования разнообразных форм и методов, способствующих приобщению студентов к здоровому образу жизни и совершенствованию организационно-педагогической деятельности преподавателя: интернет-технологий, мультимедиа-демонстраций, специализированных лекций, лекций-бесед, диспутов, встреч посвященных основам здорового образа жизни, внедрение которых позволит обучить студента не только частично управлять своим психоэмоциональным состоянием, дать ему индивидуальные рекомендации, но и повысить уровень его физических качеств. Использование этих методов позволит задействовать такие базовые характеристики личности студента, как способность к познанию и самопознанию, потребности высшего уровня, ценностные отношения. Кроме того, они будут способствовать переоценке студентами смыслов собственной жизнедеятельности, осуществлению потребности в достижении, признании, реализации своих разнообразных способностей, в том числе по изменению образа жизни. Это повысит мотивацию к занятиям физической культурой. Подобную организацию учебного процесса

правомерно представить как процесс личностного ориентирования студента на ЗОЖ, то есть развитие и становление социально адаптированной, здоровой личности, способной к активной преобразующей деятельности.

Таким образом, концепция инновационной педагогической стратегии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи заключается в формировании психически и физически здоровой личности студента с помощью инновационных технологий – личности, готовой решать свои жизненные задачи, обладающей социальным иммунитетом, противостоящей деструктивному поведению, умеющей рационально организовывать свой досуг и имеющей возможность и способность анализировать и корректировать своё витальное и ментальное развитие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агаджанян Н.А. Здоровье студентов: стресс, адаптация, спорт / Н.А. Агаджанян, Т.Е. Батоцыренова, Л.Т. Сушкова; под. ред. Р.С. Кузина. Владимир, 2004.
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.
3. Васенков Н.В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. № 5.
4. Выдрин В.М. Современные проблемы теории физической культуры как вида культуры: учеб. пособие для вузов. СПб. 2001.
5. Игнатова В.В., Нургалеев В.С. Педагогические стратегии как предмет системного анализа // Мир человека: Научно-информационное издание. Вып. 1. Красноярск, 2001.
6. Казин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валлеологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. М., 2000.
7. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физ. культуры. 1997. № 6.
8. 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.
9. Штих Е.А. Особенности формирования оценки физического здоровья студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. № 8.

УДК 378

Курилович Н.В.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

N. Kurilovich

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

BASIC MEANS OF FORMING SOCIAL WORK STUDENTS' PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE

Аннотация. На основе проанализированных психолого-педагогических стратегий и рассмотренных компонентов вузовской подготовки будущих социальных работников (содержательном и практико-ориентированном, с применением активных методов обучения) выделяются средства, позволяющие эффективно формировать культуру профессионального общения будущих социальных работников. Раскрывается сущность курса «Культура профессионального общения социального работника», приводятся образцы специальных заданий, используемых на практических занятиях со студентами.

Ключевые слова: профессиональное общение, культура профессионального общения, психолого-педагогические стратегии, практика студентов, активные и интерактивные методы обучения, средства эффективности формирования культуры профессионального общения.

Abstract. On the basis of the analysed psychological and pedagogical strategies and components of higher educational training of future social workers (theoretical and practice-oriented, with the use of active methods of training) some effective means have been found to form students' culture of professional communication. The article reveals the contents of the course "Culture of professional communication of a social worker" and presents the patterns of tasks used for students' practice.

Key words: professional communication, culture of professional communication, psychological and pedagogical strategies, students' practice, active and interactive methods of training, effective means of forming professional communication culture.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, соответствующих международным стандартам, способных к профессиональному росту и мобильности в современных условиях развития новых наукоемких технологий, невозможна без развитой культуры профессионального общения.

Общение отражает индивидуально-личностные особенности будущих социальных работников, их культурный уровень, выражает их потребности, интересы. Культура общения определяет принципы поведения, отражает систему ценностей, идеалы, нормы [5, 355].

Ключевой составляющей профессиональной культуры являются цели и результат современного образования. Так, проблема обучения культуре профессионального общения находит отражение в компетентностном подходе, определяющем задачу формирования коммуникативной компетентности. Одной из общекультурных компетенций, прописанных в стандарте по направлению подготовки 040400 – «Социальная работа» квалификация (степень) «бакалавр», является готовность к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе, что невозможно без сформированной культуры профессионального общения [6].

Формирование культуры профессионального общения социального работника рассматривается как приоритетное направление профессиональной подготовки и личностного развития студентов на основе системного использования: ресурсных культууроформирующих возможностей социального образования в учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и внеучеб-

ной деятельности студентов; результатов эмпирического исследования реального состояния и особенностей проявления культуры профессионального общения, обусловленных социально-культурной дифференциацией студентов; понимания культуры профессионального общения социального работника как инвариантного, интегративного, системообразующего компонента его общей, профессиональной и индивидуально-личностной культуры.

Культура профессионального общения будущего социального работника определяется не только профессиональной подготовкой, но и личностным развитием, и коммуникативная деятельность как интегративно-системное свойство личности становится ведущим элементом индивидуально-личностной культуры и проявляется в профессиональной деятельности социального работника.

Сущность понятия «культура профессионального общения будущих социальных работников» понимается как *часть общей и профессиональной культуры личности, обладающая самостоятельным содержанием как совокупность специальных коммуникативных знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, реализуемых в его профессиональной деятельности* [1, 140].

Формирование культуры профессионального общения будущего социального работника основывается на психолого-педагогических стратегиях: проблематизации и рефлексии, индивидуализации, обучения мышлению, ориентирования, включения и приобщения, обогащения.

Традиционно стратегия понимается как долгосрочная программа основных действий, направленная на достижение четко определенных целей и соответствующих действий по ее реализации. В методологическом плане педагогические стратегии ориентированы на организацию процессов становления, формирования, развития, воспитания личности, и их целевая направленность определяется государственными образовательными стандартами общего и профессионального образования.

Стратегия *проблематизации и рефлексии* в коммуникативной деятельности – это создание проблемных ситуаций, конструирование речевых и знаковых деятельностей и организа-

ция самоанализа. В проблемной ситуации, при недостатке привычных способов действий для решения профессиональной задачи, возникает необходимость осмысления, анализа, рефлексии, формируется критическое отношение к средствам, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение данной проблемы, ее логическое обоснование и реализация решения.

Стратегия *индивидуализации обучения* рассматривается в контексте личностно ориентированного подхода к образованию, обращена на расширение и совершенствование индивидуального опыта и опирается на необходимость учета неповторимости и уникальности каждого индивида.

Стратегия *обучение мышлению* предполагает целенаправленное развитие интеллектуально-творческих способностей студентов в естественных и специально моделируемых профессионально ориентированных ситуациях в работе с социальным клиентом.

Ориентирование – это педагогическая стратегия, направленная на осознание студентами ценностного, аксиологического потенциала культуры профессионального общения, ее значения для самоопределения в профессии и жизнедеятельности, в решении социальным работником профессиональных задач, реализации функций и видов деятельности. Здесь стратегия «работает» в направлении оказания помощи будущему социальному работнику в самоопределении, осознании профессиональных, нравственных и гражданских ценностей «для себя» и их роли в становлении специалиста и личностном развитии, и важно перевести содержание образования студента из социально значимого в личностно значимое, определяющее жизненные смыслы и образовательную траекторию будущего социального работника.

Стратегия *включения и приобщения* представляет собой совокупность сконструированных действий приобщения, сориентирована на овладение действиями или способами выполнения деятельности, на самопроявление студентов в различных видах деятельности (личностно-деятельностная самоорганизация и творческое саморазвитие). Эта стратегия «работает» на развитие социального интеллекта, креативности, ответственности, ини-

циативности, повышение активности и самостоятельности в самопознании, саморазвитии, акмеологической интенции, «самопроявления» студента как субъекта коммуникативной деятельности.

Стратегия *обогащения* нацелена на преобразование индивидуального опыта студентов в качественно более высокое состояние и представляет собой совокупность дополнительных действий по обогащению жизненного опыта студентов новыми способами действия и взаимодействия – участие студентов в коммуникативных ситуациях профессионального плана, обогащающих субъективный опыт самоконтроля и саморегуляции, самоорганизации, саморефлексии, самовыражения, самопрезентации в профессиональной деятельности [3].

Представленные стратегии лежат в основе обеспечения вузовской технологии целенаправленного, системного формирования культуры профессионального общения будущего социального работника и соотносятся с применением методов и организационных форм, обеспечивающих активную коммуникативную деятельность студентов – будущих профессионалов.

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий педагога и обучающегося, обеспечивающих усвоение содержания образования. Методы обучения характеризуются тремя признаками: обозначают цель, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения [2, 180].

К основным методам формирования культуры профессионального общения будущего социального работника в процессе обучения в вузе относим активные и интерактивные методы.

Достоинством активного обучения является включение в коммуникативную деятельность всех студентов через использование ролевых игр, организацию дискуссий, «мозговых штурмов», моделирование и анализ профессиональных и жизненных ситуаций, где студенты учатся критически мыслить, решать сложные вопросы, сопоставлять альтернативные подходы, считаться с чужими мнениями, принимать ответственные решения, продуктивно взаимодействовать с другим «Я».

Главная, фундаментальная идея личностно

ориентированного интерактивного обучения заключается в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к соуправлению и самоуправлению. Совместная деятельность в процессе познания предполагает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад в обмен знаниями, идеями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, толерантности, каждый реализует и повышает свой уровень субъектности, совершенствует коммуникативные, креативные способности и умения, свои личные достижения [4, 199].

Формирование культуры профессионального общения социального работника в содержательном компоненте профессиональной подготовки в вузе осуществлялось по двум направлениям: через последовательное овладение философскими, культурологическими, общенаучными, психолого-педагогическими, технологическими коммуникативными субкомпетенциями в процессе всей профессиональной подготовки (междисциплинарный подход); через дисциплины профессионального цикла и курса «Культура профессионального общения социального работника» (специально-профессиональный подход).

Ведущим направлением в формировании культуры профессионального общения будущего социального работника является целенаправленная организация коммуникативной деятельности и всего учебно-воспитательного процесса в рамках преподавания дисциплин профессионального цикла, курса «Культура профессионального общения социального работника» как «ядра саморазвития» вузовской технологии, обеспечивающего целевую интеграцию коммуникативной подготовки студентов, научно-исследовательской работы студентов и внеучебной воспитательной деятельности.

Общая цель курса состоит в стимулировании сознательного целенаправленного, системного формирования культуры профессионального общения будущего социального работника.

Основными задачами курса являются:

– систематизация, обобщение, интеграция накопленных в ходе учебной, научной, обще-

ственной деятельности знаний, умений, навыков в области теории и практики развития коммуникативной компетентности и формирование гуманистического ядра личности социального работника;

- развитие умений студентов проектировать, организовывать и анализировать коммуникативную деятельность в профессиональной деятельности;

- развитие готовности к открытому диалогу и способности понимать себя и другого человека – социального клиента;

- оптимизация процесса становления индивидуального опыта гуманного, позитивного взаимодействия с социальными клиентами и сознательного самосовершенствования культуры профессионального общения.

Своеобразие курса заключается в том, что осмысление, систематизация, обобщение и усвоение знаний и формирование умений и навыков осуществляются в процессе активной деятельности; используется система специальных заданий с целью ускорения трансформации теоретических знаний в практические умения и навыки; моделируется особое культурно-образовательное пространство, создается благоприятный микроклимат и установка на формирование гуманистической профессиональной направленности личности и формирование культуры профессионального общения будущего социального работника.

В процессе обучения социальных работников моделируется система специальных заданий, способствующих пониманию личностного смысла коммуникативной подготовки и осознанию значимости культуры профессионального общения в профессиональной деятельности специалиста социальной работы.

Остановимся подробнее на некоторых из них.

1. Самостоятельная творческая работа с учебным (одинаковым для всех) текстом, анализ содержания материала, выделение главных информационных блоков, определение взаимосвязей между ними, структурирование материала и составление «авторской» схемы, опорного конспекта по темам: «Профессиональное общение», «Профессиональная терминология», «Убеждение и внушение как способы коммуникативного воздействия», «Професси-

ональная коммуникативная техника» и другие. Опорные конспекты по каждой теме коллективно проверялись экспертной группой (2–3 студента) по заранее определенным критериям (содержательность, логичность, творческий аспект, эстетический аспект) и оценивались по пятибалльной системе. Результаты своей деятельности экспертные группы представляли студентам, демонстрируя опорные конспекты и комментируя выставленные баллы по каждому критерию. По суммарной оценке определялись лучшие конспекты, а студенты-победители комментировали выполненную работу. Полученная студентами информация служила стимулом для повышения качества последующих опорных конспектов. Такая организация учебно-познавательной деятельности позитивно влияла на мотивацию студентов, значительно расширяла их индивидуальный опыт как субъектов коммуникативной деятельности, способствовала развитию коммуникативных умений и повышению культуры профессионального общения.

2. Выступление каждого студента перед своими сокурсниками (студенты из разных групп) по определенной, профессионально ориентированной теме. Студент сам формулирует тему, проблемную ситуацию, выделяет основные блоки информации, определяет последовательность, формулирует выводы, определяет приемы работы с клиентом, организационную форму и др.

Перед выступлением определяются два эксперта, которые анализируют его по следующим критериям: логичность, владение материалом, эмоциональность, культура и темп речи, работа с доской, работа с аудиторией, использование наглядных пособий, внешний вид, осанка, манера держаться и пр. После выступления студент анализирует свое выступление (рефлексия: что он планировал, что у него получилось), затем выступают эксперты, акцентируя внимание, в первую очередь, на достоинствах работы, и определяют направления возможного совершенствования. Далее каждый из присутствующих участвует в обсуждении, отмечая, что ему особенно понравилось, и высказывая выступавшему личные «пожелания на будущее». Кроме того, все студенты выставляют оценку в оценочный лист выступавшего

студента и пишут свое мнение-пожелание (которое не озвучивается для всех).

Кроме того, на спецкурсе активно используются групповые дискуссии, которые часто возникают стихийно, в процессе обнаружения актуальных для студентов проблем, обсуждение и решение проблемных ситуаций, рефлексивный анализ, ролевое моделирование, решение профессиональных задач и ситуаций из учебной, производственной и преддипломной практик.

Исследователи профессиональной коммуникативной деятельности студентов (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.Д. Парыгин и др.) пришли к выводу, что коммуникативные умения представляют собой глубинные интегральные личностные образования, требующие специальной теоретической и практической подготовки. Безусловно, формирование любых умений возможно только в специально организованных условиях, где используются неоднократные упражнения в сходных действиях, при изменяющихся действиях, в различных ситуациях. Именно такие условия создавались при реализации нашего курса.

Главной задачей этого процесса было создание условий для осознания студентами личностного, профессионально значимого смысла развития культуры профессионального общения на основе самого глубокого анализа его методологических основ. В Государственном стандарте отмечается: «...высшее учебное заведение имеет право устанавливать необходимую глубину преподавания отдельных разделов дисциплин, входящих в циклы гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин в соответствии с профилем предметной подготовки» [6].

Наша позиция состояла в том, что мы должны сформировать у студентов – будущих социальных работников – углубленное понимание личностно-профессионального значения для них культуры профессионального общения, способное мотивировать их активное сознательное саморазвитие в этом направлении.

Наравне с содержательным компонентом профессиональной подготовки будущих социальных работников необходимо рассмотреть практико ориентированный компонент – практику студентов. В процессе прохождения прак-

тики, будущие социальные работники самостоятельно осуществляли профессиональную деятельность, формировали и реализовывали свою коммуникативную компетентность во всей ее субкомпетентностной структуре, что позволяло осознать ее профессионально-личностную значимость и определить ее уровень, качество и особенности.

В самом общем виде критерии оценки результатов практик сформулированы следующим образом:

- точное понимание студентом задачи практики, формулирование целевой установки самостоятельно, уяснение формы отчетности по итогам практики;
- активность в приобретении коммуникативных практических навыков и налаживание хороших деловых отношений со специалистами в процессе прохождения практики;
- приобретение новых коммуникативных знаний и умений, позволяющих понять секреты мастерства, специфику мест работы, групп и категорий клиентов и их типовую проблематику, различие специализаций внутри профессии;
- уточненное профессиональное самоопределение и состоявшееся определение своих профессиональных коммуникативных пристрастий;
- приобретение и развитие профессионально важных коммуникативных качеств личности и специалиста;
- определение своей коммуникативной успешности относительно других студентов, находящихся на том же этапе обучения.

Практика является, с одной стороны, широким полем проверки всего теоретического багажа, накопленного студентами за время обучения в вузе, с другой – на практике происходит более глубокое осмысление назначения и функционала профессии, проверка правильности собственных профессиональных представлений и своих возможностей, но главное – формирование профессиональных коммуникативных умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности.

Таким образом, на основе проанализированных психолого-педагогических стратегий и рассмотренных компонентах профессиональной подготовки будущих социальных работни-

ков в вузе, с использованием активных методов обучения, выделены средства, позволяющие эффективно формировать культуру профессионального общения будущего специалиста:

- ориентация теоретических курсов на получение коммуникативных знаний, умений и навыков, которые затем закрепляются в ходе практического обучения (при разработке и совершенствовании теоретических курсов лекторы учитывают перечень коммуникативных умений, необходимых социальному работнику);

- специальная тематика курсовых, контрольных, лабораторных, практических и дипломных работ, соотнесенная с практикой;

- привлечение студентов к организации и проведению практико-ориентированных исследований в регионе;

- участие студентов в проведении международных, межрегиональных и региональных научно-практических конференциях по социальной тематике;

- привлечение студентов к общественной работе в различных объединениях социальной направленности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Курилович Н.В. Сущность, структура и содержание культуры профессионального общения будущего специалиста социальной работы // Социально-экономические явления и процессы. Международный журнал, 2010. № 4.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.-Ростов н/Д, 2005. 448 с.
3. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2004. 450 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /С.Д. Смирнов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2005. – 400 с.
5. Стратегии воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. 2-е изд., доп. и перераб. М., 2005. 480 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 – «Социальная работа» квалификация (степень) «бакалавр». URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm170-1.pdf

УДК 37.018.2

Курносова С.А.

*Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга
(г. Петропавловск-Камчатский)*

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

S. Kurnosova

Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy

MODEL OF DEVELOPING JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COMPASSION

Аннотация. Гуманистическое воспитание предполагает содействие развитию эмоциональной жизни личности, творчества и здоровья человека. В данной статье поднимается проблема развития эмоциональной отзывчивости, имеющей центральное значение в системе душевных, творческих, витальных сил человека, выступающей одной из составляющих социального потенциала общества. Представлена модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в условиях общеобразовательной школы. Рассматриваются различные подходы и принципы формирования эмоциональной стороны личности.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников, принципы гуманистической педагогики, модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

Abstract. Humanistic education implies the promotion of emotional life, creativity and human health. In this article the problem of developing compassion is observed. Compassion plays an important role in the system of spiritual, creative and vital strengths of a person; it is one of the components of the social potential of the society. The model of developing junior schoolchildren's compassion in the secondary school is represented.

Key words: compassion, developing compassion in junior schoolchildren, principles of humanistic pedagogy, model of developing junior schoolchildren's compassion.

Термины «эмоциональная отзывчивость», «воспитание эмоциональной отзывчивости» стали частоупотребительными общими терминами в предлагаемых школьным учителям нормативных материалах, в педагогической учебной и методической литературе, в которых развитие эмоциональной отзывчивости личности обозначено в рамках проблем воспитания у обучающихся нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающим людям, к окружающему миру, искусству, родному языку [3, 14, 33]. Однако основанные на эмоциях эстетическое воспитание, нравственное воспитание не охватывают достаточно полно спектр задач воспитания эмоциональной отзывчивости. Эстетические эмоциональные переживания учащегося в большей мере характеризуют воспринимаемый ребёнком объект и могут не сказываться особым образом на состоянии детей. Нравственные качества ребёнка также не обретает неотвратимо в результате целенаправленного школьного воспитания. Не проживая положительных отношений к нравственным явлениям, дети становятся невосприимчивыми к происходящему.

Вместе с тем, поскольку эмоциональный компонент входит в структуру нравственного убеждения, интеллектуальной культуры личности, ценностного отношения к труду, эстетического отношения к миру, интереса к здоровому образу жизни, любви к Родине и др., постольку именно воспитание эмоциональной отзывчивости может стать интегративным по отношению к остальным направлениям воспитания, выделяемым в теории воспитания (умственное, нравственное,

трудовое, физическое, эстетическое, экологическое и др.).

Наряду с этим приоритет начального общего образования сохраняется за «формированием общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения» [3, 12]. Вместе с тем развитие эмоциональной сферы содействует развитию интеллекта, и иначе, как через разрешение вопроса о развитии и расцвете творческих сил (то есть о развитии в человеке эмоциональной жизни), невозможно надлежаше разрешить проблемы подлинного развития в человеке сил интеллектуальных. Другими словами, если задачи школы видеть исключительно в обучении, то для этого же обучения, для его более успешной организации и должна быть поставлена и решена задача развития эмоциональной отзывчивости обучающихся [2, 57-70].

Психология (особенно психопатология) и педагогика показывают, что здоровье или болезни эмоциональной сферы человека определяют здоровье или болезни всего человеческого существа; без эмоциональной отзывчивости на мир, без одушевлённого отношения к жизни всё богатство навыков ума и активности превращается в мёртвый капитал. Поэтому первой и основной задачей школьного образования и воспитания должно стать содействие нормальному раскрытию и расцвету в личности эмоциональной жизни, эмоционального здоровья личности, охрана и развитие творческих и витальных сил в человеке [2, 57-70].

Сама метафора «эмоциональная отзывчивость» представлена в философско-психологических, психолого-педагогических текстах опосредованно, что не позволяет подойти к пониманию природы феномена эмоционально отзывчивой личности и путей её воспитания. Современные словари также не дают определения понятий. Воспитание эмоциональной отзывчивости у учащихся не становится специальным предметом педагогических исследований. Остаются нерешёнными вопросы, связанные с обоснованием места и роли воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в системе начального обучения и воспитания, его влияния на развитие личности школьника, его содержательной и процессуальной сторон.

Анализ учебных пособий и школьной практики начального образования показал недостаточность попыток решить эти вопросы эмпирически; они требуют теоретического обоснования.

На основе обобщения философских, психологических, педагогических воззрений на эмоциональную жизнь человека нами были выявлены сущность и механизмы эмоциональной отзывчивости, обоснована необходимость её развития у детей младшего школьного возраста; выявлена структура эмоциональной отзывчивости; определено содержание понятий «эмоциональная отзывчивость», «воспитание эмоциональной отзывчивости»; обоснованы возможности влияния школьного образования на развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников; разработана концептуальная модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Согласно словарю-справочнику современного общего образования [5], моделирование представляет собой педагогическое воспроизведение педагогических и психических явлений при помощи идеальных моделей. Под «концептуальной моделью» при этом понимается «описание сущности концепции на основе общих принципов моделирования» [5, 233-236]. Анализ сущности моделирования в педагогических исследованиях позволяет сконструировать модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников как систему находящихся во взаимосвязи и обуславливающих функционирование друг друга целевого, содержательного, организационного и результативного компонентов.

Основанием модели выбраны системный, компетентностный, личностно ориентированный **подходы**, сущностное наполнение которых обогащается в свете проблемы развития эмоциональной отзывчивости обучающихся, умножая существующие параметры описания системы или процесса обучения и воспитания школьников. Другим отличием данной модели выступает положенный также в её основание подход к воспитанию и образованию как содействию расцвету эмоциональных сил человека, мало признаваемый или вовсе отвергаемый традиционными воззрениями на сущность школьного образования.

Эмоциональная отзывчивость рассматривается нами как ключевая компетентность, необходимая ребёнку для его успешной социализации. **Компетентностный подход** обогащается представлением об эмоционально отзывчивой личности. Заложенное в компетентностном подходе представление о функционально грамотной личности получает своё уточнение включением таких характеристик, как развитость механизмов социальной перцепции, проекции, децентрации, идентификации.

Эмоциональная отзывчивость на мир открывает перед растущим человеком новое социальное пространство самоосуществления; становится средством, владея которым, ребёнок может открывать потенциальные возможности своей деятельности и творчества, обнаруживать в Других собственные новые личностные смыслы, ранее не испытанные переживания, реализовать потребность в переживании специфического состояния сознания – понимания, ясного видения Другого: понимания этических и эстетических явлений, понимания явлений природы, поведения животных, понимания поведения другого человека, его эмоций, мыслей, мотивов его поступков и пр.

Способность эмоционально отзывчивого человека к воодушевлению, его интерес и внимание к окружающему миру, способность «вмещать» в свою душу жизнь других людей и внешние события, а также сдерживать себя, признавая свободу действия других людей, выступают не только как основа душевного и духовного здоровья, но и как предпосылка стабилизации иммунной системы и основа его физического здоровья [1].

Эмоционально отзывчивый младший школьник имеет положительную установку на Другого, проявляет «направленность на человека», своеобразную «повёрнутость» к Другому (А.А. Бодалёв), находится в пространстве комфорта: он живёт в согласии со своим «внутренним человеком», ему хорошо среди одноклассников и учителей, другим людям – детям и взрослым – хорошо с ним.

Личностно ориентированный подход, предусматривающий учёт в учебно-воспитательной работе с детьми индивидуальных, субъективно-личностных особенностей каждого

ребёнка, обогащается идеей о недопустимости видеть в ученике некоторый усреднённый объект воспитания социальных норм эмоционального реагирования по общим законам – «как все».

Воспитание эмоциональной отзывчивости у школьников рассматривает протекающие в личности процессы – её эмоциональные переживания – в качестве действенной силы, влияющей на поведение человека не в меньшей, а иногда и большей степени, и выстраивается на основе признания самоценности индивидуального эмоционального опыта личности. Предполагается создание условий, при которых младшие школьники могли бы реализовывать и обогащать имеющиеся у них способности к эмоциональной отзывчивости; поддержку ребёнка в обретении способности к «неадаптивной активности»; условий осмысленного учения, в которых личность могла бы сквозь индивидуальный эмоциональный опыт увидеть значимость для себя («значение-для-меня») общения-взаимодействия с познаваемым объектом и явлением, другими детьми, взрослыми.

Выступая интегративным по отношению к существующим в педагогической теории направлениям воспитания, воспитание эмоциональной отзывчивости у обучающихся обогащает представление о целях и задачах гуманистических воспитательных систем.

Концепция воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников базируется на **педагогической идее о диалектической связи между духовным, интеллектуальным и эмоциональным развитием личности**. Педагогика гуманизма (В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Острогорский, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.), признававшая самоценность детства в духовном развитии личности и требовавшая бережного и уважительного отношения к личности ребёнка в процессе воспитания и образования, далека от понимания обучения исключительно как содействия интеллектуальному росту ученика. Среди прочих задач школьного образования приоритетным должно стать содействие расцвету эмоциональных сил человека. Необходимость «воспитания» эмоциональной жизни в человеке»

(В.В. Зеньковский) определяется двумя основными соображениями. **Во-первых**, эмоциональная сфера имеет центральное значение в системе душевных сил, в развитии творчества, определяет активность человека в целом. **Во-вторых**, именно эмоциональная сфера личности в школьный период переживает серьёзнейший болезненный надлом, некоторое, словами В.В. Зеньковского, «натуральное ущемление» [2, 67-68].

Воспитание, образование младших школьников, согласно данному подходу, выступают как средства расцвета, охраны и укрепления эмоциональной жизни личности.

Специфические характеристики положенных в основание модели подходов обновляют существующие параметры описания системы и процесса обучения и воспитания школьников и определяют новизну разработанной модели.

Целевой компонент модели включает совокупность ценностей и ориентаций воспитания младших школьников. Целью воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников является формирование у ребёнка необходимого для социального взаимодействия, общения и понимания умения выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта (индивидуального опыта оценочных суждений), что становится иным, отличным от традиционного понимания целенаправленного развития эмоциональной сферы учащихся. Тот факт, что зачастую общечеловеческая культура остаётся для большинства школьников на нейтральном к личности уровне, делает очевидным слабое звено в системе школьного образования: в процесс обучения вовлекаются только натуральные основы эмоциональной отзывчивости – дискретные эмоции, пробуждаемые в сознании происходящими событиями, т. е. акцентируется первоначальная чисто функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении. Несомненно, эмоции в обучении важны, но насыщенный индивидуальный эмоциональный опыт личности не является гарантом её неdestructивной направленности. Эмоциональная сфера «всегда»; актуализировать можно и стремление к непомерным вожделениям, и жажду власти и мести.

В сложно организованной совокупности с другими побуждающими механизмами эмоци-

ональная отзывчивость приводит в движение гуманную направленность личности. Социальная востребованность гуманного, позитивно ориентированного человека указывает на соответствие обозначенной цели основным задачам модернизации общеобразовательной школы, в частности задаче формирования социальной компетентности учащихся [3].

Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников осуществляется на основе принципов гуманистической педагогики: природосообразности педагогического влияния, свободосообразности воспитания и др. Специфические закономерные связи, существующие в развитии эмоциональной отзывчивости личности, обусловили следующие **принципы** воспитания: целостности, доминантности, осознаваемости, эмоциональности, интенсивности, обобщённости, когерентности (согласованности), мобильности, устойчивости, преемственности, гуманистический, личностный, культуросообразности, ценностный. Мы выделяем в этих принципах возможность прогнозировать последствия педагогических действий для развития эмоциональной отзывчивости младшего школьника и расставляем в характеристиках принципов новые акценты.

Так, **принцип целостности** означает для воспитателей необходимость учёта всей сложности личности ребёнка как целостности чувственного и рационально-действенного бытия, создания соответствующей целостности педагогических условий для развития эмоциональной, умственной, ценностной и волевой сторон личности ребёнка, обретения им сознания собственной целостности, что обусловит его отношение к собственному эмоциональному опыту как ценности. Необходимость развития всей личности как целостного существа, как отмечает В.В. Зеньковский, предполагает отказ от идиллического понимания нашего существа, от идеи гармонического строения личности, гармонического её развития [2].

Заново осмысляемые принципы гуманистической педагогики ориентируют воспитателей на отношение к эмоциональной жизни ребёнка как ценности, к процессу воспитания ребёнка как содействию расцвету эмоциональных сил человека, сохранению и развитию его эмоционального здоровья, обеспечению пробужде-

ния его внутренних сил, что знаменует, на наш взгляд, начало иных отношений воспитателей и воспитуемых на пути к антропогенному обществу.

Содержательный компонент модели включает содержание основного начального образования, побуждающее детей к выходу за пределы индивидуального эмоционального опыта, несущее минимум необходимых для этого знаний и умений (**инвариантная** часть) и обогащённое содержание основного образования, а также содержание элективных курсов (**вариативная** часть), призванное обеспечить владение младшими школьниками первоначальными способами работы над собой, развитое стремление передавать эмоциональную сторону жизни в творчестве, гуманистическую направленность отношений младших школьников к миру людей и миру природы, эмоционально-ценностное самоотношение, сформированные умения встать на позицию другого человека, посмотреть на ситуацию его глазами, почувствовать его состояние, первоначальную готовность вести здоровый образ жизни наряду с бережным отношением к здоровью других людей.

Организационный компонент объединяет формы, методы, средства, способствующие развитию эмоциональной отзывчивости детей.

Замысел уроков общения как особой формы общения-взаимодействия учителя и учащихся, а также специальных методик – «Дневников настроения» и «Дневников ощущений» – виртуальное перенесение ребёнка в пространство личностных смыслов другого человека, моделирование обстоятельств другого человека и погружение в них ученика.

Интерактивная модальность общения-взаимодействия учителя и учащихся предполагает изменение позиции ученика – от постороннего наблюдателя к участнику рассматриваемого социального или природного явления, – виртуальное перемещение ребёнка внутрь наблюдаемого фрагмента реальности, события собственной жизни или социального явления; пристальный взгляд на одноклассников, учителей и самого себя, переживание глубинного единения с познаваемым объектом через зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные ощущения.

На одном уроке используются все три метода воспитания, направленные на соединение разума, эмоций и последующих действий как форм выражения отношения ребёнка к социальному или природному объекту: к рациональной стороне отношения детей, к разуму воспитанников апеллирует слово педагога; на эмоциональное отношение учеников педагоги влияют посредством собственных оценочных суждений, демонстрации своего отношения к ценности жизни человека, животного, растения; практически-действенная сторона складывается в ходе организуемых во внеурочное время действий детей. Осмыслению детьми отношений людей, отношений человека и животных с новых позиций содействует, во-первых, рефлексивность диалога: в атмосфере общности эмоциональных переживаний каждый ученик получает возможность не только узнать мнение учителя и одноклассников, но и как-то к нему отнестись и свободно выразить своё отношение. Зачастую только на таких занятиях ребёнок имеет возможность поделиться своими чувствами, сказать другим то, о чём его никогда не спрашивают дома. Во-вторых, этому способствует идея схожести чувств людей, чувств человека и животных, оживившая внутренний механизм идентификации с другими людьми, с животными. Учитель показывает учащимся своё отношение к ценности жизни человека, животного и растения, делится с воспитанниками своим опытом добрых отношений с окружающими людьми, учит понимать и ценить различия людей. Ребёнок открывает, что другие люди – одноклассники и учитель – испытывают похожие чувства. Отношение детей к человеку или животному меняется, когда они наблюдают и оценивают его состояние.

В решении этих задач педагогу помогают специальные упражнения, которые модифицируются учителями применительно к особенностям детей конкретного класса: музыкотерапевтические, арттерапевтические, «техники заботы о самом себе» [4] (творческого самовоспроизведения, мечтания, самолюбования, раскрепощения чувств, воспоминаний и др.).

Специфика методики дневников настроения и ощущений учащихся, а также проводимых на занятиях упражнений подразумевает включение родителей в общую с детьми рабо-

ту. Совместное выполнение особых домашних заданий делает более понятными друг для друга родители и детей. Переживаемое ребёнком чувство понимания Другого основано на деятельности механизмов эмоциональной отзывчивости (идентификации, перцепции, эмпатии и др.) и, следовательно, пополняет гуманный потенциал развивающейся личности.

Работа осуществляется не только непосредственно на уроках общения, этому может быть посвящён весь учебный день (содержание других уроков, «случайных» бесед с детьми, направленность игр на переменах, на уроках физкультуры и т. д.) или вся учебная неделя (согласование содержания уроков изобразительного искусства, технологии, музыки, общешкольного праздника и т. п.). На решение задач воспитания эмоционально отзывчивого ребёнка направлена школьная система внеучебной деятельности. На общеобразовательных уроках также создаются информационные ситуации, которые оказывают эмоциональный эффект: благодаря такой эмоциональной стимуляции функций интеллекта происходит соединение эмоций с когнитивными процессами, сближение познания и переживания.

Результативный компонент модели содержит характеристику проявлений эмоциональной отзывчивости ребёнка и отражает освоенную ребёнком среду системы воспитания эмоциональной отзывчивости у младших

школьников, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью и соотносится с уровнем развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов эмоциональной отзывчивости.

Таким образом, выстраивается модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в школьном образовательном процессе как система психолого-педагогических условий, содействующих расцвету эмоциональных сил ребёнка. Создание благоприятных условий развития эмоциональной отзывчивости младших школьников предполагает комплексное использование элементов образовательной среды учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
2. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Кн. для учителя. М., 1993.
3. Сборник нормативных документов. Начальная школа / Составители Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2009. 172 с.
4. Серова И.А. Антропософия здоровья: тело и дух: Дис. ... д-ра филос. наук (09.00.11). Екатеринбург, 1992. 332 с.
5. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб., 2004. 464 с.

УДК 37.013

Логвинова О.Н.

Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

O. Logvinova

*Ministry of Education of the Moscow Region Academy
of Postgraduate Pedagogical Education*

DEVELOPING GOAL-SETTING FUNCTION IN THE PROCESS OF PUPIL'S SELF-ORGANIZATION OF STUDIES

Аннотация. В статье представлена проблема формирования самоорганизации учебной деятельности как одна из актуальных проблем современного образования.

Ключевым моментом для понимания сущности самоорганизации, по мнению большинства ученых, является то, что саморазвитие системы происходит не только под воздействием внешних факторов, но и за счет внутренних возможностей. К таким внутренним факторам, способствующим самоорганизации учебной деятельности учащегося, ученые относят мотивы, способность целеполагания, волевые установки, индивидуальные способы деятельности.

В структуре самоорганизации целеполагание является ведущим компонентом, который направлен на формирование универсальных учебных действий учащихся в качестве субъектов учебного процесса.

Требование современной школы, основанной на личностно ориентированных технологиях, – формирование самоорганизации учебной деятельности учащегося в целом и важнейшего компонента в ее структуре – целеполагания.

Ключевые слова: самоорганизация учебной деятельности, целеполагание, саморегуляция.

Abstract. The article considers the problem of organizing self-study activity as one of the most urgent in modern education. According to the majority of scientists, the key moment for understanding the essence of self-organizing, is the fact that the self-development of the system occurs not only under the influence of external factors, but also at the expense of internal possibilities. Scientists carry motives, ability of goal-setting, strong-willed installations and individual ways of activity to these internal factors that promote self-organization of pupil's educational activity.

Goal-setting is the leading component in the structure of self-organization, which is directed at forming pupils' uniform strategies while acting as subjects of educational process. The necessity of goal-setting development meets the requirements of modern Russian school based on personality-focused approach.

Key words: self-organization of educational activity, self-control, goal-setting.

Формирование самоорганизации учебной деятельности является актуальной проблемой современного образования. Ее разработка имеет важное теоретическое и практическое значение, поскольку социальный запрос постиндустриального общества к образованию, выдвинутый в «Концепции федеральных государственных стандартов общего образования» («Стандартах второго поколения»), – подготовка личности, не боящейся перемен, конкурентноспособной, целеустремленной, готовой принять на себя ответственность за будущее свое и общества, в котором живет. Основная цель обучения в «Стандартах второго поколения» определена как «формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями», то есть овладение учащимися универсальными учебными действиями – метапредметными учебными действиями, направленными на самостоятельное управление субъектом обучения своей познавательной деятельностью [19]. Формирование универсальных учебных действий обеспечивает переход от учения под руководством учителя к самоорганизации учебной деятельности.

Согласно словарю-справочнику по педагогике, «Самоорганизация – деятельность и способ-

ность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решения и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [17, 329]. Таким образом, самоорганизация рассматривается и как процесс, и как качество личности.

Вопросы самоорганизации в современной педагогике рассматривали многие ученые с разных точек зрения. Дидактический аспект выделен В.Г. Будановым (1997), Л.Ф. Комоловой (2006), А.К. Осиным (2000). Об использовании идей синергетики (науки о самоорганизации и саморазвитии систем) для формулирования принципов учебно-воспитательного процесса писали В.А. Журавлев (2000), С.В. Кульневич (1999), Л.И. Новикова (2000) В.Г. Рындак (2000), Н.М. Таланчук (1993), В.А. Харитонова (2000), Ю.В. Шаронин (2004). Возможность управления процессом самоорганизации в обучении раскрыта В.А. Игнатовой (2001), Н.Н. Рыбаковой (2004), А.Т. Цветковой (1999).

Ключевым моментом для понимания сущности процесса самоорганизации, по мнению большинства ученых, является то, что саморазвитие системы происходит не только под воздействием внешних факторов (энергии, вещества, информации), но и за счет внутренних возможностей. «Какой бы системный объект в сфере воспитания мы ни взяли, он развивается не только под воздействием педагогов, но и за счет внутренних процессов самоорганизации, за счет собственных усилий детей», – указывает Л.И. Новикова [11, 31]. И в образовании личности «должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов» [16, 41]. К таким внутренним факторам, способствующим формированию самоорганизации учащегося, ученые относят мотивы, способность к целеполаганию, волевые установки, индивидуальные способы деятельности.

Самоорганизация не может быть навязана извне, но для открытых неравновесных систем, одной из которых, по мнению А.К. Осина [12], является учебная деятельность школьни-

ков, важным фактором также является фактор внешних воздействий. Следовательно, педагогическое воздействие должно быть очень деликатным, учитывающим личностную организацию индивида. Особенно важным в учебном процессе становится создание условий, при которых ученик становится активным в сотворчестве, сотрудничестве, кооперации с учителем.

Цель такого учебного процесса – обучить умению, способам работы по целеполаганию, планированию, отбору нужной информации и оперированию ею, самоконтролю. По словам Л.Ф. Комоловой, «знание при этом **порождается** самим учеником, его активной **творческой** деятельностью, побуждаемой и пробуждаемой учителем. В результате ученик овладевает не информацией, а способами пополнения знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знаний на основе **универсальных** умений и навыков, т. е. создает собственную когнитивную систему общения с миром. В такой системе учитель выступает как **организатор и мотиватор** учебного процесса, а также как **эксперт**» [6, 174].

Развитие способностей индивида, в том числе способности к самоорганизации связано с его способностью к совместной деятельности считает К.А. Абульханова-Славская: «Самоорганизация в общем виде представляет способность, которую развивает в себе индивид, чтобы стать участником общественной организации» [1, 74]. Она подчеркивает, что коммуникативные способности, способность к самоактуализации своих способностей и включение в общую деятельность, способность к самоорганизации и саморегуляции – общественные способности, которые развиваются в процессе совместной деятельности и обусловлены социально значимыми мотивами.

Саморегуляция и самоорганизация – две стороны процесса становления личности, отмечает Ярушкин Н.Н.: саморегуляция направлена на сохранение устойчивости, целостности, стабильности системы, а самоорганизация выступает источником саморазвития: «...устойчивость и изменчивость – условия отбора ценных качеств и переход системы из одного состояния в другое, переход из которого следует весь процесс развития» [21, 19]. Как

внутренний скрытый психический процесс, саморегуляция выявляется через деятельность человека, уровень его самоорганизации.

В концепции осознанной саморегуляции ученые (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, Л.Н. Куликова, В.Г. Маралов, И.С. Морозова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий) рассматривают субъектность деятельности человека как целенаправленную осознанную активность, имеющую для человека смысл, значимость, и которую инициирует он сам. О.А. Конопкин дает такое определение: «Осознанная саморегуляция понимается нами как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [7, 6]. Ключевой термин в концепции осознанной саморегуляции – целенаправленность. Функциональные звенья саморегуляции: принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, контроль и оценка реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования – системно взаимосвязаны. Таким образом, внутренние процессы саморегуляции учащегося начинают функционировать тогда, когда цель осознана субъектом учения, и все психические процессы, подчиняясь ей, самоорганизуются для реализации этой цели.

Сущность самоорганизации как системы раскрывается также в ее структуре: совокупности устойчивых связей, обеспечивающих целостность процесса. Структурные компоненты, выделенные разными авторами, представлены нами в следующем виде (табл.).

Осознанное владение структурными компонентами процесса самоорганизации помогают учащимся успешнее осуществлять учебную деятельность (А.Д. Ишков, Н.Н. Титаренко, В.А. Львович, Е.В. Камалетдинова), а педагогам – управление обучением (Н.Н. Рыбакова). Освоенные структурные компоненты самоорганизации выступают алгоритмом учебной деятельности, позволяя учащимся без помощи учителя ставить цель деятельности, планировать и выполнять задуманное, осуществляя самоконтроль и самокоррекцию результатов.

Ведущую роль в структуре процесса самоорганизации ученые отводят целеполаганию как особой управленческой функции. «Целеполагание – личностная функция, обеспечивающая процесс построения мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознание и субъективное принятие этого образа, а также регуляцию собственной деятельности субъекта, направленной на достижение этой цели» [20, 21].

Ученые выделяют структурные компоненты целеполагания (содержательный, мотивационный, деятельностно-операционный, рефлексивно-оценочный, эмоционально-волевой) и основные функции (ориентирующая, смыслообразующая, конструктивно-проективная, рефлексивно-оценочная) [20, 23].

Способность целеполагания складывается из ряда умений: отбор целей; принятие и понимание целей; осознание и самостоятельная постановка целей; обоснованность выбора конкретной цели; определение достижимости цели; уточнение целей; определение ресурсов для достижения цели; реализация целей [10, 19].

Рассматривая теорию хаоса в синергетике, В.Г. Рындак видит возможность становления

Авторы	Структурные компоненты самоорганизации
А.Д. Ишков [4]	Целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция и коррекция
Н.Н. Рыбакова [15]	Целевой, мотивационный, деятельностно-коммуникативный, волевой, оценочно-регулятивный
Н.Н. Титаренко [18]	Определение цели, планирование, целесообразное выполнение, контроль хода и результатов, оценивание хода и результатов
Е.В. Камалетдинова [5]	Целеполагание, анализ ситуации, планирование, волевая регуляция и выполнение планов, самоконтроль, самооценка, самокоррекция
В.А. Львович [10]	Целеполагание, планирование, проектирование, саморефлексия, коррекция и самооценивание

процесса самоорганизации именно в осуществлении направленности деятельности, в ее планировании и в целевых установках: «План, главная идея или образ – это та путеводная нить, на которую нанизываются механизмы знания и опыта» [16, 45]. Ключевым звеном самоорганизации, по её мнению, является искусство отбора, – как способность выбрать из разнообразия решений главное, соответствующее поставленной цели. В сложной, открытой, неравновесной, нелинейной системе особенно важным видится умение среди множества решений, версий, вариантов выбрать наилучший. Возможным это становится только при четко поставленной цели и наличии плана реализации этой цели.

Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации помогает личности ориентироваться в огромном потоке знаний, осознавать себя полноценным субъектом обучения, определять последовательность действий и осмыслить ценность времени собственной жизни. Критерии сформированности целеполагания: цели становятся более конкретными, определенными; целеполагание сопровождается планированием времени, ресурсов, средств достижения; формируется понимание цели-перспективы, направленной на развитие определенных качеств и умений.

Чтобы сформировать в процессе обучения успешную личность, необходимо предоставить возможность ученику самому ставить цель, чтобы он понимал ответственность за результат работы. Осознанная цель и понимание: для чего и почему важны те или иные знания и умения, делает любую работу значимой для учащегося, интересной. Под воздействием цели (за которой стоят личностно значимые познавательные или социальные мотивы) происходит самоорганизация учащегося, он привлекает для получения задуманного результата все накопленные знания, весь опыт, полученный в школе и вне школы, использует разнообразные навыки и приемы для выполнения поставленной задачи. При этом запускаются психологические механизмы: становится устойчивым произвольное внимание, усвоение учебного материала происходит более успешно, память легче и надежнее удерживает информацию. Происходит саморегуляция психических про-

цессов, от уровня сформированности которых, а также от знания учащимися своих психологических особенностей и умения их использовать в организации работы с различными учебными предметами зависит успешность учебной деятельности.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет утверждать, что целеполаганию в структуре самоорганизации учебной деятельности следует отвести ведущую роль, так как любая деятельность человека приобретает смысл только тогда, когда она ведет к осуществлению какой-либо значимой цели. Без осознанной цели учение теряет смысл для школьника. Формирование самоорганизации как интегративного личностного качества школьника следует начинать именно с обучения целеполаганию, так как, во-первых, мобилизуются внутренние ресурсы учащегося; во-вторых, цель придает значимость и осознанность учебной деятельности; в-третьих, цель формирует направление деятельности, и в ее рамках легче выстроить план реализации поставленной задачи; в-четвертых, выявляются истинные мотивы деятельности, которые необходимо учитывать каждому педагогу при работе с учащимися.

Вопрос о формировании целеполагания в современной педагогике еще недостаточно изучен. Большая часть работ посвящена педагогическому целеполаганию (В.В. Анисимов, Г.О. Аствацатуров, В.Л. Гавеля, В.В. Давыдов, Н.Я. Коростылева, А.Н. Леонтьев, Н.А. Ряписов, Я.С. Турбовский). Но нельзя забывать о том, что реализация целей педагога происходит в деятельности учащегося, и совпадение целей учителя и ученика – необходимое условие этого. Г.О. Аствацатуров пишет: «Сообщить ученикам о целях обучения, значит – пригласить их к разговору на равных, проявить к ним уважение и разделить с ними ответственность за результаты учебной работы» [2, 10].

В теории учебной деятельности учеными (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, А.К. Маркова) подчеркивается особая роль учебной задачи («...задача – это единство цели действия и условий ее достижения» [3, 151]), и принятия ее учащимися, т. е. превращение предложенного учителем задания в цель собственной учебной деятельности. В.В. Давыдов считает, что если

не отработано умение ставить учебную задачу, то учение может стать «натаскиванием» на способы работы [3, 22].

Рассматривая причины неуспешности учебной деятельности младших школьников и подростков, Н.Ф. Круглова отмечает, что хуже всего сформированы звено цели и, соответственно, звено модели и звено контроля. Причину она видит в слабом взаимодействии участников учебного процесса (учителя и ученика) и в том, что целеполагание очень долго остается прерогативой учителя [8].

Опираясь на выводы Н.Ф. Кругловой, нами был проведен опрос среди учителей и учащихся для выявления отношения к проблеме постановки цели учебной деятельности. На вопрос: «Нужно ли обучать школьников ставить цель учебной деятельности?» – отрицательно ответили все учителя начальной школы и 70% учителей среднего и старшего звена. Учащиеся 7-11 классов на вопрос: «Нужно ли педагогам учить школьников ставить цель учебной деятельности?» – многие затруднились ответить, так как просто не понимали, о чем идет речь, и, после дополнительных пояснений, 80% ответили утвердительно. Отсюда можно делать вывод, что учителя (даже очень грамотные) недооценивают роль целеполагания и возможности школьников как субъектов учебного процесса, способных к самоорганизации учебной деятельности.

Обучить школьника самостоятельно ставить цель учебной деятельности, продумывать план реализации и контролировать сам процесс и результат – сложная задача, стоящая перед учителем. Для этого необходимо объяснить ученику важность формулирования цели и составления плана ее реализации (Г.К. Селевко), необходимость режима дня и умения правильно распределять время (В.Я. Ляудис, И.И. Ильясов), обучить психотехникам (Н. Толстых).

Наиболее осознанно, по мнению ученых и педагогов, механизм целеполагания как ведущего компонента самоорганизации формируется у учащихся в исследовательской (О.Б. Рогова) и проектной деятельности (И.Е. Девятова, С.И. Мелехина, А.М. Новиков, К.Н. Поливанова, Е.А. Фураева), а также через формирование мотивации (А.Т. Цветкова).

Особая задача в современной педагогике – формирование ключевых компетенций, ре-

шение которой может обеспечить метод проектов. «Целостная система универсальных (или общеучебных) знаний и умений не может появиться иначе, чем в ситуации разрешения надпредметных проблем, в опыте самостоятельной деятельности, а это и есть проектирование», – подчеркивает К.Н. Поливанова, которая рассматривает проект как форму самоорганизации [13]. Она дает такое определение: «...проект – это целенаправленное управляемое изменение, фиксированное во времени» [13].

В учебном проектировании всегда присутствует исследовательская деятельность, которую О.Б. Рогова также рассматривает как условие развития самоорганизации учащихся. Она пишет: «В ходе исследовательской работы школьник осознает и ставит цель своей деятельности. Ему приходится анализировать и структурировать добываемую им информацию, выделять главное и второстепенное. Подросток составляет план своих действий и определяет сроки их выполнения. Мы считаем, что исследовательские умения тесно связаны с умениями самоорганизации» [14, 136].

Наш опыт также показывает, что проектная деятельность школьников способствует формированию качеств личности, из которых складывается самоорганизация учебной деятельности: умение ставить цель, умение самостоятельно составлять план реализации этой цели, выполнять работу, самостоятельно контролируя качество, осуществлять рефлексию, анализируя и неся ответственность за достигнутый результат.

Таким образом, в свете тенденций современного образования в результате формирования универсальных учебных действий обеспечивается переход к самоорганизации учебной деятельности. Самоорганизация рассматривается как деятельность и способность личности, умеющей организовать себя, самостоятельно спланировать свою деятельность для решения личностно или социально значимой цели.

По мнению большинства ученых, сущностью процесса самоорганизации является то, что учащийся развивается не только под влиянием внешних воздействий, но и за счет внутренних процессов и факторов. Самоорганизация, по их мнению, выступает как движущая сила са-

моразвития личности, тогда как другой стороной процесса становления личности является осознанная саморегуляция, направленная на сохранение устойчивости. Ключевой термин в концепции осознанной саморегуляции – целенаправленность.

Процесс самоорганизации как системы раскрывается через ее структурные компоненты. Будучи освоенными, они выступают алгоритмом учебной деятельности.

Важнейший компонент в структуре самоорганизации – целеполагание. Целенаправленность присуща всем видам человеческой деятельности. От того, насколько сформировано умение целеполагания, зависит успешность человека как личности, способной к самоорганизации своей деятельности. Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации позволяет учащимся осознавать себя полноценным субъектом учения.

Формирование самоорганизации учебной деятельности предполагает создание таких условий, при которых будут учитываться и стимулироваться внутренние возможности учащегося.

Однако существует проблема недооценки учителями функции целеполагания и самоорганизации учебной деятельности учащегося. Задача учителя современной школы: используя новые технологии и методы обучения, создавать условия для развития целеполагания как системообразующего компонента самоорганизации учебной деятельности школьников. Эффективным условием развития самоорганизации учащихся, в том числе и функции целеполагания, является проектная деятельность, в ходе реализации которой учащийся осознанно ставит цель деятельности и стремится к ее достижению в виде конкретного практического результата (продукта).

С точки зрения образования, базирующегося на знаниевой парадигме, учебная деятельность школьника, – процесс всегда управляемый и контролируемый педагогом. Требование современной школы, основанной на личностно ориентированных технологиях, заключается в необходимости формирования самоорганизации учебной деятельности учащегося в целом и развитии функции важнейшего компонента в ее структуре – целеполагания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
2. Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. Волгоград: Учитель, 2009.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
4. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
5. Камалетдинова Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
6. Комолова Л.Ф. Современные образовательные стратегии и синергетика // Сб. Технологии современной дидактики в процессе управления методической работой в школе. М.: АРКТИ, 2006.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии, 1995. № 1.
8. Круглова Н.Ф. Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная неуспешность // Журнал прикладной психологии, 2003. № 6.
9. Львович В.А. Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.
11. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6.
12. Осин А.К. Педагогическая система формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности учащихся сельской школы: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Шуя, 2000.
13. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
14. Рогова О.Б. Исследовательская деятельность школьников как условие развития самоорганизации. // Труды научно-методического семинара «Наука в школе», М.: ИТА «АПФН», 2005. Т. 3.
15. Рыбакова Н.Н. Педагогическое управление развитием самоорганизации подростков в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004.
16. Рындак В.Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия. Оренбург, 2000.

17. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижеригов; под общ ред. Пидкасистого И.П. М.: ТЦ Сфера, 2004.
18. Титаренко Н.Н. Формирование умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004.
19. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009.
20. Целеполагание в педагогической деятельности: Учебно-методическое пособие. Изд-во АОИУУ, 2004.
21. Ярушкин Н.Н. Психологические основы саморегуляции и самоорганизации социальных систем. Самара.: Изд-во ин-та искусств и культуры, 1995.

УДК 376. 58

Майборода С.Б.

Московский гуманитарный педагогический институт

МОДЕЛИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ИНТЕРЕСОВ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

S. Miboroda

Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

CREATING CONDITIONS OF FORMING DIFFICULT TEENAGERS' LEARNING INTERESTS

Аннотация. В статье исследуются такие проблемы обучения трудных подростков, как отсутствие мотивации к учебной деятельности и несформированность учебных навыков. Описываются пути поиска новых форм, приемов и методов работы учителя со слабо мотивированными учащимися. Необходимость приобретения метапредметных знаний, умений и навыков, заложенных в проекте новых Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, позволяет выделить триаду моделей обучения трудных подростков: игровую модель, интегрированную и модель учебного проекта. В работе исследуется проблема использования нестандартных моделей обучения, позволяющих индивидуализировать сам процесс обучения трудных подростков.

Ключевые слова: трудные подростки, метапредметные знания, нестандартные модели обучения, игровая модель, интегрированная модель, метод учебных проектов, мотивация обучения.

Abstract. The article considers such problems of training difficult teenagers as lack of motivation and learning skills. The author describes the ways of searching new forms, techniques and teaching methods used with poorly motivated pupils. The necessity of acquiring meta-subject knowledge, and skills stated in the project of new Federal State Educational Standards of the second generation allows the author of defining three types of models of difficult teenagers' training. They are as follows: game model, integrated model and learner's project model. The problem of non-standard models that individualize the process of difficult teenagers' training has been investigated.

Key words: difficult teenagers, meta-subject knowledge, non-standard models of training, game model, integrated model, method of educational projects, motivation to study.

Несмотря на неослабевающий интерес к проблеме формирования учебных интересов учащихся специальных общеобразовательных школ, нет её детального теоретического и научно-методологического обоснования. Хотя в современных условиях педагогического процесса, включающего в себя новые требования Федеральных государственных стандартов образования, она является актуальной значимой научной проблемой, имеющей не только познавательное, исто-

рическое, культурологическое, но и огромное социально-педагогическое значение.

Проблемой формирования учебных интересов занимались такие педагоги, как А.И. Герцен, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.П. Кащенко, А.С. Макаренко. В наше время проблемой активизации познавательной деятельности школьников занимаются современные ученые: А.Г. Асмолов, К.Э. Комаров, А.В. Конышева, И.Ю. Кулагина, Т.П. Лакоценина, К.Н. Поливанова, Л.С. Славина, И.А. Фурманов и др. Они рассматривают проблему формирования учебных интересов во взаимосвязи с процессом становления личности подростка и проблемами совершенствования урока. Ядро этих исследований состоит в том, что учитель должен не столько передавать знания, сколько развивать способности самостоятельно, активно и творчески искать средства решения новых задач, встающих перед учащимися в современном обществе. Решение этих задач требует формирования универсальных учебных действий учащихся, которые «создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться» [2, 15]. Это относится ко всем видам педагогической деятельности, в том числе и к работе с трудными подростками.

Дети, демонстрирующие «девиантное» поведение (англ. *deviation* – отклонение), тоже относятся к категории «трудных». Отклоняющееся поведение – это устойчиво повторяющееся нарушение социальных норм и вытекающее из этого противоправное поведение. В практике работы школ таких учащихся называют «школьниками, имеющими отклонения в поведении», «педагогически запущенными», «социально запущенными», «трудновоспитуемыми», «трудными» «девиантными» [3, 9]. Большинство из них, в возрасте 11–12 лет, уже состоят на учете в милиции и комиссии по делам несовершеннолетних за совершение правонарушений, бродяжничество, антиобщественное поведение. Некоторые подростки имеют судимости, многие из них неоднократно прерывали учебу. Для всех трудных подростков характерна социально-педагогическая запущенность, которая выражается в крайних формах протеста и отказа от социально адекватной деятельности,

т. е. вызывающее поведение, сквернословие, агрессивность и недоверие к окружающему миру. Данные научных исследований и практика свидетельствуют о том, что именно у этих детей отсутствует мотивация учебно-познавательной деятельности, т. е. совершенно не сформированы учебные интересы. В обучении они характеризуются слабо развитым интеллектом, мышлением, воображением, памятью; ограниченным запасом представлений и слов; устойчивыми вредными привычками; отсутствием самоанализа и самоконтроля; нарушением способностей к конструктивному общению и адекватным «ненасильственным» формам разрешения конфликтов; устойчивыми формами эгоцентрического и потребительского отношения к жизни с грубыми проявлениями асоциальной культуры.

Как же приобщить к учению детей, которые характеризуются низким умственным развитием, а также отрицательным отношением к учению? Противоречие здесь заключается в следующем: для того чтобы вызвать положительное отношение к учению, необходимо таким учащимся давать легкие задачи, но для того чтобы развить интеллект, нужны относительно трудные задачи. Для разрешения противоречия необходимо правильно смоделировать условия формирования учебных интересов данного контингента учащихся. Педагог, работающий с такими детьми, должен постоянно помнить о том, что в учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия. Однако в этой деятельности есть и свои преимущества, на которые он должен опереться. Преимущества заключаются в избирательной готовности, в повышенной восприимчивости к тем или иным сторонам обучения. Большим достоинством трудного подростка является его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах, которые могут пригодиться ему во взрослой жизни. Его привлекают самостоятельные, творческие, неординарные формы организации занятий на уроке. Беда же его состоит в том, что эту готовность он еще не умеет реализовать, ибо не владеет способами выполнения различных форм учебной деятельности [5; 8].

Моделируя условия формирования учебных интересов трудных подростков и устране-

ния их неуспеваемости, нужно помнить о том, что эмоциональная сфера подростков наиболее подвержена педагогическому воздействию. Каждый педагог должен направить свои усилия на создание положительной мотивации к процессу обучения через такие творческие приемы и технологии обучения, которые условно можно назвать «обучение с увлечением». Учитель, работающий с такими детьми, находится в постоянном поиске, цель которого – найти новые формы, приемы и модели обучения, позволяющие облегчить и вместе с тем усовершенствовать сам процесс обучения, учитывая индивидуальные способности и возможности трудного подростка. Очевидно, что эти формы и приемы должны существенно отличаться, т. е. быть в значимой степени творческими, нетрадиционными и в то же время эффективными [8, 22-27].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки Федеральных государственных стандартов образования нового поколения, позволяет выделить основные требования обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Одним из условий формирования учебных интересов трудных подростков, учитывая требования, заложенные в новых Федеральных стандартах образования, является **триада моделей**, состоящая из игровой модели, интегрированной и учебно-проектной.

Игра как модель обучения является наиболее приемлемой моделью учебной деятельности трудных подростков в процессе формирования универсальных учебных действий. Использование в учебном процессе игровой модели позволяет решать целый комплекс педагогических задач. Во-первых, учебные игры развивают познавательный интерес к предмету, активизируют учебную деятельность учащихся на уроках, способствуют становлению личности трудного подростка. Во-вторых, многие из игр предполагают проблемный характер обучения, т.е. есть исходный вопрос, на который надо дать ответ, а пути решения не ясны. В-третьих, включение в структуру урока игровых моментов может быть использовано для снятия усталости и для развития личностной свободы и раскованности трудных, слабых

и неуверенных в себе подростков, так как игры оказывают сильное эмоциональное воздействие. В-четвертых, формируя метапредметные умения и навыки, прежде всего коммуникативные (умение работать в группе, принимать решения, брать ответственность на себя), игра развивает организаторские способности, воспитывает чувство сопереживания, стимулирует взаимовыручку в решении трудных проблем. В-пятых, игра развивает не только умственную, но и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. И, наконец, по мнению А.В. Конышевой, игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабых учащихся, что положительно сказывается на их успеваемости [4, 51].

Таким образом, развитие импровизационных возможностей и умения быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства сделали игровую модель обучения очень популярной среди трудных подростков.

Интегрированная модель в образовании – это межпредметный синтез отраслевых научных знаний в учебных дисциплинах. С пониманием и практическим применением междисциплинарных связей на уроках никогда не было проблем. С метапредметным подходом в образовании возникли сложности, так как это пока не совсем привычное понятие в работе рядового учителя. Суть этой концепции состоит в том, чтобы научить подростка «прочитать» практическую реальную ситуацию через призму тех знаний, которые приобретены в школе. Фактически нужно двигаться не от знания к задаче, а наоборот: от задачи к поиску средства её решения. Именно интегрированная модель обучения позволяет направить компетенцию трудного подростка в развивающее и созидательное русло.

Авторская методическая разработка «Музыкальная грамматика», являясь примером интегрированной модели обучения трудных подростков английскому языку с помощью музыки и песен, успешно проверена на практике. Метапредметные знания, полученные в ходе этой работы, рожают у трудных подростков уверенность в своих возможностях, а вместе с этим – удовольствие и положительные эмо-

ции от результата такой работы. И уже через некоторое время те, кто вчера не знал даже английского алфавита, сегодня напевают забавные песни на английском языке. Причем поют, находясь вне школы, «в свободном полёте», наблюдая за восхищенными и удивлёнными взглядами своих родственников и друзей.

Еще одной эффективной моделью развития разнообразных метапредметных навыков и умений трудных подростков является проектная деятельность. Метод учебных проектов направлен на решение конкретной проблемы (задачи) или создание определенного продукта. Для этой модели характерно совместное планирование деятельности учителем и учащимися. Существенно то, что необходимые для решения задачи или создания продукта конкретные сведения или знания должны быть найдены самими учащимися. Учитель может здесь выступать в роли консультанта, источника информации, вдохновителя. Работая над проектом, подростки имеют возможность в полной мере реализовать познавательный мотив, выбирая темы, связанные со своими увлечениями, а иногда и с личными проблемами. Кроме того, с помощью проектной деятельности можно добиться существенного снижения школьной тревожности, присущей основной массе трудных подростков. По мнению К.П. Поливановой, «...проект возникает как форма работы с практической ситуацией, как способ перевода ситуации на другой язык, способ понимания (интерпретации) практики» [7, 60]. Если подросток сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным. Он сумеет планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т. е. адаптироваться к меняющимся условиям. Если задачей педагога является обучение проектированию, то в работе по методу учебных проектов упор нужно сделать не на том, что получилось в результате совместных усилий ученика и учителя, а на том, каким путем был достигнут результат.

Таким образом, для трудных подростков проектная деятельность мотивирована стремлением к самостоятельности, для педагога она является средством решения педагогических

задач. В процессе создания проекта у трудных подростков развиваются следующие метапредметные умения и навыки: самостоятельность, инициатива, настойчивость в достижении цели; формируется навык планомерной сознательной деятельности.

ВЫВОД. Формирование учебных интересов трудных подростков будет эффективным только при условии, что пространство образования становится и пространством решения задач развития. В противном случае, если образование следует только логике изучаемых наук, оно является фиктивным. Более того, если не предоставить подростку возможность осуществлять учебную деятельность в специально организованных для этого условиях, это приводит к реализации деятельности трудного подростка вне пределов образовательного пространства, в том числе и в асоциальной форме. Знание не может быть основой развития, если оно оторвано от практического умения и дано в отшлифованном, чистом виде. Метапредметные знания, заложенные в основе универсальных учебных действий, создают условия для моделирования «подлинной жизни на уроке», о чем говорили и Шалва Амонашвили [1, 12], и Василий Сухомлинский, когда урок не только готовит к жизни, но и является средством познания учеником важнейших проблем своей сегодняшней жизни. Метапрограмма обеспечивает содержательно-мировоззренческое сопровождение и согласование учебных программ школьного образования за счет целостного рассмотрения всех направлений, повышения уровня образованности подростков, расширения круга личностно значимых проблем, а также набора нетрадиционных учебных моделей для решения этих проблем. Уверенное овладение основными практическими действиями предложенных моделей – один из немногих видов школьной работы, позволяющих преобразовывать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт трудных подростков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 2008. 464 с.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М., 2010. 159 с.

3. Комаров К.Э. «Трудные» дети: инструкция по взаимодействию. М., 2009. 218 с.
4. Конишева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб., 2006. 192 с.
5. Кулагина И.Ю. Развитие личности слабоуспевающих детей в современной школе. Ребёнок в современном обществе / И.Ю. Кулагина. М., 2007. 123 с.
6. Лакоценина Т.П. Современный урок. Часть 6: Интегрированные уроки. Ростов-н/Д, 2008. 256 с.
7. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. М., 2008. 192 с.
8. Ромашина С.Я. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании / С.Я. Ромашина. А.А. Майер. М., 2010. 160 с.
9. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Воспитательная работа в школе. 2010. № 2.

УДК [004:378.026.9] (045)

Никитина Е.В.

*Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова (г. Якутск)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

E. Nikitina

North-East Federal University named after M. Ammosov, Yakutsk

USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN STUDENTS' CREATIVE WORK

Аннотация. Статья раскрывает вопросы развития творческой деятельности студентов в условиях информатизации образования. Использование компьютерных информационных технологий предполагается в качестве средства представления знаний и средства обучения, совершенствующих процесс преподавания, повышающих его эффективность и качество; в целях формирования культуры учебной деятельности; в качестве объекта изучения в рамках освоения декоративно-прикладного искусства. Рассматривается проблема сочетания традиционных форм обучения и новейших информационных технологий.

Ключевые слова: творческая деятельность, компьютерные информационные технологии, средства, творческая активность, декоративно-прикладное искусство.

Abstract. The article considers the issues of developing students' creative activity under the conditions of informatization of education. The use of computer informational technologies is regarded as a means of knowledge representation, a teaching tool that improves teaching process and enhances its efficiency in order to create a culture of learning activities, and the object of arts and crafts studies. The author also tackles the problem of combining traditional and innovative forms of education.

Key words: creative activity, computer informational technology, tools, arts and crafts.

Проблема творческого развития личности поднималась на всех этапах развития общества, сегодня она достигла наибольшей актуальности, так как коллективный разум XXI в. возвысил человека над его индивидуальным опытом, открыл перед ним новые перспективы и горизонты самореализации. В последние десятилетия с развитием и внедрением в учебный процесс компьютерных технологий стали выделять следующие задачи реализации творческого развития студентов:

- усложнять креативную (творческую) направленность учебного материала для способных студентов с учетом информационно-компьютерных технологий;
- вводить элемент индивидуального обучения как с отстающими, так и с проявляющими особые способности студентами;

- подбирать, разрабатывать и совершенствовать дидактический материал с учетом индивидуальных склонностей и способностей обучаемых, предоставляя на занятиях наборы заданий, включая электронные задания, а также используя информационно-компьютерные технологии;

- выделять устойчивые когнитивные интересы внутри группы и привлекать обучаемых к определению общественно полезной и лично ценностной значимости выполняемых практических и теоретических заданий с использованием информационно-компьютерных технологий;

- создавать ситуацию гарантированного успеха и психологического комфорта на занятиях;

- создавать атмосферу сотрудничества и неформального общения студентов друг с другом и студентов с преподавателем.

Развитие творческой активности студентов высшей школы является одной из важных задач педагогической теории и практики технологического образования и эстетического воспитания подготовки специалистов в условиях современных задач гуманизации образования. Эффективным средством развития творческих качеств личности в рамках преемственной технологической образовательной системы является изучение декоративно-прикладного искусства. Реализация задач технологического образования и эстетического воспитания как ведущего из направлений всестороннего, гармоничного развития личности требует совершенствования системы эстетического воспитания студентов, должно быть направлено на развитие практически значимой деятельности учащихся, способствующей активному приобщению их к творчеству.

Использование компьютерных информационных технологий в процессе декоративно-прикладного творчества предполагается в качестве средства представления знаний и средства обучения, совершенствующих процесс преподавания, повышающих его эффективность и качество; в целях формирования культуры учебной деятельности; в качестве объекта изучения в рамках освоения курса декоративно-прикладного искусства.

Особенность большинства новых инфор-

мационных технологий в высшем образовании состоит в том, что они базируются на современных персональных компьютерах. При этом персональный компьютер уверенно вошел в систему дидактических средств, став важным элементом предметной среды.

С применением информационных технологий обучения стало осуществимым широкое использование графиков, рисунков, схем, диаграмм, чертежей, фотографий, а также использование творческих работ выполненных студентами на практических занятиях по декоративно-прикладному творчеству. Применение практических заданий прикладного характера в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию студенту, улучшить ее понимание, а также творчески самореализоваться.

Распространение компьютерных технологий в определенной мере послужило толчком к созданию и широкому тиражированию на компакт-дисках разнообразных электронных изданий: учебников, справочников, словарей, энциклопедий. В последние годы педагоги обратили внимание на возможности использования компьютерных технологий для организации обучения. Обучение на расстоянии получило название дистанционного обучения.

Компьютерные технологии являются средством, позволяющим существенно расширить творческий потенциал, повысить производительность в самом широком смысле слова, выполнять эстетически грамотные работы, повысить качество практических работ и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Так, для того чтобы найти и использовать необходимый материал в Интернет, необходимо осмыслить понятия и определить предметную область, без чего невозможно грамотно составить запрос на поиск информации. Однако, несмотря на преимущества информационных технологий, они еще не стали привычным средством обучения наравне с доской и мелом, а также декоративно-прикладными работами, выполняемыми на практических занятиях.

Результаты социологического исследования продемонстрировали разрыв между культурой преподавателей, ориентированных на традиционные носители информации, и культурой

студентов. Во многом это связано с психологическими барьерами при использовании компьютерных технологий преподавателем. Это так называемая компьютерная тревожность, страх, боязнь проявить некомпетентность, ощущение дефицита времени и т. п. Опыт показывает, что чем чаще новые технологии используются в учебном процессе, тем легче они «приживаются», поскольку не требуется перестройки сознания преподавателя. Но основной причиной является материальная база. Не секрет, что материальная база большинства вузов уступает материальной базе общеобразовательных школ.

Использование информационных технологий в обучении специальным дисциплинам в определенной мере облегчает работу преподавателя. Преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, возможность быстро найти нужную информацию, показать изучаемый процесс или явление в динамике. Кроме того, они позволяют разгрузить преподавателей от определенной части работы по контролю и консультированию. Некоторые темы, более легкие, пригодные для самостоятельного усвоения, требующие работы с дополнительными источниками информации, а также отдельные работы, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач творческого характера, могут изучаться без помощи преподавателей.

Но заметим, что при электронном представлении лекционного материала пропадают чисто эмоциональные моменты воздействия: мимика, жесты, интонация. Поэтому невозможно исключить преподавателя из учебного процесса. Требуется гибкое сочетание традиционных форм обучения с новейшими информационными технологиями.

Технологическая функция педагогического эксперимента по обеспечению формирования у студентов готовности к творческой самореализации в условиях информатизации образовательного пространства и образовательной среды обучения заключается в предоставлении им необходимых условий и средств для реализации этого процесса. Это обучение студентов умениям и навыкам использования компьютера, информационных и коммуникационных

технологий и программных средств (в том числе мультимедиа) в процессе учебно-познавательной деятельности и в своей жизнедеятельности [2, 47-48].

В последние годы компьютеризация вышла на новый уровень по применению в разных областях производств. Так, в изготовлении изделий декоративно-прикладного искусства студентами используется компьютерное оборудование (компьютерные швейные машины, электронные программы и др.) [3, 142-143].

К условиям, повышающим творческую самореализацию студентов, относятся: эффективное формирование информационной готовности к развитию своей творческой самореализации в процессе мультимедийного обучения; гуманистическая ориентация педагога; создание в ходе обучения благоприятного психологического климата для свободной коммуникации и творческой реализации своих возможностей; учет индивидуальных особенностей обучаемых.

К основным свойствам рассматриваемой системы относятся целесообразность, наличие компонентов и структуры, взаимодействие с внешней средой, целостность, учет индивидуальности личности студентов в условиях информатизации процесса обучения, необходимые для решения исследуемой проблемы в ходе выполнения опытно-экспериментальной работы.

По сравнению с лекцией или семинаром информационные технологии более демократичны. Они позволяют охватить большее количество студентов. Преподаватели знают, что часто на лекциях студенты отвлекаются, не все успевают записать. Многие плохо воспринимают на слух. Часто студент боится признаться, что не понял или не знает какого-то материала. Информационные технологии позволяют индивидуализировать обучение и управлять процессом усвоения знаний. Можно подобрать индивидуальный темп с учетом подготовки, специфики восприятия, потребностей каждого студента. Студент имеет возможность вернуться к любому месту текста, проиграть заново ситуацию, просмотреть результаты тестов и проанализировать их. К тому же по производимым эффектам компьютерные технологии сравнимы с радио и телевидением.

Конкретные программные и технические средства, относящиеся к перечисленным выше информационным технологиям, активно разрабатываются (зачастую параллельно) и используются в различных учебных заведениях.

Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением. Это требует решения вполне конкретных вопросов, таких, как:

- отбор содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами и возможностями средств информационных технологий обучения;
- прогноз возможного воздействия средств информационных технологий обучения на характер обучения;
- мышление и поведение участников образовательного процесса;
- выбор способов сочетания и интеграции средств информационных технологий обучения с традиционными средствами обучения;
- создание соответствующих дидактических условий обучения – формирование учебных групп, организация индивидуальных занятий и самостоятельной работы.

Использование средств информационных технологий играет важную роль в развитии умений творческой деятельности студентов,

так как позволяет обеспечить оптимальную для каждого студента последовательность и скорость восприятия предлагаемого материала. Это возможность самостоятельной организации изучения теории и практики, разбора технологических процессов, методов решения различных задач, возможность самоконтроля качества приобретенных знаний, умений и навыков, а также способ привить навыки творческой деятельности.

Таким образом, использование информационных технологий обучения на занятиях по декоративно-прикладному творчеству помогает обеспечить тесное взаимодействие между преподавателем и обучаемым, развивает творческие способности и самореализацию обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барахсанова Е.А. Актуализация информационной основы деятельности в подготовке педагогических кадров / Е.А. Барахсанова, Д.А. Данилов // Наука и образование. 2002. № 3.
2. Готовцева О.Г. Организационно-педагогическое обеспечение компьютеризированной образовательной деятельности в высшей школе // Аспирант и соискатель. 2005. № 2.
3. Никитина Е.В. Педагогические условия формирования творческой деятельности студентов средствами дизайн-подхода: дисс. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006.

УДК 37.013.46

Цибизова Т.Ю.

*Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана*

**О ФОРМАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ «ШКОЛА–ВУЗ»**

T. Tsibizova

Bauman Moscow State Technical University

**PATTERNS OF REVISITED CONTINUITY IN STUDENTS'
RESEARCH ACTIVITY WITHIN EDUCATIONAL
PROCESS "SCHOOL – UNIVERSITY"**

Аннотация. В статье рассмотрена научно-исследовательская деятельность обучающихся с точки зрения ее преемственности в образовательном процессе «школа – вуз» системы непрерывного профессионального образования. Преемственность рассматривается как процесс и результат, определяющий целостность процесса обучения, повышения уровня качества, непрерывности, опережающего характера, диверсификации и организации научно-исследовательской, научно-познавательной и производственной сферы подготовки специалистов нового поколения. Предложены формы преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся. Разработка форм преемственности научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе «общее образование – профессиональное образование – научное образование» особенно важна по проявлению своей эффективности на этапе уровневого перехода «школа – вуз», выступая системообразующей основой образовательного процесса непрерывного образования, обуславливая формирование творческой, социально активной личности, способной решать инновационные задачи в различных сферах науки, техники и технологий.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, преемственность, образовательный процесс, система непрерывного профессионального образования, постиндустриальное общество.

Abstract. The article is about students' research activity from the point of its continuity in educational process "school – university" of non-stop professional development system. Continuity is considered as a process and result determining the integrity of education, quality improvement, continuity, anticipation, diversification and arrangement of research, scientific and business components in training a new generation of specialists. Several research continuity patterns have been provided in the article. The development of such patterns within the educational process "general secondary education – professional education – scientific education" is of utmost importance at the stage "school – university" as a basis for non-stop educational process to build up a creative and socially active personality able to solve innovative problems in different scientific and technological spheres.

Key words: research activity, continuity, educational process, non-stop professional development system, post-industrial society.

Становление системы отечественного образования ориентировано на ее вхождение в мировое образовательное пространство и направлено на реализацию новых подходов к подготовке специалистов для современного производства с учетом имеющегося опыта, с внедрением инновационных технологий и на основе построения системы профессионального образования, способной формировать новое поколение высококвалифицированных кадров. От того, насколько будет согласована меняющаяся потребность отраслей экономики в специалистах востребован-

ных профессий с масштабами и направлениями развития системы профессионального образования всех уровней, зависит перспектива инновационного развития современной экономики и отечественного промышленного и научно-производственного потенциала.

Стратегически направленная тенденция интеграции общего образования, высшей профессиональной школы, науки и производства выступает движущей силой повышения качественного уровня подготовки специалистов и прогнозирования развития потенциала научных школ, имеющих ранее ведущую традицию в различных отраслях отечественной экономики. Это отвечает сущности наукоориентированного подхода к образовательному процессу, согласующегося с тенденцией усиления значения научно-исследовательской деятельности обучающихся, направленной на актуализацию интеграции научной и познавательной деятельности в общеобразовательной школе, вузе, системе научного образования.

Осуществленный теоретический и практикоориентированный анализ не позволяет обнаружить системный и обобщенный опыт формирования преемственности научно-исследовательской деятельности в системе отечественного образования, развивающегося в контексте ведущих идей – непрерывного и постиндустриального образования.

Применительно к преемственности научно-исследовательской деятельности целесообразно рассматривать преемственность как процесс и результат, определяющий целостность процесса обучения, повышения уровня качества, непрерывности, опережающего характера, диверсификации и организации научно-исследовательской, научно-познавательной и производственной сферы подготовки специалистов нового поколения [4]. При этом становится актуальной трансформация образовательного процесса «общее образование – профессиональное образование – научное образование» в важную компоненту интеграции познавательной деятельности в общеобразовательной школе, вузе, системе научного образования. Такой подход к пониманию построения сферы подготовки специалистов существенно отражает процесс глубоких изменений, происходящих в социокультурной, экономической и других

областях общественной жизни современного общества, определяемого понятием «постиндустриализм».

Разработка форм преемственности научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе «общее образование – профессиональное образование – научное образование» особенно важна по проявлению своей эффективности на этапе уровня переходя «школа – вуз», выступая системообразующей основой образовательного процесса непрерывного образования, обуславливая формирование творческой, социально активной личности, способной решать инновационные задачи в различных сферах науки, техники и технологий.

В этой связи одним из актуальных аспектов теоретического исследования является научно-исследовательская деятельность, понимаемая нами как особый вид образовательной, личностно и социально значимой научной и практической деятельности, и, вследствие этого – вопрос о закономерностях развития преемственности научно-исследовательской деятельности в ее оптимальных и эффективных формах организации. Тогда преемственность научно-исследовательской деятельности представляет собой проявление последовательности освоения обучающимися форм, методов и принципов научно-исследовательской деятельности.

Если основываться на принципах построения образовательных программ в системе непрерывного образования с позиции преемственности научно-исследовательской деятельности, их «стыковка» должна обеспечиваться формой связи, учитывающей заданность целей обучения, воспитания, развития личности на «выходе» из образовательного процесса, с потребностями и возможностями установленного Государственного стандарта соответствующей ступени и уровня образования [4].

Предпринятый в ходе исследования анализ практики образовательного процесса «школа – вуз» показал, что преемственность научно-исследовательской деятельности в подсистемах образования выстраивается автономно и дифференцированно, что придает характер определенной рассогласованности в достиже-

нии единства цели и результата образования. Чтобы устранить это рассогласование в рамках системы непрерывного профессионального образования, необходимо установление оценочного, стандартизированного результата этой связи, в качестве которого предлагаются формы преемственности научно-исследовательской деятельности.

С этой целью определено понятие «формы преемственности научно-исследовательской деятельности»: это специально формируемые способы организации и связи образовательных процессов (образовательных программ) [4] через научно-исследовательскую деятельность, создающие последовательность освоения методов и принципов научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе системы непрерывного образования, обеспечивающие завершенность циклов обучения на каждой ступени и уровне образования и подготавливающие формирование мотивационной потребности личности к последующим уровням и ступеням обучения.

Понятие «форма» будем определять в соответствии со следующим определением: «Содержание и форма – философские категории, во взаимосвязи которых содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения содержания. Термин «форма» употребляется также для обозначения внутренней организации содержания. Отношение содержания и формы характеризуется единством, доходящим до их перехода друг в друга, однако это единство является относительным. Во взаимоотношении содержания и формы содержание представляет подвижную, динамичную сторону целого, а форма охватывает систему устойчивых связей предмета. Возникающее в ходе развития несоответствие содержания и формы в конечном счёте разрешается «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию» [8].

Для того, чтобы соотнести формы преемственности научно-исследовательской деятельности именно с научно-исследовательской деятельностью, будем определять это понятие

в соответствии с Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике» № 127-ФЗ от 23.08.1996 г.: **научная (научно-исследовательская) деятельность** – деятельность, направленная на получение и применение новых знаний.

Тогда формы преемственности представляют собой последовательность видов научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе «школа – вуз» от начальной школы до высшего и послевузовского образования, или в соответствии с проектом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 1 декабря 2010 г. – в образовательном процессе «общее образование – профессиональное образование». В законе предлагаются следующие определения:

- **общее образование** – вид образования, направленный на развитие личности и приобретение в процессе освоения преемственных основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;
- **профессиональное образование** – вид образования, направленный на приобретение обучающимися в процессе освоения профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работы по конкретной профессии или специальности.

Определяются следующие формы преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательном процессе «школа – вуз».

1. **Познавательная деятельность.** Форма активности личности, направленная на усвоение социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий. Познавательная деятельность – ведущая деятельность – младшего школьного возраста, в рамках которой происходит контролируемое присвоение основ социального опыта, прежде всего в виде основных интеллектуальных операций и теоретических понятий.

Здесь: деятельность – активное взаимодействие живого существа с окружающим миром, в ходе которого оно целенаправленно воздействует на объект и за счет этого удовлетворяет свои потребности; ведущая деятельность – теоретический конструкт, обозначающий деятельность, в которой происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на той или иной ступени его развития и закладываются основы для перехода к новой ведущей деятельности [6].

2. Учебная деятельность. Форма информационно-аналитического сопровождения образовательного процесса характеризуется функцией научной направленности в образовании. Учебная деятельность осуществляется на протяжении всего обучения человека в школе. В ходе учебной деятельности происходят изменения: в уровне знаний, умений и навыков; в уровне сформированности отдельных сторон учебной деятельности; в умственных операциях, особенностях личности, т. е. в уровне общего и умственного развития. В процессе учебной деятельности школьник не только осваивает знания, умения и навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия.

3. Учебно-исследовательская деятельность. Форма совмещенного образования характеризуется функцией вариативности в освоении образовательных программ. Систематическое осуществление учебно-исследовательской деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Учебно-исследовательская деятельность имеет следующую общую структуру: «потребность – задача – мотивы – действия – операции». Потребностью учебно-исследовательской деятельности является стремление учащихся к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области.

4. Досуговая деятельность. Форма системы досугового образования характеризуется функциями мобильной адаптивности личности в любом возрасте, самореализации в социально и личностно значимой сферах, доступности и

вариативности сферы досугового самообразования. Личностно ориентированный подход предлагает создание условий для раннего профессионального самоопределения школьников. Потенциал механизма раннего профессионального самоопределения кроется в глубине раскрытия личностных и профессионально важных качеств учащегося, благодаря чему процесс обучения приобретает иной эмоционально-смысловой оттенок. Главным преимуществом такого подхода к обучению является выявление способности учащихся осознанно и самостоятельно [2].

5. Дополнительное образование. Форма интегрированной модели дополнительного (внешкольного) образования характеризуется созданием необходимых и достаточных условий по выбору дополнительного образования не как дополнения к основному, а как вариативной возможности «расширения» и «пополнения» знаний, получения образовательной услуги более высокого качества, реализуемой с учетом образовательного и жизненного опыта личности. Под дополнительным образованием понимается развивающее образование, которое «во главу угла ставит развитие личности, познавательных, физических, художественных и в итоге – творческих способностей, а не просто достижение определенного уровня тех или иных дополнительных знаний, умений, навыков» [5, 38-46].

6. Профориентационная работа. Форма информатизации профессиональной среды характеризуется функцией открытости и доступности в освоении интегрированных курсов совмещенных образовательных программ, обеспечивающих демократизацию мобильности «входа» и «выхода» из образовательного процесса. В связи с реструктуризацией рынка труда резко изменились требования к уровню и содержанию подготовки специалистов, основа которой закладывается системой общего образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, с высокой профессиональной мобильностью, способные к активной социальной позиции в обществе, к жизненному и профессиональному самоопределению, стремящиеся к постоянному самообразованию и саморазвитию [2]. Профессиональное

самоопределение, согласно С.Я. Батышеву, это самостоятельный выбор профессии, осуществляемый в результате анализа человеком своих внутренних ресурсов, в том числе своих способностей и соотнесение их с требованиями профессии. В основе профессионального самоопределения находится осознанная социальная позиция личности, заложенная всем комплексом воспитательных и образовательных влияний [1].

7. Профильное обучение. Форма системы научно-социальных, профессионально ориентированных образовательных программ характеризуется функциями деятельностной направленности, сопровождения личности в период общей, профессиональной адаптации, а также сопровождение личности к наукоориентированной образовательной траектории; креативно-личностной, мотивационно-целевой и эмоционально-волевой направленности; обучения самостоятельности в получении знаний; информационно-аналитическим сопровождением образовательного процесса. В соответствии с проектом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 1 декабря 2010 г. «профильное обучение – форма организации образовательного процесса, основанная на дифференциации и индивидуализации содержания основной общеобразовательной программы среднего общего образования с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся». Модернизация общего образования предполагает введение предпрофильного обучения в выпускных классах основной школы общеобразовательных учреждений, профильного обучения на старшей ступени общего образования общеобразовательных учреждений [2].

8. Довузовская подготовка. Форма информатизации образовательной среды вузов характеризуется преемственностью общего и вузовского образования на основе интегрированных педагогических технологий обучения и решает общую задачу – подготовка профессионально ориентированного, мотивированного на получение дальнейшего образования, подготовленного к обучению в вузе абитуриента. Подготовка человека к выполнению различных социальных ролей и одновременно развитие способности к саморазвитию и изменению

своего бытия – основные функции развития образования, поэтому важно воспитывать ответственных граждан, способных работать в проблемных ситуациях и созидать настоящее и будущее. Это не всегда удается в условиях средней школы, поэтому вузам необходимо сделать «шаг навстречу» общеобразовательной школе, организуя различные формы довузовской подготовки абитуриентов (подготовительные курсы, вузовские классы, летние школы и т. д.). Ведь довузовская подготовка – это не только ступень к получению высшего образования, но и важный этап в жизни молодого человека на пути к приобретению профессии и дальнейшему развитию личности [7].

9. Научно-образовательная деятельность. Форма научного образования характеризуется функцией ориентации на научную деятельность, адаптации в сфере научного знания и оптимальной самореализации в сфере непрерывной научной деятельности. Несомненно, в современных условиях активное участие средней школы в формировании представлений у учащихся о научной деятельности имеет принципиальное значение. Без приобщения к ней школьников старших классов трудно решать задачу вовлечения студентов-первокурсников в техническое творчество, развивать их научную активность.

10. Научно-исследовательская деятельность. Форма интеграции научно-образовательных комплексов характеризуется функцией социокультурной значимости создания наукоемких продуктов и структур, интегрирующих результаты инновационной деятельности коллективов (личности), выступающих базовым элементом развития национальной экономики и способствующих созданию новых форм образовательной деятельности в образовательном процессе в условиях развития профессионального образования. Научно-исследовательская деятельность включает: **фундаментальные научные исследования** – экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды; **прикладные научные исследования** – исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для дости-

жения практических целей и решения конкретных задач.

Формы преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся определены в последовательности возрастных категорий, соответствующих определенным ступеням образования (подростковый возраст – основная школа; ранняя юность – старшие классы школы; юность – высшая школа). Формы преемственности претерпевают качественные изменения по содержанию теоретических знаний, усваиваемых учащимися, по характеру осуществления научно-исследовательской деятельности, по способам ее организации, по роли в становлении психологических новообразований, присущих каждому возрасту.

Российское образование переживает напряженный период, связанный с его переходом в новое состояние, продиктованное Болонским соглашением. Наиболее существенными изменениями являются переход системы высшего профессионального образования на двухуровневую подготовку (бакалавриат и магистратура) и обязательность признания результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ) в качестве результатов вступительных испытаний всеми вузами России. Эти и другие изменения своеобразно отразились на образовательных процессах в средней школе, поступлении выпускников школ в вузы и их дальнейшей адаптации к вузовскому обучению [3].

Одним из способов сохранения и улучшения национальной системы образования является внедрение форм преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательный процесс «школа – вуз».

Такой опыт имеется в МГТУ им. Н.Э. Баумана, где на протяжении 20 лет работает Российская научно-социальная программа для молодежи и школьников «Шаг в будущее», охватывающая более 60 регионов страны, где проводятся научно-образовательные, академические, тематические, предметные соревнования, конференции, выставки для школьников 2–11 классов; создан Центр довузовской подготовки, основными целями и задачами которого являются: выявление и развитие у обучающихся профильных творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности; формирование ключевых компетенций,

профессионально значимых качеств личности и мотивации к практическому применению предметных знаний; создание необходимых условий для поддержки творчески одаренных детей; научное просвещение и целенаправленная профессиональная ориентация учащейся молодежи; распространение и популяризация научных знаний; формирование состава студентов высших учебных заведений из граждан, наиболее способных и подготовленных к освоению программ высшего профессионального образования. За годы работы в научно-образовательных мероприятиях приняли участие более 100000 школьников, около 10000 – стали студентами МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Центр довузовской подготовки работает с 236 профильными школами Москвы, Московской области, регионов России, организациями дополнительного образования, муниципальными и региональными Управлениями образованием, общественными организациями и фондами, занимающимися реализацией образовательной, досуговой, дополнительной, профессиональной, научной, творческой деятельности молодежи; осуществляет сотрудничество с промышленными и производственными предприятиями для реализации целевого приема в рамках системы непрерывного профессионального образования «школа – вуз – предприятие» в интересах Оборонно-промышленного комплекса. В осуществлении целевой подготовки в МГТУ им. Н.Э. Баумана участвуют предприятия Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом», Федерального космического агентства «Роскосмос» и Министерства промышленности и торговли Российской Федерации.

Для дальнейшей реализации преемственности научно-исследовательской деятельности в университете, для организации научно-исследовательской деятельности обучающихся работает Управление научных исследований, СНТО им. Н.Е. Жуковского, систематически проводятся различного рода научные мероприятия для студентов, аспирантов и молодых ученых, издаются сборники трудов конференций и семинаров; введены обязательные НИРС в учебный план подготовки бакалавров, специалистов и магистров; существует аспирантура, докторантура, межотраслевой институт повы-

шения квалификации, система второго высшего профессионального образования.

Вся система организации научно-исследовательской работы школьников, молодежи, студентов, аспирантов и молодых ученых, существующая в МГТУ им. Н.Э. Баумана, позволяет реализовать модель преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного профессионального образования от начальной школы до образования взрослых.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, пути реализации. М., 1987. 340 с.
2. Жукова Л.П. Предпрофильное обучение школьников в системе довузовской подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 172 с.
3. Михайлова Э.П. Организационно-педагогические условия адаптации сельских школьников к обучению в вузе в процессе довузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 20 с.
4. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.
5. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3-4.
6. Словари и энциклопедии на Академике: [сайт]. [2000–2010]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic>.
7. Федорова Н.А. Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2004. 24 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М., 1983.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.111'374:37.06

Василевич А.П.

Московский государственный областной университет

К МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА СЛОВАРЯ УЧЕБНИКА

A. Vasilevich

Moscow State Regional University

SOME HINTS TO EVALUATE THE QUALITY OF A TEXTBOOK WORD LIST

Аннотация. Рассматриваются две проблемы, связанные с введением новой лексики на раннем этапе обучения английскому языку: общий объем словаря и соотношение активной и пассивной лексики. Анализируются словари учебников 1–2 классов двух авторских коллективов. Предлагается специальная методика, позволяющая сопоставить данные учебников между собой, а также оценить их с точки зрения общепринятых методических положений, касающихся обучению лексике. Результаты анализа можно использовать для получения общей оценки качества учебников.

Ключевые слова: начальное обучение, введение новой лексики, пассивный и активный словарь, качество словаря учебника.

Abstract. Introducing new vocabulary entails two basic problems: the overall volume of the word list and the proportion of active and passive vocabulary. The word lists of two English textbooks are analyzed (the books have been issued by different groups of authors and intended for use by first- and second grade pupils). A specific method has been worked out to compare the two text-books and juxtapose the lexical data of either of them and theoretical data pertaining to teaching vocabulary. The analysis of this kind may add to general evaluation of the quality of a textbook.

Key words: first level teaching, introducing new vocabulary, active and passive vocabulary, evaluation of the quality of a textbook word list.

Как известно, целью обучения иностранному языку в школе является формирование межкультурной компетенции учащихся, которая реализуется в способности к речевому общению. Однако ни понимание учащимся речи других людей, ни выражение собственных мыслей невозможно без должным образом сформированного словарного запаса. Постоянное его увеличение является неотъемлемой частью комплексной методики преподавания.

При обучении лексике перед учителем и методистом встают три проблемы: во-первых, какие слова и в каком количестве должны быть включены в курс, чтобы достигнуть оптимального владения языком в сжатые сроки; во-вторых, как лексический материал следует распределять по этапам и периодам обучения; в-третьих, какими средствами и приемами следует обучать иноязычной лексике. Особенно важной эта задача представляется для начального этапа обучения, когда лексику рассматривают как приоритетный вид речевой деятельности [3, 79-89; 4, 119-129; 5, 75-80].

Одним из определяющих средств обучения, задающих технологию всего учебного процесса, является учебник. Естественно, перед каждым автором учебника встает задача отбора лексики. Тщательный отбор слов и выражений, подлежащих усвоению, выступает важной предпосылкой рационального обучения иностранному языку.

Нельзя сказать, что методисты уделяют этой стороне обучения мало внимания. В литературе можно найти множество четких рекомендаций. Так, есть указания по количеству слов, которые могут быть усвоены на том или ином этапе обучения. Сформулированы и некоторые критерии отбора конкретных слов. В основе этих критериев положены такие принципы, как частотность, словообразовательная способность, тематическая принадлежность, учет возрастных особенностей, принцип необходимости и достаточности, принцип системности, а также принцип коммуникативной ценности, тесно связанный с принципом сочетаемости. Разнообразные критерии рассматривались как в общем плане [9; 8], так и применительно к такой частной, но очень важной сфере, как начальный этап обучения [6, 43; 7].

Далеко не все перечисленные принципы описаны с исчерпывающей определенностью. Например, если говорить о тематическом принципе, то предлагаемые основания для разграничения лексических групп порой выглядят достаточно произвольно. Одни авторы считают необходимым брать в качестве тем весьма обширные области типа: «Человек»; «Общество»; «Работа, занятие, свободное время»; «Окружающий мир»; «Время, пространство, количество». Другие предлагают отталкиваться от абстрактных понятий: «Общие отношения»; «Общение»; «Отношения между людьми»; «Эмоции и чувства» и т. д. Понятно, что при таких принципах группировки наполнение группы конкретными словами имеет очень высокую степень свободы.

Как бы то ни было, своеобразным итогом «лексической» работы автора учебника является словарь, помещенный в конце учебника. Именно словарное приложение к учебнику позволяет нам судить о том, как авторы решили задачу определения объема и состава слов, включенных в тексты своего учебника [2, 54]. Казалось бы,

при наличии упомянутых выше научных критериев (даже с учетом определенной свободы действий) словари учебников для данного класса (например, для начинающих) должны быть очень сходными. Однако даже беглый анализ этих словарей говорит об обратном¹.

В данной работе будут представлены весьма поучительные, на наш взгляд, результаты сопоставления словарных приложений к учебникам разных авторских коллективов. К их описанию мы и переходим.

Для детального сопоставительного анализа были взяты словари четырех учебников английского языка. Обозначим их следующим образом:

А-1; А-2 – учебники английского языка соответственно 1-го и 2-го года обучения, вышедшие в издательстве А;

В-1; В-2 – аналогичные учебники, изданные в издательстве В².

Как же решили задачу отбора лексики коллективы авторов А и В? Обратимся вначале к общей характеристике словарей (табл. 1).

Как мы видим, количество слов в учебниках В значительно больше, чем в учебниках А, особенно на втором году обучения. Хорошо ли это?

Существует точка зрения, согласно которой на начальном этапе обучения иностранным языкам не рекомендуется форсировать знание большого числа новых слов и словосочетаний, а для той лексики, которая вводится, необходимо обеспечить высокую степень повторяемости. Считается, что именно так закладывается прочный фундамент будущего словарного запаса. Соответственно, словарный запас расширяется небольшими темпами. Программа общеобразовательных школ подразумевает в конце второго года обучения иностранного языка усвоение лексического минимума в объеме около 500 лексических единиц.

¹ Оставим в стороне проблему оформления словарей. Здесь тоже наблюдается определенный разноречивый, а серьезные работы по упорядочению этого дела нам неизвестны.

² Учебники А изданы одним издательством, а В – другим. Мы не станем «расшифровывать» названия этих издательств, поскольку не хотели бы придавать своему исследованию оценочный характер: на данном этапе мы видели свою задачу в разработке методов сопоставительного анализа.

Таблица 1

Объем словаря сравниваемых учебников¹

Издательство	Словарь 1-го года обучения	Словарь 2-го года обучения (добавлено новых слов)	Общее число разных слов в словарях за два года
А	193	151	344
В	297	429	726

Этим нормативам скорее соответствуют учебники А (общее количество лексических единиц, с которыми имеет дело учащийся, проучившись два года по учебникам А – 344). В учебниках В объем лексического материала явно велик (за два года обучения – 726), что существенно превосходит рекомендуемый норматив и говорит не в их пользу.

Теперь обратимся к другому вопросу. Напомним, что индивидуальный запас слов, которым владеет учащийся, делится на активный и пассивный. Пассивную лексику человек узнает в тексте или при восприятии на слух, но не употребляет в речи. К активной лексике относятся те слова, которые он свободно сам употребляет в общении.

Как показывает анализ, словари, представленные в учебниках, включают и активную, и пассивную лексику. Посмотрим, как соотносятся активная и пассивная лексика в сопоставляемых нами словарях.

С этой целью мы оценили встречаемость каждого слова словаря в текстах соответствующего учебника². Будем считать «активной» лексику, многократно повторяющуюся на страницах учебника, а «пассивной» – лексику, встречающуюся в учебнике относительно редко – менее 10 раз. Например, в учебнике В-1 к активной лексике следует отнести слова и словосочетания *computer* (встретилось в тексте 27 раз), *lemonade* (25 раз), *potatoes* (24 раза), *eat an ice cream* (20 раз), а пассивными словами окажутся *classroom*, *head*, *playground* (все встретились по 4 раза), *swimming pool* (3 раза), *toilet* (2 раза) и т. д.

Расчеты показали, что в учебниках 1-го года обучения доля активной лексики в целом составляет 80 % для А и около 50 % для В. Этот

результат опять-таки не лучшим образом характеризует учебник В.

Школьным преподавателям хорошо известно, что многие слова, усвоенные на первом году обучения и активно используемые учащимися в устной речи, на последующих этапах обучения забываются. Словарный запас учащихся порой не только не растет, но даже сокращается. Такое положение объясняется многими причинами. Главная из них – трудность усвоения иноязычной лексики в условиях школьного обучения: отсутствует та практика речи, которая сопутствует процессу овладения родным языком в детстве; нет потребности в общении на иностранном языке, нет языковой среды. А количество слов чужого языка огромно (десятки тысяч), и каждое слово имеет свою звуковую форму, свое значение, сферу употребления. Требуемая для усвоения каждого слова кропотливая работа либо совсем не ведется, либо охватывает такую лексику, которая в дальнейшем оказывается ненужной, не повторяется, не используется в речи, а потому и забывается.

В этой связи естественно предположить, что слова активной лексики не только часто встречаются в текстах учебника, но и скорее всего «перейдут» в учебник следующего года обучения. И наоборот, слова из пассивного словарного запаса, которые появились исключительно в связи с прохождением конкретной темы, имеют мало шансов перейти в следующий учебник, где соответствующие темы уже затрагиваться не будут.

Что представляют собой сопоставляемые словари в данном отношении? Как и следовало ожидать, и в А, и в В из учебника 1 в словарь учебника 2 перешел целый ряд слов. Так, учебники А-1 и А-2 содержат 72 общих слова: *apple*, *banana*, *cake*, *ice-cream* и др. – по теме «еда»; *brother*, *dad*, *grandpa* и др. – «семья»; *bed*, *chair*, *table* – «мебель» и т. д. Совпадения коснулись и других частей речи: глаголов (*look*, *open*, *put*,

¹ Учтены не только слова, но и вынесенные в словари выражения типа *Thank you. What's this? What's your name?*

² Данные получены в процессе написания курсовой работы Е.Л. Хохловой, выполненной под руководством автора.

run), числительных (*one, two, ... ten*), предлогов (*in, on, under*) и т. д.

Из приведенных примеров видно, что повторяются, главным образом, слова, часто употребляемые в повседневной жизни, следовательно, их хорошее усвоение и закрепление как активной лексики вполне оправданно.

Совсем иная картина в учебниках издательства В. Исходный словарь (учебник В-1) гораздо объемнее; соответственно, больше и число «переходящих» слов – 192. Как правило, эти слова включаются в словари наиболее частых английских слов [1; 10], но их употребительность (и, соответственно, нужность) на начальном этапе обучения вызывает сомнения (*coconut, cookie, chase, cute, evil, witch* и т. п.).

Интересно, что по числу слов, не перешедших в следующий учебник, словари А-1 и В-1 весьма близки (121 и 102 слова соответственно). Можно предположить, что эти слова либо составляют пассивный запас (они были употреблены в учебнике «из тематических соображений» и их дальнейшее повторение не обязательно), либо, напротив, относятся к заведомо активной лексике, но, по мнению, авторов учебника, уже достаточно изучены на 1-м году обучения, и их наличие в учебном словаре 2-го года обучения не требуется.

Наш дальнейший анализ как раз и был направлен на то, чтобы установить, к какому типу лексики (активному или пассивному) принадлежат слова из словарей А-1 и В-1, не попавших в словари, соответственно, А-2 и В-2. Что может быть критерием отнесения слова к числу активных или пассивных? Естественно исходить из данных об употребительности слова в текстах учебника. Если авторы учебника считают некоторое слово или словосочетание активным и хотят, чтобы учащиеся его непременно запомнили, то они постараются многократно его употребить. Если же они расценивают данную лексическую единицу как пассивную, то необходимость в ее частом повторении отпадает; вполне достаточно ограничиться ее спорадическим появлением в пределах соответствующего текста или упражнения по заданной теме.

Разделяя слова на активные и пассивные, естественно, как и ранее, исходить из данных об употребительности слова в текстах учебника. Напомним, что мы условились считать слово «ак-

тивным», если оно встретилось в учебнике более 10 раз, а «пассивным» – менее 10 раз. При таком допущении среди слов учебника А-1 активными окажутся *computer* (встретилось в разных текстах 27 раз), *fairy tale* (17 раз), *at work* (16 раз), *draw a picture* (15 раз) и т. д. С другой стороны, всего по 1–5 раз встретились *stepsister, hopscotch, character, toilet, wake up, Australia, find, chocolate bar, playground, Take your pen!* и т. п. Эти лексические единицы явно следует отнести к «пассивным».

Как выяснилось, «пассивные» слова, действительно, в большинстве случаев встречались только в одном уроке. Так, *candle, have a party, puzzle, Here's a present! What present do you want?* встретились только в теме «Birthday party», а *skating, ski, sports, to be good at* – только в уроках, посвященных спорту. В других уроках эти слова и словосочетания не встречались. Напротив, слова, которые мы отнесли к «активным», повторяются из урока в урок. Например: *computer, draw a picture, eat an ice cream, Hide-and-seek, lemonade, phone your friend, play a game* были использованы в темах «Let's have a break!», «My best friend», «When mum's at work», «Birthday party»). Благодаря частому повторению слова хорошо усваиваются и закрепляются.

Итак, мы выяснили, что соотношение активной и пассивной лексики, не перешедшей во 2-й год обучения, оказалось следующим: в словаре А-1 доля активной лексики составила 31%, а в словаре В-1 «активные» слова практически отсутствуют (всего 4 случая).

Оценим эти данные в контексте некоторых теоретических воззрений на методику преподавания английского языка на начальном этапе. Существует точка зрения, согласно которой в первые четыре года обучения лексика **носит активный характер**, пассивного словаря почти нет. Для запоминания лексики необходима её высокая повторяемость, поэтому одна и та же лексика включается во все тексты и упражнения урока и зачастую переходит на последующие годы обучения. Считается, что именно так формируется прочный фундамент для будущего словарного запаса. *Данному критерию не подчиняется ни один из сравниваемых нами учебников.*

С другой стороны, исследования показывают, что независимо от этапа обучения объем активного словарного запаса уступает объему пассивного словаря приблизительно в 2,5–3

Таблица 2

Экспертная оценка качества учебников (фрагмент)

	Критерии оценки	Учебники А	Учебники В
1	Соответствие УМК интересам изучающих иностранный язык	+	–
2	Простота использования УМК	+	–
3	Объем материала в УМК и степень его сложности	+	–
4	Методика обучения видам речевой деятельности:		
	а) чтению	+	–
	б) говорению	+	+
	в) аудированию	+	–
	г) письму	+	–
5	Коммуникативные задания	+	–
6	Творческие задания	+	+
7	Дизайн учебника	+	+

раза. Этому требованию соответствует учебник А-1, где соотношение активной и пассивной лексики составляет 31% : 69%, т. е. как раз 1 : 3.

В заключение обратимся к данным о сравнительном анализе качества учебников английского языка для 1–2 года обучения в общеобразовательных школах. Анализ был проведен в рамках семинара для учителей английского языка «Анализ инновационных УМК» в г. Сочи в 2008 г. и основывался на оценке ряда выработанных экспертами критериев для учебников разных издательств, в том числе и учебников серий А и В¹. Приведем данные относительно этих двух учебников (табл. 2), оставив без комментариев выбор экспертами самих критериев. Высокая оценка соответствующего критерия отмечена в таблице знаком «+», а низкая оценка – знаком «–».

Нетрудно заметить, что показатели учебников отличаются довольно существенно. Для нас важными являются их различия по критериям 3 (объем материала и степень его сложности) и 5 (наличие коммуникативных заданий), потому что именно эти критерии связаны с объемом активной и пассивной лексики. Мы полагаем, что оценки экспертов, положительно оценивших учебники серии А, вполне согласуются с результатами нашего исследования.

И последнее. При наличии достаточно объективных процедур оценки тех или иных параметров учебника можно говорить о возможности прогноза его эффективности – по сравнению с другими учебниками, получившими аналогич-

ные оценки. Соответственно, возникает возможность обоснованной рекомендации учебников к практическому применению. Однако, кроме понятия «эффективность», существует еще и понятие «успешность». «Успешный» учебник – это тот, которому обеспечено широкое распространение, причем не на один год. К нашему глубокому сожалению, «успешность» учебника далеко не всегда напрямую связана с его эффективностью. Но здесь, как говорится, наука бессильна.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аракин В.Д., Уайзер Г.М., Фоломкина С.К. Словарь наиболее употребительных слов английского языка. М., 1984.
2. Ариян М.А. УМК по английскому языку для 2-го класса (2 год обучения) // Иностранные языки в школе, 1993. № 1.
3. Василевич А.П. Заметки по поводу методики обучения детей неродному языку // Перевод и коммуникация. М., 1997.
4. Василевич А.П. Эффективность игры при обучении новой лексике // Проблемы психолингвистики: теория и эксперимент. М., 2001.
5. Василевич А.П. Учим детей английскому языку // Иностранные языки в школе, 2009. № 4.
6. Вятютнев М.Н. Обучение иностранному языку в начальной школе // Иностранные языки в школе, 2009. № 6.
7. Кувшинкин В.И. Методика обучения иностранному языку в начальной школе. М., 2000.
8. Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М., 1986.
9. Чазова А.А. English. Расширяем словарный запас. М., 2004.
10. McCathy M., O'Dell S. English Vocabulary in Use. Cambridge Univ. Press, 1994.

¹ Данные приведены на интернет-ресурсе www.rcpio.ru/files/documents/Analiz.uchebn.doc

УДК 81.255.2

Жирнова Е.В.

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

H. Zhirnova

Russian State Social University, Moscow

INFLUENCE OF EARLY TRAINING TO THE FOREIGN LANGUAGE ON DEVELOPMENT OF CHILDREN

Аннотация. Представленная статья рассматривает феномен искусственного билингвизма и представляет практические результаты раннего обучения иностранному языку. Практические занятия показали, что иностранный язык у детей данного возраста способствует формированию некоторых процессов абстрактного мышления, поскольку он заставляет учащихся сравнивать те или иные выражения 2-х языков, проделывать анализ и синтез.

Ключевые слова: искусственный билингвизм, раннее обучение иностранному языку, абстрактное мышление, анализ, синтез.

Abstract. The article under review considers the phenomenon of the artificial bilingualism and represents the practical results of the early foreign language studying. The practical lessons showed that the foreign language forms some processes of abstract thinking for these children, because it makes pupils compare the phrases of two languages, carry out analysis and synthesis.

Key words: the artificial bilingualism, the early foreign language studying, abstract thinking, analysis, synthesis.

Всестороннее рассмотрение искусственного билингвизма как лингвистического феномена представлено в докторской диссертации Елены Константиновны Черничкиной в 2007 г. До этого исследования в науке о языке рассматривались различные характеристики естественного билингвизма, в то время как искусственный билингвизм анализировался только в работах по лингводидактике и психологии речи, а лингвистический статус и характеристики искусственного билингвизма не были предметом специального научного рассмотрения. Результаты лингвистического изучения искусственного билингвизма дают возможность их применения в практике обучения детей раннего возраста и оптимизации этой методики. Е.К. Черничкина выделяет уровни развития искусственного билингвизма как коммуникативной личности: интуитивный дилетант, рефлексирующий дилетант, рефлексирующий теоретик, рефлексирующий практик, компетентный билингв. Отличительные черты искусственного билингва как коммуникативной личности, по мнению автора, проявляются в более комплексном характере его коммуникативной компетенции, в широте и свободе выбора коммуникативных средств, в большей гибкости и динамичности по сравнению с монолингвом [5, 5-6].

Приведем результаты наших наблюдений (1995 г.) за двумя трехлетними детьми: французом Люлю и русским Гришей, который с рождения овладевает двумя языками (русским и французским). Наблюдения проводились во французском коллеже для малышей в Каире во время занятий в группе (табл. 1).

Анализ данных таблицы позволяет нам охарактеризовать Гришу (согласно концепции Е.К. Черничкиной) как компетентного билингва в соответствии со своим возрастом, поскольку он продемонстрировал уровень по всем критериям не ниже, чем и француз Люлю. Проявление повышенного интереса на занятиях дает Грише преимущества в общем развитии по сравнению с Люлю.

Наши исследования, которые проводились с 1989 г., показали, что изучение иностранного языка положительно влияет на развитие детей раннего и дошкольного возраста.

Таблица 1

	понимание речи учителя (носитель языка) по-французски	участие в занятиях на французском языке	воспроизведение языкового материала (сказки, стихи на французском языке)	настроение
Люлю	полное понимание	активное участие, проявление интереса	воспроизведение материала в полном объеме	радостное
Гриша	полное понимание	активное участие, проявление <i>повышенного</i> интереса	воспроизведение материала в полном объеме	радостное

Принимая во внимание медицинские рекомендации, для обучения необходимо создать соответствующие условия. Мы предлагаем обучать детей до 5-ти лет:

- индивидуально;
- в домашнем детском саду (не более 5-ти детей в группе).

Если иностранный язык считать средством развития мышления, то изучение этого предмета должно стимулировать познавательную потребность. Именно высокая познавательная потребность характеризует одаренных детей. Психолог, много лет посвятивший работе с одаренными детьми, В.С. Юркевич отмечает: «Главное, что объединяет всех, таких разных вундеркиндов, и что резко отличает их от обыкновенных детей – так называемая умственная активность. Одним из первых Н.С. Лейтес описал эту невероятную потребность одаренных детей в умственной работе, их, без преувеличения, страсть к познанию. Это – главная потребность одаренного ребенка, независимо от возраста, темперамента, характера, интересов, пола, здоровья и т. п. Иначе говоря, именно стремление к познанию – самая яркая характеристика любого одаренного ребенка» [6, 16].

Автор считает, что начинать учение ребенка надо с радости познания, что только на этом фоне можно развить способности. Дети становятся одаренными не столько потому, что им больше чем другим дала природа, сколько потому, что они в большей мере сумели реализовать себя. На этом основании делается вывод, что на ранних этапах развития способностей, т. е. в дошкольном и младшем школьном возрасте, все зависит от любви к умственной де-

ятельности, или, точнее, от познавательной потребности [6, 18-19].

В.С. Юркевич различает одаренных детей: «Бывает особая одаренность, которая встречается раз на тысячу, а то и миллион случаев. Но есть и другие одаренные: это, что называется, великолепная норма... С этой точки зрения действительно любой ребенок может при нормальных, благоприятных условиях стать таким нормально одаренным, но вся беда как раз в том, что такие нормальные, действительно благоприятные условия выпадают на долю далеко не всех» [6, 23].

Доктор наук по детской психологии Манчестерского университета Джоан Фриман характеризует одаренных детей так: «У способных детей бывает особенно острым желание учиться, и когда они получают такую возможность, они стараются ей немедленно воспользоваться» [4, 31].

Одаренных детей, таким образом, характеризует высокая познавательная потребность.

5-летние дети, свободно говорящие не только на родном, но и на одном и более иностранных языках, на наш взгляд, могут считаться одаренными. Но обучение детей такого возраста требует благоприятных условий. Д. Фриман констатирует: «Только счастливики могли обучаться у индивидуальных педагогов или в маленьких группах. Кроме той помощи, которую оказывал ему отец, Моцарт с очень раннего возраста занимался с индивидуальными педагогами» [4, 33].

Таким образом, условия психологического и физиологического комфорта являются необходимыми для обучения детей раннего возраста иностранному языку. Обучение иностранному

языку не является самоцелью, а лишь средством развития ребенка, одной из возможностей удовлетворения его познавательных потребностей. Именно эти условия можно было бы определить понятием “элитарное воспитание”, которое ни в коей мере не характеризуется только материальными затратами, а ставит во главу угла педагогический труд воспитателя, организацию тонкого и индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения.

Автор книги, посвященной изучению развития ребенка раннего возраста, “После трех уже поздно” Масару Ибука, утверждает:

“... исследования физиологии мозга, с одной стороны, и детской психологии, с другой, показали, что ключ к развитию умственных способностей ребенка – это его личный опыт познания в первые три года жизни, т. е. в период развития мозговых клеток. Ни один ребенок не рождается гением, и ни один – дураком. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка. Это годы с рождения до трехлетнего возраста. В детском саду воспитывать уже поздно” [3, 8].

Мы ставим перед собой задачу не потерять возможности возраста раннего детства для развития ребенка, использовать изучение иностранного языка для удовлетворения жажды познания трехлетних детей. Масару Ибука характеризует основную цель раннего развития таким образом: “С моей точки зрения, основная цель раннего развития – это предотвратить появление несчастных детей. Ребенку дают слушать хорошую музыку и учат играть на скрипке не для того, чтобы вырастить из него выдающегося музыканта. Его учат иностранному языку не для того, чтобы воспитать гениального лингвиста, и даже не для того, чтобы подготовить его в “хороший” детский сад и начальную школу. Главное – развить в ребенке его безграничные потенциальные возможности, чтобы больше стало радости в его жизни и в мире” [3, 10].

Автор полагает, что мозг ребенка может вместить безграничный объем информации. В своей книге он рассказывает о мистере Масао Нагата, который оставил карьеру учителя и, объявив себя домохозяйном, целиком посвятил свою жизнь воспитанию детей. Его сыну было тогда 2,5 года, а дочке – 3 месяца. Дети

были еще совсем малышами, и “агрессивный” папа-воспитатель подвергся суровой критике. Были высказаны опасения, что большой объем знаний повлияет на нервную систему детей. В том, что эта критика была несостоятельной, легко убедиться, посмотрев на процветающую и благополучную семью Нагата. Метод обучения, который использовал Масао Нагата, демонстрирует интеллектуальные возможности малышом. Автор приводит далее рассказ отца о том, как он обучал детей иностранным языкам: “Я начал учить их разговорному английскому, итальянскому, немецкому, французскому... почти одновременно. По радио часто уроки французского языка объясняются по-английски. Поэтому я решил, что если обучать многим языкам сразу, то можно соединить методику обучения воедино. Как раз в это время мои дети учились играть на пианино, а на нотах, по которым они играли, были объяснения на итальянском, а перевод – на английском, немецком и французском. Если они не понимали объяснений, они не знали, как играть. Это была одна из причин, почему я начал учить их языкам. Меня часто спрашивали, не путались ли дети, изучая пять языков одновременно. Думаю, что нет: они употребляли их правильно. Мы занимались иностранными языками только по радио. Эти радиопередачи ведут очень приветливые дикторы. Упражнения на произношение повторяются методично и долго. И когда дети начинают сами говорить, они произносят все правильно” [3, 17].

Из этого Масару Ибука делает вывод: “Итак, можно предположить, что способность впитывать информацию гораздо выше у детского мозга, чем у взрослого. Только не надо бояться “перекормить” или перевозбудить его: детский мозг, как губка, быстро впитывает знания, но когда чувствует, что переполнен, отключается и перестает воспринимать новую информацию. Нас должно беспокоить не то, что мы даем ребенку слишком много информации, а то, что ее зачастую слишком мало, чтобы полноценно развивать ребенка” [3, 17-18].

Масару Ибука отмечает, что “когда в уме сформирован образец родного языка, уже трудно воспринимать образцы чужого. Однако, как я уже объяснил, мозг ребенка до 3-х лет способен усвоить систему мышления не толь-

ко своего родного японского языка, но и любого другого, причем процесс этот может, как мы уже говорили идти одновременно. Поэтому дети в таком возрасте без особого труда могут говорить на любом языке, как на родном. Если вы пропустите этот период, вам будет гораздо труднее обучить его тому, чему он так легко обучается в раннем детстве» [3, 19].

Поскольку речь идет о формировании мышления, необходимо обратиться к другим предметам. Анализ педагогической литературы показал, что лучше всего формирует абстрактное мышление математика. Автор книги «От развлечения к знаниям» Коваль С. утверждает: «Математическое мышление имеет свои особенности, обусловленные своеобразием математической абстракции. Сложность систем математической абстракции, многообразие их взаимосвязей и сама их сущность – все это находит свое отражение в систематизации логической математики, а в частности, – в доказательствах математических теорем» [2, 516].

Американский врач Глен Доман указывает на две причины, почему детей следует учить математике: «Первая из них очевидна и менее важна: математические вычисления – это одна из высших функций человеческого мозга. Только человек обладает способностью к счету... Вторая причина гораздо важнее. Детей следует учить считать как можно раньше, поскольку это будет способствовать физическому развитию мозга, а следовательно и того, что мы называем интеллектом» [1, 400].

Автор считает, что арифметика станет для ребенка первым шагом, чтобы перейти к высшей математике. «А это мир абстрактного мышления и логики – не просто элементарные вычисления, результаты которых можно предсказать заранее, а подлинные приключения и невероятные открытия, которые встречаются на каждом шагу» [1, 429-430]. Поэтому

на уроках иностранного языка возможно использовать различные элементы математики, логические задачи, которые способствуют развитию абстрактного мышления.

Работа по нашей методике раннего обучения иностранным языкам позволила сделать следующие выводы:

1) формы абстрактного мышления являются результатом приемов воспитания, предусматривающих употребление чисел, счетные операции;

2) дети возраста от рождения до 5-ти лет способны усваивать несколько иностранных языков без взаимного торможения, и основной формой их обучения является игра;

3) иностранный язык у детей данного возраста способствует формированию некоторых процессов абстрактного мышления, поскольку он заставляет учащихся сравнивать те или иные выражения двух языков, прибегая к анализу и синтезу;

4) наилучшие результаты при обучении иностранному языку детей возраста до 5-ти лет достигаются в процессе индивидуальных занятий в психологически и физиологически комфортных условиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Доман Г. Гармоническое развитие ребенка. М., 1998. 448 с.
2. Коваль С. От развлечения к знаниям. Математическая смесь. Варшава, 1975. 539 с.
3. Масару Ибука. После трех уже поздно. М.: РУС-СЛИТ, 1992. 80 с.
4. Фриман Д. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет. М., 1995. 240 с.
5. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2007. 29 с.
6. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М., 1996. 136 с.

УДК 37.16:811.111

Зубцова М.А.

Московский государственный областной университет

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

M. Zoubtsova

Moscow State Regional University

STUDENT-ORIENTED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Аннотация. В статье рассматриваются проблема мотивации, необходимость выявления социокультурных факторов мотивации, становление образа будущего специалиста, основанное на самореализации и проявлении личностных способностей в период обучения иностранным языкам в высшей школе. Индивидуализированный подход к учащемуся имеет большое значение при изучении иностранного языка, так как позволяет учитывать субъективный опыт и особенности темперамента каждого студента. Обосновывается необходимость подбора индивидуальной методики обучения коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: инновационное мышление, самореализация, технология обучения, основные предметы, личностно ориентированное обучение.

Abstract. The article focuses on the problem of motivation and awareness of socio-cultural factors, image of a future specialist based on self-realization and exploration of personal abilities during foreign language teaching in higher school. Individualised approach to the learner is of great importance in foreign language teaching as it helps to take into account students' individual experiences and temperaments. It has been substantiated in the article that foreign communication teaching requires individually chosen methods.

Key words: innovative thinking, self-realization, teaching technology, core subjects, student-oriented teaching.

Образование нельзя сводить к тем или иным учебным программам, экзаменам, тестированию и преподавательской квалификации; оно живет благодаря активности каждого студента – его интеллекта, компетенции, профессиональной ориентации и т. п. Часто в оценке студенческой мотивации преобладают стереотипные представления о некоем молодом человеке, который осознанно делает свой профессиональный выбор согласно своим склонностям и способностям, а далее начинает работать его воля к знаниям. Эта далекая от жизни деятельная парадигма в психологии модифицирована различными подходами, различающими вербальные, демонстративные мотивировки и реальные мотивы и т. п.

В действительности все обстоит гораздо сложнее. Что такое реальный мотив? Относительность его раскрытия становится очевидной, если данную проблему подвергнуть традиционному психоанализу. Тогда отличная учеба может выглядеть как продукт комплексов, психологических травм, сублимаций.

Социология стремится выявить социокультурные предпосылки и факторы студенческих мотиваций. При этом используются термины социального действия, аттитюда, ценностных ориентаций, статусов, ролей. Нельзя не принимать во внимание влияние тенденций рынка профессий, их рейтинга, престижа, необходимость овладения некоторыми профессиональными умениями, общими для всех людей и профессий (как-то: умение водить машину, знать иностранные языки и т. п.). Преподаватель должен предложить студентам новое для них социальное пространство, привлечь новыми ориентирами.

Многообразные практики участия студентов в образовательном процессе, траектории студенческого поведения, их восприятие вузовской жизни активно видоизменяют сам этот процесс, перетолковывают его, заново конструируют. Отсюда и незаменимая, исключительная роль пре-

подавателя, назначение которого в искусстве установления новых жизненных и семантических правил.

Не секрет, что в вуз приходят молодые люди, жизненные миры которых скорее виртуальны, чем реальны. По данным некоторых социологических исследований, около половины опрошенных студентов исходят из того, что для них просто важно получить диплом – маркер статусных позиций, социальных возможностей. Социально-статусная мотивация здесь, конечно, превалирует. Но присутствуют и ситуативные мотивы – пример родителей, советы друзей. Мода на престижные профессии никак не связана с ценностью знания. Многие соглашались с распространенным мнением, что наши университеты существуют в зоне объективной дисперсии нравственных и профессиональных ценностей, включая ценности науки, научного исследования, социализации.

Роль высшей школы в формировании профессионала в настоящее время обусловлена, во-первых, задачами подготовки личности, умеющей актуализировать свой потенциал, проявлять компетентность, связывать свои действия с ожидаемыми результатами, видеть проблемы, моделировать профессиональное мастерство; во-вторых, переносом акцента в вузовском образовании с информативности на создание ситуаций востребованности, самосоциализации, творческого саморазвития; в-третьих, необходимостью развития таких профессионально важных качеств, которые бы отвечали требованиям быстро меняющегося социума (осознание значимости «Я» в собственной судьбе, умение адекватно оценивать сложившиеся жизненные и профессиональные события и, исходя из этой оценки, принимать решения и строить перспективы дальнейшей деятельности, рефлексирова личную ответственность за принятые решения и действия). Во многих исследованиях особое внимание уделяется условиям и закономерностям становления личности студента, в частности решающей роли ценностных ориентаций в процессе развития образа «Я – будущий профессионал». Суть становления этого образа заключается в восхождении личности студента к ценностям самореализации. В личностном образовательно-развивающем пространстве студент выступает

как субъект собственного профессионального развития, происходит освоение и принятие им содержания предстоящей профессиональной деятельности, выработка индивидуально-творческого профессионального стиля. При этом личностный мир является специфическим источником профессионального развития. Образованного узкого специалиста не может быть в принципе. Узкая специализация вырастает на широкой гуманитарной основе. Так называемые «core subjects» – предметы широкого гуманитарного спектра, которые присутствуют в учебных программах всех вузов, призваны помочь студентам реализовать свой творческий потенциал, но при этом не потеряться в дебрях самореализации.

В научной терминологии широкое распространение получили новые понятия «инновационная способность нации», «инновационное образование», «социальные технологии», введенные в работах В.Е. Шукшунова, В.Ф. Взятых и др. авторов. От высшей школы требуется обеспечить механизмы и технологии реализации «парадигмы инновационного мышления». А это, как вы понимаете, опять же нельзя совершить без помощи гуманитарных предметов.

Стремительно меняющиеся условия жизни вынуждают искать новые подходы к качественному изменению состояния высшего образования. Для того чтобы оно было увязано с будущей жизнью, нужно не только стремиться усиливать его связи с существующей реальностью, но и предвосхищать основные тенденции будущей реальности, воплощая это будущее в новых формах и технологиях обучения. Между высшим образованием и жизнью должна сформироваться определенная информационная система, своего рода когнитивная инфраструктура, которая и будет обеспечивать трансляцию профессионального значимого знания в систему обучения.

Под «инновационным высшим образованием» многие авторы (А. Савельев, В.Е. Шукшунов, В. Ващенко и др.) понимают образование, основанное на новых знаниях и инновационной динамике. «Инновационная динамика» – это логическая последовательность технологий преобразования новых знаний в технологическую или социальную реальность; обозначение стадий и фаз превращения нового знания в товар или ус-

лугу. Студент должен самостоятельно овладевать знаниями и методами. Сложившаяся практика обучения в вузе ставит студента в положение профессионала, т. е. провоцирует механическое заучивание абстрактных теоретических идей. Здесь и проявляется разница в статусе студента как объекта и субъекта образования.

Таким образом, в инновационном образовании учебный процесс начинается и заканчивается выстраиванием моделей профессии, между которыми изучаются общекультурные, технологические и научно-инновационные (методологические) знания.

На первом этапе обучения изучаются социальные и общекультурные отношения между данной профессией и социумом. Второй блок – «технологический», поскольку изучаемые предметы и дисциплины дают понимание технологий, способов и методов решения профессиональных задач. По мнению многих авторов, существуют принципиальные недостатки нынешней практики обучения: студент только в конце обучения в вузе формирует свое «Я» в профессии.

Термин «лично ориентированное обучение» был введен известным отечественным психологом И.С. Якиманской, которая определила главное требование к нему – «признание учащегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса» [5]. Учащиеся являются изначально носителями субъективного опыта. Описывая содержание этого опыта, И.С. Якиманская включает в него: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных, практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы) [3, 31].

Лично ориентированное обучение, по концепции И.С. Якиманской, – это обучение, при котором выявляются особенности учащегося как субъекта, признается самобытность и самоценность его субъективного опыта. Построение педагогических воздействий осуществляется с максимальной опорой на этот опыт [4, 64-75].

В современную эпоху глобализации выходит на первый план проблема общения и коммуникации как на межкультурном, так и на межпрофессиональном уровне. Вопрос, который часто задают непрофессионалы: «Знаете

ли вы язык?» – может оказаться бессмысленным с точки зрения профессионала. Иностранный язык резко отличается от большинства предметов, изучаемых в средней и высшей школе. Правомерно ли говорить о знании языка в том смысле, в котором можно говорить о знании химии и математики? Результатом обучения языку должна стать сформированность у учащихся практических навыков устной речи (говорения), письменной речи, слушания и понимания (аудирования), чтения. Учащийся должен быть способен успешно применить эти навыки для решения коммуникативных задач, т. е. для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста, воспринимаемого на слух и на глаз.

Языки изучают люди разных возрастов для разных целей. Логично предположить, что для каждого случая требуется разная методика. Методики могут варьироваться и при тождестве задач и условий обучения.

Для многих учащихся сейчас весьма актуальна задача «языкового выживания» в зарубежной стране во время кратковременной поездки. Для этого целесообразно использовать суггестопедический метод Г. Лозанова и методы Г.А. Китайгородской и И.Ю. Шехтера, разработанные в нашей стране. За 3-4 недели интенсивных занятий по этим методикам можно овладеть иностранным языком, чтобы эффективно общаться в разных жизненных ситуациях – в аэропорту, отеле, кафе и т. п. Но при отсутствии интенсивной языковой практики через пару месяцев все усвоенное потеряется. Для поездки за границу на длительный срок и для профессиональных целей обучающемуся требуется другая методика, позволяющая получить фундаментальное знание языка. Другой подход требуется для обучения чтению литературы на иностранном языке. Если вам необходимо научиться понимать собеседника и самому говорить с ним, потребуется соответствующая этой цели методика. Дошкольники, школьники младшего, среднего и старшего возраста, студенты и взрослые специалисты тем более обучаются по-разному.

Многие люди, зная язык достаточно полно и глубоко, могут с трудом заставить себя «выйти в общение». А при определенных условиях учащийся, владеющий ограниченной лексикой

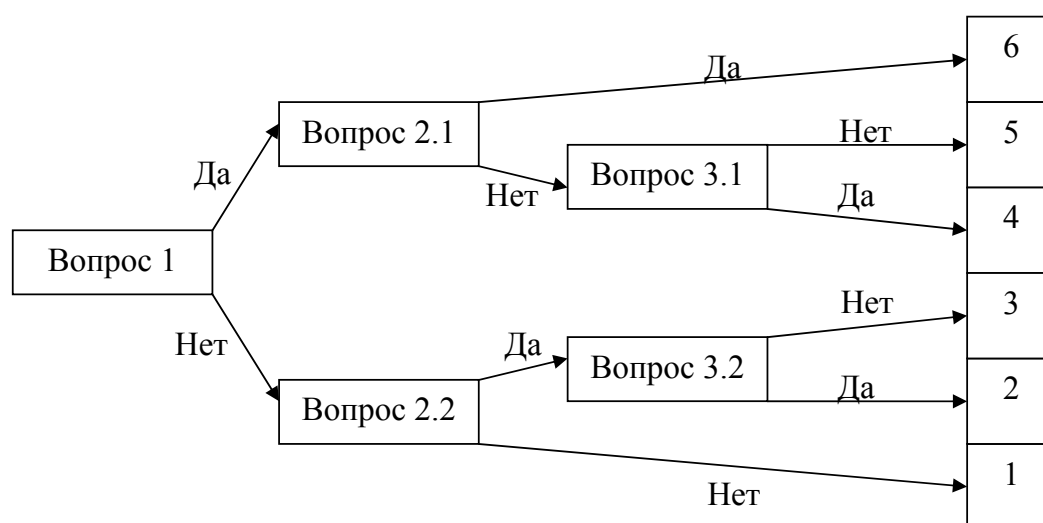


Рис. 1.

и грамматикой, может чувствовать себя свободно.

Это происходит потому, что по своим индивидуальным особенностям учащиеся, изучающие иностранный язык, бывают двух основных типов. Люди коммуникативного типа «выходят в общение» легко, у них развита слуховая память, они быстро схватывают на слух основные стереотипы речевого общения, таким образом, могут научиться владеть языком без специального обучения. У людей некоммуникативного типа преобладает зрительная память. Они должны обязательно видеть иностранный текст, они должны осознать систему языка. Лишь после этого они могут заговорить. Как правило, коммуникативный барьер у них высок и труднопреодолим. Здесь нельзя говорить о наличии или отсутствии способностей к языку. Человек некоммуникативного типа может иметь прекрасные способности, которые позволяют ему быстро освоить структуру языка, но говорить ему будет все равно трудно.

Понятие «коммуникация» исходит из теории информации и теории связи и представляет собой простой обмен или передачу сообщения. Тогда как понятие «общение» имеет материальный, практический, духовный и информационный характер [1, 3].

В процессе эксперимента были проверены сорок письменных сочинений. Студенты выполнили письменные задания: написать текст по теме «In My Life». Они должны были напи-

сать размышления о том, как они изменились в процессе изучения предмета (английский язык). Они должны были уложиться на пятнадцать строчках. Многие написали более половины страницы. Все сочинения были оценены. Сочинения были поделены на шесть уровней, в зависимости от вопросов (вопросы предполагали один ответ – да/нет). Например: есть ли грамматические ошибки в сочинении?

В образовательном процессе мы видим, как обучаемые приспосабливаются, например, к специфике личности и методике преподавания каждого педагога персонально [2, 10].

Личностно ориентированное обучение предполагает развитие процесса самопознания в пространственно-временных характеристиках взаимодействующих систем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Крившенко Л.П. Развитие профессиональной коммуникативности студентов педагогического ВУЗа. Педагогические инновации в обучении и воспитании. Сборник научных трудов МГОУ. М., 2006.
2. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. М., 2005.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995. № 2.
4. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994. № 2.
5. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

УДК 37.016:811.111

Мищенко Н.В.

Университет Российской академии образования

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИМСЯ В ОБЛАСТИ
ИНОЯЗЫЧНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

N. Mischenko

University of Russian Academy of Education

**PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS SPECIALIZING
IN FOREIGN MUSICAL CULTURE (ENGLISH)**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей преподавания иностранного языка студентам, специализирующимся в области иноязычной музыкальной культуры. Рассматриваются основные компоненты профессиональной компетенции музыкантов. В ходе исследования делается вывод о необходимости совершенствования процесса преподавания иностранного языка в вузах, занимающихся подготовкой специалистов музыкального профиля. Доказывается, что только комплексное обучение всем видам речевой деятельности способствует формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: процесс обучения, аудирование, чтение, письмо, говорение, компоненты профессиональной компетенции, дискурсивные стратегии.

Abstract. The article deals with the peculiarities of teaching students who specialize in foreign musical culture. It deals with the components of the professional competence of musicians and the ways of its improvement. The author has investigated the level of proficiency in musical higher educational establishments. The article is concerned with the analysis of teaching foreign language to the students of musical colleges. It has been proved that only combined teaching of all language activities contributes to forming foreign language communicative competence.

Key words: teaching process, listening, speaking, reading, writing, components of professional competence, discourse strategies.

Владение иностранным языком в сфере профессионального общения является необходимым условием конкурентоспособности специалиста на рынке труда, одним из средств реализации профессиональных амбиций личности. Способность осуществлять эффективное иноязычное общение в ходе профессиональной деятельности является важным компонентом профессиональной подготовки специалиста музыкального профиля. Дисциплина «Иностранный язык» способствует социализации музыкантов, позволяет подготовить профессионала, способного к постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

В настоящее время отсутствует теоретическое обоснование отбора компонентов, составляющих содержание обучения музыкантов профессионально ориентированному иноязычному коммуникативному взаимодействию с коллегами из других стран. Вместе с тем уточнение и конкретизация такого содержания, определение компонентов профессионально-коммуникативной компетенции специалистов музыкального профиля позволят оптимизировать процесс обучения и подготовить специалиста, способного осуществлять эффективное иноязычное коммуникативное взаимодействие с партнерами в профессиональной сфере.

В Российской Федерации традиционно главной целью обучения профессиональному иноязычному общению в неязыковых вузах, в том числе и в вузах, занимающихся подготовкой специалистов музыкального профиля, являлось формирование и развитие у студентов навыков и умений чтения литературы по специальности. Однако только комплексное обучение всем видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму) является основой формиро-

вания профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-музыкантов.

Обучению профессиональному общению на занятиях по иностранному языку уделяется большое внимание в психолого-педагогических исследованиях. Развитие профессионально важных качеств специалиста средствами дисциплины «Иностранный язык» отражено в исследованиях В.Ф. Тенищевой (1991), Т.Н. Астафуровой (1997), Л.В. Макара (2000), Т.Н. Митрушкиной (2000), К.В. Маркарян (2007). Отдельные вопросы формирования у студентов стремления к профессиональному совершенствованию средствами дисциплины «Иностранный язык» исследуются в работах Е.А. Алилуйко, Н.И. Алмазовой, М.Э. Багдасарян (1990), А.Я. Гайсиной и др. Роль иностранного языка в процессе формирования профессиональной мобильности специалиста исследовала С.Л. Новолодская, определив критерии сформированности профессиональной мобильности и умения, ее составляющие. Основы обучения профессионально иноязычному общению отражены в работах Л.К. Сальной (2009), Е.И. Пассова (1987, 1989, 2009), А.Н. Щукина (2006, 2009).

Проблема обучения профессиональному общению в соответствии с конкретными требованиями, предъявляемыми к специалистам музыкального профиля, практически не разработана, что является причиной неудовлетворенности студентов результатами обучения иностранному языку, неспособности выпускников осуществлять эффективное иноязычное общение в ходе профессиональной деятельности. Проведенное нами анкетирование дипломированных музыкантов (47 респондентов) в 2009 г. показало, что около 84 % опрошенных

отмечают слабую степень владения иностранным языком.

Анализ анкетирования позволил выделить основные ситуации, которые вызвали трудности у респондентов (табл. 1):

Согласно данным анкетирования, большинство респондентов отметили, что у них не сформированы либо недостаточно сформированы навыки и умения устной речи (говорение и аудирование). Вследствие этого возникает вопрос о необходимости пересмотра содержания обучения англоязычному общению работников музыкального профиля с тем, чтобы уделить большее внимание формированию и развитию у студентов навыков и умений устной речи. Это приобрело особую актуальность в связи с происшедшими за последние годы изменениями в общественно-политической и социально-экономической жизни Российской Федерации, в результате которых увеличилось количество выездов музыкантов за рубеж (например, гастрольные туры, выезд на постоянную работу и др.), встреч (официальных и неофициальных) с коллегами из других стран.

Вначале коротко остановимся на содержании профессиональной коммуникативной компетенции музыкантов и на тех компонентах, из которых состоит это содержание.

Под коммуникативной компетенцией Е.А. Быстрова понимает «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения» [1, 5]. По мнению Д.И. Изаренко, коммуникативная компетенция – это «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенные в процессе естественной коммуникации или специально

Таблица 1

ситуация общения	% респондентов, которые отметили трудности использования английского языка в данных ситуациях
установление межличностных контактов	78 %
проведение встреч и переговоров	98 %
беседа по телефону	82 %
официальные выступления	89 %
написание деловых писем, резюме	71 %

организованного обучения особое качество речевой личности» [3, 55]. М.Н. Вятютнев рассматривает коммуникативную компетенцию как «способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы» [2, 80].

Несмотря на то, что существует множество определений коммуникативной компетенции, в том числе и профессионально-коммуникативной компетенции, большинство ученых выделяют три основных элемента, из которых она складывается, а именно: языковой, предметный и прагматический [4, 29].

Языковая компетенция музыканта – это владение языковой системой как коммуникативным кодом, т. е. знание языковых единиц всех уровней и умение свободно использовать их в процессе коммуникативного взаимодействия для адекватного выражения информации.

Под *предметной коммуникативной компетенцией музыканта* мы понимаем наличие у данного специалиста профессиональных знаний в музыкальной области и умение использовать полученные знания в процессе коммуникации.

Прагматическая компетенция предполагает способность музыканта осуществлять коммуникацию в типичных ситуациях профессионального общения.

Суммируя сказанное выше, мы можем определить *профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию музыканта* как способность данного специалиста осуществлять эффективное иноязычное взаимодействие в процессе выполнения различных профессиональных действий и решения задач на основе специально сформированных знаний, умений и навыков.

Однако профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция формируется в процессе речевой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Г.А. Китаргородская) [6, 67]. Построение этого взаимодействия в условной языковой среде во многом зависит от правильного выбора структуры и содержания процесса обучения.

Далее мы остановимся на структуре и содержании обучения студентов-музыкантов. В обучении будущих музыкантов целесообразно

выделить два основных модуля: *модуль социального общения* и *модуль профессионального общения*.

Модуль социального общения направлен на формирование личности, владеющей нормами социальной коммуникации и социального поведения в условиях общения, не связанного непосредственно с профессиональной деятельностью. Включение данного модуля в учебный процесс определяется социальным заказом общества и соответствует интересам и потребностям обучаемых, что подтверждается результатами упомянутого выше анкетирования дипломированных музыкантов. Большинство респондентов (78 %) указали на свою неспособность устанавливать социальный контакт с иностранцем, что препятствует адекватному и эффективному взаимодействию на профессиональном уровне. Следовательно, именно с социального модуля необходимо начинать обучение студентов-музыкантов англоязычному общению. Это обеспечит преемственность содержания иностранного языка в школе и вузе; позволит студентам активизировать ранее приобретенные языковые и речевые навыки и умения, овладеть навыками речевого этикета, а также дополнить знания о культуре (в том числе и музыкальной) изучаемого языка. Обучение в условиях данного модуля целесообразно проводить на материале речевых произведений неспециализированной (общепознавательной, страноведческой, бытовой) тематики.

В ходе упомянутого выше анкетирования, в результате анализа профессиональной деятельности музыкантов, изучения требований, выдвигаемых к содержанию обучения в рамках общеевропейских компетенций овладения иностранным языком (в частности, Threshold Level), было определено предметное содержание социального модуля. В качестве примера можно привести следующие учебные элементы (темы) данного модуля, которые являются актуальными для будущих музыкантов:

– Advantages and disadvantages of being a musician.

– Can you survive in the English-speaking environment? Do you need English for your future work?

– Famous singers and musicians in the USA and Great Britain.

– The Russian Federation, Great Britain and the USA. Discover what they are in geographical, political and cultural sense и т. д.

Важнейшим фактором, обеспечивающим эффективную деятельность профессионала, является наличие у музыканта адекватного представления о структуре и содержании своей профессиональной деятельности, поэтому *модуль профессионального общения* считается наиболее значимым при обучении иностранному языку в неязыковых вузах.

Анализ существующего опыта преподавания английского языка в неязыковом вузе показывает, что приобщение будущих специалистов к профессиональным фрагментам англоязычной картины мира существенно ограничено из-за отсутствия в структуре их фоновых знаний многих профессиональных концептов, свойственных социуму страны изучаемого языка, стереотипных ситуаций общения и, как следствие, несформированности у обучаемых дискурсивных стратегий и тактик, необходимых для эффективного взаимодействия с представителями иной социальной общности. Носители русской культуры имеют ограниченные знания о стратегиях коммуникативного развертывания многих профессиональных ситуаций на когнитивном уровне, не владеют языковыми сигналами их структурирования и взаимодействия в них. Предметом познавательной деятельности студентов-музыкантов, изучающих английский язык, должны стать типичные ситуации, возникающие в професси-

ональном общении в англоязычном музыкальном социуме, и их языковое воспроизведение. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, познание мира профессионального общения музыкантов и его правил, развитие навыков идентификации и порождения речевых моделей многообразных ситуаций делового сотрудничества есть обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнера. Достигается это путем моделирования в учебном процессе профессиональных ситуаций, в которых иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и коллектива.

В профессиональном общении можно выделить три сферы: общепрофессиональную, деловую и научную [5]. В каждой сфере выделяются типичные ситуации, возникающие в профессиональном общении в англоязычном социуме (табл. 2).

Профессиональное иноязычное общение является одновременно и целью и средством обучения иностранному языку музыкантов. Научиться общаться на иностранном языке можно только в условиях иноязычного общения, но реальное общение – это стихия, а любой учебный процесс требует специальной организации.

По мнению Е.И. Пассова, достичь подобия процесса обучения и общения можно лишь по следующим признакам:

Таблица 2

Сфера общения	Типичные ситуации общения
общепрофессиональная	знакомство со структурой музыкального образования, музыкальными коллективами
	изучение основ профессиональной деятельности (виды музыкального искусства, музыкальные инструменты и т. д.)
	планирование будущей карьеры
	знакомство с зарубежным коллегой во время поездки за рубеж на гастроли
	рассказ о своем музыкальном коллективе в рамках международного сотрудничества
деловая	введение переговоров по организации гастролей
	обсуждение по телефону условий контракта
	выступление перед публикой и коллегами
	инструктаж вспомогательного персонала
	ответы на вопросы журналистов
научная	выступление с докладом на музыкальных международных форумах
	участие в дискуссиях и дебатах на заседаниях
	обмен мнениями в перерыве между заседаниями

– целенаправленный характер речевой деятельности, когда человек стремится своим высказыванием как-то воздействовать на собеседника;

– мотивированный характер речевой деятельности, когда человек высказывается потому, что к этому его побуждает что-то личное, в чем он заинтересован как человек, а не как обучаемый;

– наличие каких-то взаимоотношений с собеседником, образующих ситуацию общения;

– использование тех предметов обсуждения, которые действительно важны для данного человека;

– использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном процессе общения [4].

В рамках коммуникативного подхода А.Н. Щукин описал модель обучения профессиональному общению, обеспечивающую цикличность учебного процесса. Каждый цикл занятий включает три последовательных этапа: 1) введение нового материала; 2) тренировка в общении (первая разработка) – этап закрепления введенного материала в результате выполнения упражнений; 3) практика общения (вторая разработка) – этап свободного и творческого использования материала в разных ситуациях общения. Задания носят творческий характер и представляют собой систему этюдов [8, 56].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что выявление содержания обучения и компонентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалистов-музыкантов позволяет разработать

наиболее эффективные и адекватные условиям вуза музыкального профиля методы, приемы и технологии обучения, обеспечивающие данным специалистам способность осуществлять эффективное иноязычное профессионально-коммуникативное взаимодействие с иностранными коллегами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе, 1996. № 1.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. М., 1986.
3. Изаренко Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-филологов // Русский язык за рубежом, 1990.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
5. Русецкий В.Ф. Теория и практика формирования профессиональной коммуникативной компетенции учителя-филолога в педагогическом вузе (на материале лингвистических дисциплин): Дис. ... д-ра пед. наук. Мн., 2002. 215 с.
6. Сальная Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Под ред. И.А. Цатуровой. Таганрог, 2009.
7. Хведчения Л.В. Социокультурное развитие личности средствами иностранного языка // Иностранные языки в Р. Беларусь, 2002. №№ 1, 2.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. М., 2006.

УДК 378.016:811

Сергеева И.В.

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары)*

**МУЛЬТИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК
ЦЕЛЬ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

I. Sergeeva

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**MULTICULTURAL COMPETENCE AS A RESULT OF MULTICULTURAL
EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Аннотация. В статье рассматривается проблема мультикультурной компетентности как цели мультикультурного воспитания студентов педагогического вуза. Анализируется сущность и структура мультикультурной компетентности как одной из составляющих коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку. Показано, что в содержании обучения должен присутствовать культурный компонент. Внимание обращается на культурный опыт, позволяющий адекватно проявлять себя в мультикультурном обществе.

Ключевые слова: мультикультурная компетентность, иностранные языки, структура, критерии, показатели, уровни.

Abstract. The article deals with the problem of multicultural competence as a result of multicultural education of students at the pedagogical higher education institutions. It analyses conception and structure of multicultural competence as one of the main elements of communication competence while learning foreign languages.

Key words: multicultural competence, foreign languages, structure, criteria, indicators, levels.

В условиях интеграции России в мировое культурное сообщество в теории обучения иностранным языкам происходит осознание, что овладение иностранным языком – это не только формирование знаний, умений и навыков, требующихся для межкультурного общения, но и приобщение к иноязычной культуре, овладение новым мультикультурным содержанием.

Мы придерживаемся данной точки зрения, применяя в данном исследовании термин «мультикультурный», так как на уровне мировой педагогики общеупотребительна приставка «мульти-». К тому же, термин «мультикультурность» является более емким и адекватным принципу диалога и взаимодействия культур. По мнению Г.Н. Волкова, В.В. Серикова, В.И. Карасика и Т.Н. Петровой, политика «активного мультикультурализма» зиждется на двух важных положениях: 1) что члены этнических групп могут сохранять свою этническую уникальность и 2) что они чувствуют себя в безопасности в поликультурной среде [4, 52].

На наш взгляд, одна из важных составляющих коммуникативной компетентности будущих специалистов – мультикультурная компетентность, хотя она и не выделяется в перечне ее компонентов.

По мнению И.А. Зимней, компетенция – это «внутреннее, потенциальное психологическое образование, представляющее собой знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые выявляются в компетентности человека» [1, 50].

Ценной представляется точка зрения М. Класа, который считает, что мультикультурная компетентность есть знание культуры собеседника, шкалы ценностей, которых придерживается собеседник [1, 50].

Х.Л. Колеман и Р.Л. Топорек полагают, что мультикультурная компетентность – это набор характеристик, выражающихся в стремлении к знаниям о культурах и взаимодействию с представителями различных культур.

Перейдем к изучению структуры мультикультурной компетентности.

Когнитивный компонент мультикультурной компетентности предполагает знания личностью о культуре, нормах, традициях, обычаях, образа жизни и соотносимых с ним социальных ценностях, с другой стороны – для адекватного межкультурного общения важны знания о многообразии мультикультурного общества и проблемах взаимосвязи представителей различных культур, об особенностях национального характера и менталитете социализируемых народов, о сущности и структуре мультикультурной компетентности с целью прогнозирования хода развития коммуникации, способности координировать процесс взаимодействия для достижения положительного практического результата.

Мотивационный компонент

Основной задачей воспитания в вузе является формирование у студентов ценностного отношения к миру. Система ценностных ориентаций определяет мотивационно-потребностную сферу личности, регулирует ее поведение и деятельность. Сущность мультикультурного воспитания заключается в том, чтобы помочь студентам сделать осознанный выбор общественных ценностей и на их основе сформировать устойчивую, непротиворечивую систему ориентаций, способную мотивировать ее поведение и деятельность, во взаимодействии с представителями других культур. Именно мотивы стимулируют деятельность человека. В этой связи ценностные ориентации можно рассматриваться как стратегия поведения, а мотивы выступают в роли его тактики.

Общественные нормы, являясь образцом поведения личности, выступают для каждого человека также в качестве ценностей нормативных. Они являются содержанием «того готово-

го образца», к которому должны приобщаться студенты в процессе мультикультурного воспитания. В этой связи воспитание может быть рассмотрено как процесс интериоризации (перевод во внутренний план) общечеловеческих ценностей (образ жизни, духовная красота, природа, искусство и т. д.).

Личностный компонент реализуется как проявление интереса, симпатии, одобрения, привязанности, и предполагает высокое развитие межкультурной толерантности, бесконфликтности.

При функционировании мультикультурной компетентности образ Я самой личности вступает во взаимодействие с образом другого, то есть представителя иной культурной группы. Таким образом, на уровне психики мультикультурная компетентность проявляется в идентификации самой личности с образом собеседника в своем сознании (образ претворенного субъекта). В процессе эмоционально-интеллектуальной идентификации происходит перенесение внутренних качеств и свойств личности на образ претворенного Я, в последствии данные характеристики воспринимаются самой личностью как существенные и неотъемлемые черты образа Я. Далее через поведенческие механизмы (речь, мимика, жесты, дистанция, манера вести беседу) внутренняя идентификация переходит во внешнюю среду. Именно на этапе актуализации во внешнюю среду происходит функционирование мультикультурной компетентности. Таким образом, мультикультурное воспитание способствует положительному восприятию представителей разных культур и установлению благоприятных отношений между ними.

Деятельностный компонент мультикультурной компетентности предполагает сформированность у будущих специалистов определенных умений и навыков общения с представителями иноязычной культуры: находить информацию по интересующей проблеме; расширять и углублять мультикультурные знания и совершенствовать навыки межкультурного взаимодействия; следовать правилам речевого этикета; проявлять уважение, такт, толерантность к собеседнику с учетом его национальной и культурной принадлежности; умений решать проблемы межкультурного об-

щения путем согласия, бесконфликтно, без насилия и агрессии.

С учетом того, что цели мультикультурного воспитания строятся вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к мультикультурному окружению; развития навыков межнационального общения, мы считаем, что все компоненты процесса формирования мультикультурной компетентности взаимосвязаны и взаимообусловлены, что подтверждает его целостность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева М.П. Одна из возможностей усиления воспитательного потенциала обучения иностранному языку / Андреева М.П. // ИЯШ. 2004. № 4. С. 49-51.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование М.: Народное образование, 1999. 208 с.
3. Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире. М.: Аспект Пресс, 2003. 188 с.
4. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности. М.: ООО «Большая медведица». Элиста: КГУ, 2004. 272 с.

УДК 81.255.2

Соколова Е.Е.

Российский государственный социальный университет

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ФРЕЙМОВОГО ПОДХОДА

E. Sokolova

Russian State Social University

THE CONCEPT OF TRAINING TO A FOREIGN LANGUAGE BY MEANS OF THE FRAME APPROACH

Аннотация. Новизна работы заключается в том, что в ней описана концепция применения фреймового подхода в обучении различным дисциплинам, что приводит к существенной интенсификации учебного процесса.

Реализация фреймового подхода позволяет существенно повысить качество и скорость обучения учащихся.

Ключевые слова: фрейм, модель, концепция, системный подход.

Abstract. The relevance of the given paper stems from the fact that it describes the concept of applying the frame approach to different subjects, which contributes to further improvement of educational process. The application of frame approach helps to intensify teaching of different subjects.

Key words: frame, model, concept, systemic approach.

Фреймовый подход отражает стереотипность подхода к чему-либо: изучению материала, организации знаний, решению задач, формированию научного стиля речи и т. д. Фреймирование представляет собой высокоэффективный способ сжатия информации за счёт укрупнения дидактических единиц знания в результате содержательного обобщения. Фрейм представляет собой рамочную, каркасную, матричную структуру обобщённого знания, которая накладывается на большинство тем и разделов в схемном или графическом виде и поэтому имеет универсальный и стереотипный характер. Фреймы для представления знаний имеют следующие признаки: стереотипность, повторяемость, наличие рамки (ограничения), возможность визуализации, ключевые слова, универсальность, скелетную форму (наличие каркаса с пустыми окнами), ассоциативные связи, фиксацию аналогий и обобщений.

© Соколова Е.Е., 2011.

Применение фреймового подхода в педагогике вызвано требованиями к качеству современного образования. Актуальность работы обусловлена все возрастающими требованиями к образованию учащихся, способных к профессиональному росту и мобильности в условиях развития новых наукоемких технологий. В результате ускорения научно-технического прогресса возникает необходимость поиска и применения новых, инновационных подходов к обучению. Устаревшие методы не обеспечивают качественное и быстрое усвоение учебного материала. Ограниченность времени на прохождение объёмных школьных программ, перегрузка школьников обуславливают необходимость поиска *интенсивных методов и технологий* обучения, позволяющих расширить объёмы знаний, усваиваемых учащимися, без увеличения времени, отводимого на их изучение. Как правило, эти методы основаны на раскрытии резервных психологических возможностей мозга, на способах активизации долговременной памяти и непроизвольного запоминания, обеспечивая качественное обучение в короткие сроки. К таким технологиям относятся фреймовые технологии.

Реализация фреймового подхода в образовательном процессе позволяет существенно повысить качество и скорость обучения. Изучение работ известных психологов позволило дать объяснение эффективности применения фреймовых схем-опор, которая обусловлена следующим. Понимание текста базируется на его активной интеллектуальной переработке: членение текста на смысловые отрезки, выделение «смысловых вех», «опорных пунктов» и объединение их в общий смысл. Процесс понимания всегда сопровождается свёртыванием. В нормальных условиях восприятия и понимания текст поступает на хранение в память в свёрнутом виде. Мыслительная деятельность человека происходит путём извлечения из памяти готовых фреймов разного типа и наложения их на новую ситуацию, с которой он непрерывно сталкивается. Основным механизмом понимания содержания является механизм внутренней речи: информация во внутренней речи обычно воспроизводится в виде очень сокращённой речевой схемы, являющейся выражением больших смысловых семантических

групп («семантических комплексов»). Следовательно, если представлять учебную информацию учащимся тоже в структурированном, свёрнутом виде – в виде таблиц, схем, графов, фреймовых опор, можно существенно интенсифицировать учебный процесс. В этом состоит основной смысл фреймового подхода в обучении любой дисциплине. При этом фреймовая опора рассматривается нами в контексте теории поэтапного формирования умственных действий как инструкция для ориентировочной основы действий (ООД).

Результатами настоящего исследования является решение следующих задач:

- создание общей концепции применения фреймового подхода в обучении, являющейся основой для разработки концепций и моделей обучения в любых областях знаний с учетом их специфики;
- разработка частных методик использования фреймового подхода в разных областях знаний с учетом их специфики;
- разработка диагностического инструментария и оценка с его помощью эффективности применения фреймового подхода при обучении в различных областях знаний.

Предложенная нами концепция применения фреймового подхода в обучении состоит из следующих блоков: *проблемный (целеполагающий), основание (базис), содержательный (ядро) и практический.*

I. Проблемный (целеполагающий) блок концепции включает следующие структурные элементы.

Основополагающие факторы, приводящие к необходимости применения фреймового подхода:

- востребованность качественного обучения в сжатые сроки: экстернат, второе высшее образование, дефицит времени на освоение учебных программ и т. п.;
- возрастание объема информации, которую необходимо освоить учащимся;
- недостаточность инновационных средств и методов, обеспечивающих интенсификацию учебного процесса.

Требования к подготовке будущих специалистов – освоение в ограниченные сроки учащимися совокупности знаний и компетенций.

Целевой компонент концепции фреймово-

го подхода разработан в соответствии с методологическими требованиями к целям обучения.

Иерархия целей процесса с применением фреймового подхода предполагает наличие следующих компонентов.

Главные цели:

- качественное обучение всех учащихся: обучение с максимальным использованием умственных возможностей, знаний, умений и личностных качеств всех участников процесса обучения до достижения максимально возможного уровня подготовки каждым учащимся. Эта стратегия отвечает требованиям современных реформистских тенденций в образовании – движению в сторону высококачественного образования для всех;

- освоение содержания учебного материала в ограниченные сроки, обеспечение качества обучения;

- интеллектуальное развитие личности: формирование системного мышления.

Частные цели (задачи):

- формирование специфических знаний и умений;

- формирование базисного понятийного аппарата.

Функция (предназначение) фреймового подхода – обеспечение реализации эффективной подготовки учащихся с помощью специфических технологий обучения, позволяющих интенсивно осваивать учебный материал и направленных на формирование системного мышления.

II. Базис – основание концепции фреймового подхода в обучении – источники разработки концепции, первичные положения, теории, на которых основывается данная концепция.

Источники (документы):

- Закон Российской Федерации об образовании, определяющий то, что содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, а также формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, ставящая

главную задачу российской образовательной политики – сформировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования [3, 7].

Теоретические обоснования концепции, которыми выступают известные теории образования:

- теория продуктивного обучения (Е.А. Александрова, М.И. Башмаков и др.);

- принципы структурирования знаний, в том числе в виде системы знаковых символов (Н.И. Жинкин, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Сохор); теоретико-методологические и психолого-педагогические основы визуализации учебного материала и «сгущения» информации (А.А. Остапенко, Т.А. Колодочка, А.М. Сохор и др.);

- теория фреймов (Т.А. Дейк, М. Минский, Е.Ф. Тарасов, Ч. Филмор, и др.); теоретические основы построения научно-технической терминологии (Д.С. Лоте, Е.С. Кузьмина).

Результаты исследования, изложенные в Стратегиях модернизации содержания общего образования [8, 24], показывают, что основными проблемами современной школы являются:

- слабая практическая и деятельностная направленность образовательного процесса;

- очевидная для ребенка бессмысленность значительного объема содержания;

- доминирование вербально-репродуктивной формы обучения.

Основные положения, обосновывающие применение фреймового подхода в обучении:

- визуализация учебного материала в виде фреймов позволяет существенно повысить качество и скорость обучения;

- фреймирование – это высокоэффективный способ сжатия информации в виде схем, моделей, алгоритмов-сценариев [3].

III. Содержание (теоретический массив, тело или ядро) концепции обучения на основе фреймового подхода составляют следующие компоненты: **подходы** к образовательной деятельности; **принципы** обучения; **стратегические цели обучения** с помощью фреймового подхода, **основные концептуальные положения**

ния, определяющие требования к фреймовому подходу, его структуре, функциям, результату. Рассмотрим их более подробно.

Подходы к обучению с помощью фреймов: системно-деятельностный, компетентностный, культурологический, личностно ориентированный, здоровьесберегающий.

Системно-деятельностный подход развивает у учащегося способность и готовность анализировать объект как систему связанных элементов, выделять общий принцип построения этой системы и конструировать на его основе новые системы элементов.

Компетентностный подход позволяет сформировать у учащихся ключевые, предметные компетентности и ключевые, базовые компетентности у будущих специалистов.

Культурологический подход предполагает отношение к процессу обучения с помощью фреймового подхода как к культурологическому процессу, обеспечивающему формирование у учащегося основ общей, духовной, а также профессиональной культуры.

Личностно ориентированный подход предполагает отношение к учащемуся как к субъекту жизни.

Здоровьесберегающий подход должен обеспечить разгрузку учащихся. Фреймирование является одним из таких решений, так как обеспечивает качественное обучение в сжатые сроки через уплотнение учебного материала с сохранением содержащегося в нём количества информации, необходимого для усвоения учащимся.

Принципы построения образовательного системного процесса с помощью фреймового подхода.

Главными принципами образовательного процесса с помощью фреймового подхода являются общие *дидактические принципы*, направленные на формирование познавательной активности (сформулированные Я.А. Каменским): систематичности и последовательности, прочности, наглядности, доступности, научности, принцип системности и преемственности; сознательности и активности, связи теории с практикой.

Из системы частных дидактических принципов нами выделяются следующие:

– принцип *генерализации знаний*, реализующий выделение нескольких концептуальных

стержневых идей и объединение учебного материала вокруг них (укрупнение дидактических единиц учебного материала, формирование обобщенных умений и навыков).

– принцип *продуктивности средств обучения*, предполагающий применение фреймовых опор, обеспечивающих умение применять их в новых ситуациях для добывания новых знаний.

– принцип *интенсификации обучения*, обеспечивающий качественное обучение в сжатые сроки.

Основные концептуальные положения, представляющие ядро концепции, определяют требования к обучению с применением фреймового подхода, его содержанию, функциям, результату по отношению к любым учебным дисциплинам (предметам).

1) Применение фреймового подхода к организации и представлению знаний как основы интенсификации учебного процесса позволяет в ограниченные сроки сформировать базисный понятийный аппарат.

2) Фреймовый подход обеспечивает формирование специфических коммуникативных умений, знаний, навыков.

3) Фреймовый подход усиливает эффективность обучения, так как стимулирует мотивацию и поддерживает интерес учащихся.

4) Механизмами реализации фреймового подхода являются:

– учебно-методический комплекс процесса обучения на основе фреймовой организации знаний, который должен обеспечить интенсивное освоение учебных программ, включающий в себя средства обучения (фреймовый инструментарий) и описание методик использования фреймов;

– оптимальные условия, обеспечивающие эффективность применения фреймового подхода.

5) Для определения эффективности фреймового подхода к обучению необходима комплексная диагностика, включающая в себя диагностический инструментарий, методы обработки результатов измерений, методы определения показателей и выделения коэффициента обученности учащихся.

6) Обучение с помощью фреймового подхода формирует алгоритмическое, дискурсивное, системное виды мышления.

Новизна концепции включает все новое, что привнесено авторами в концепцию: идеи, расширение понятийного аппарата педагогической теории, модели, методики, средства и т. д.

IV. Практический (прикладной) блок – это технологии, методы, средства, обеспечивающие реализацию фреймового подхода в обучении и его диагностику. Он включает в себя следующие компоненты.

Методы, обеспечивающие использование фреймового подхода (коммуникативные; интенсивные и инновационные методы).

Средства: вербальные (объяснение, игра); наглядные (фреймовые схемы опоры); технические средства обучения (ТСО); средства НИТ, позволяющие представить фреймы в виде презентаций.

Механизмы реализации фреймового подхода включают использование интенсивных технологий и средств обучения, условия оптимальной реализации данного подхода – всё то, за счёт чего, посредством чего, благодаря чему реализуется процесс (система).

С помощью **комплексной диагностики и диагностического инструментария** доказывается целесообразность предложенной концепции, эффективность предложенных моделей. Комплексная диагностика должна включать в себя: критериальные характеристики процесса (системы); методы исследований; методы обработки результатов; показатели эффективности процесса (системы); процедура выделения уровней эффективности обучения.

Фреймовые схемы представляют собой *новое поколение опор высокого уровня обобщения*. Фреймовая схема обладает огромной ёмкостью, так как принцип её построения – стереотипность, алгоритм. Они имеют преимущество перед другими видами опор в том, что их количество исчисляется единицами. Если опорный конспект или структурно-логическая схема составляется на каждую тему, то фреймовых схем может быть несколько на весь изучаемый курс, так как они имеют глобальный характер обобщения.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

- Фрейм позволяет представлять информацию в сжатом виде и, таким образом, интенсифицировать обучение.

- Фреймовый подход к организации знаний

при обучении за счёт структурирования и иерархирования учебного материала позволяет упорядочивать и систематизировать знания и укладывать их в «файлы памяти», что приводит к увеличению объёма памяти – она может содержать больше единиц информации; увеличивается операционная скорость мыслительной деятельности – скорость извлечения из памяти нужной информации.

- С помощью фреймовых схем-опор формируются понятийное мышление учащихся, дискурсивные и коммуникативные умения (умения логического построения и изложения учебного или научного материала, грамотного формулирования понятий, законов и закономерностей), так как каждая из них содержит чёткий сценарий ответа.

- В контексте теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина) фреймовые схемы и сценарии представляют собой ООД более высокого порядка по сравнению с опорными конспектами и структурно-логическими схемами.

- Главным отличием фрейма от простой схемы-модели является то, что фрейм всегда предполагает выбор (языкового выражения, формульной единицы и т. п.).

- Фреймовая модель при обучении иностранному языку представляет собой совокупность лингвистической составляющей (языковых знаний) и экстралингвистического, прагматического компонента (фоновых знаний, фокуса интереса говорящего).

- Фрейм может быть представлен в виде статичной схемы опоры или динамично развивающегося фрейма сценария.

- Поскольку фрейм моделирует понимание, его применение способствует развитию системного мышления и развитию навыков интерпретации учебного материала.

- Мыслительная деятельность человека происходит путем извлечения из памяти готовых фреймов разного типа и наложения их на новую ситуацию, с которой он непрерывно сталкивается.

- Проведён эксперимент, который выявил эффективность обучения с применением фреймового подхода по сравнению с обучением по классическому сценарию (без использования фреймов). Доказана эффективность фреймо-

вого подхода в обучении экспериментальным путем с помощью разработанных диагностических методик.

При обучении английскому языку обученность грамматике при помощи фреймов возрастает примерно в 1,3 раза, обученность переводу – в 2 раза.

Распространение фреймов в различных областях знаний как метода эффективного обучения только начинается. Инновационный процесс распространения фреймовых методов в педагогике закономерен: об использовании фреймовых опор и их суперэффективности кроме авторов настоящей монографии заявляют другие методисты. Т.Н. Колодочка и А.А. Остапенко применяют крупноблочные опоры фреймового типа при изучении технологии, математики, зоологии, физики [2, 25-30; 7], Н.Д. Колетвинова (конструирование и использование тест-фреймов) и А.И. Латышева используют фреймы для обучения русскому языку [1, 68-74; 4], В.Э. Штейнберг применяет логико-смысловые модели и семантические фракталы [9], Л.Н. Мазаева использует фреймовые технологии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физики [5, 218-221].

Таким образом, фреймовый подход к организации знаний способствует свёртыванию и сжатию учебной информации, обеспечивает доступность и понимание учебного материала. Знания, заключённые в учебных и научных текстах любой дисциплины, можно преподнести учащимся с высокой эффективностью, используя фреймовый подход.

Использование фреймовых схем приводит к существенной интенсификации процесса обучения физике, астрономии, математике. Современные тенденции модернизации образования диктуют дальнейшее незамедлительное развитие таких перспективных направлений «интенсива», как алгоритмизация учебного процесса, разработка учебников и учебных пособий фреймового типа.

Современные учебники представляют собой очень слабо фреймированные источники информации, структурированные на поверхностно-семантическом уровне: главы, разделы, параграфы, введение, заключение. Внутри параграфа материал преподносится в виде

«каши», включающей в себя понятия, законы, явления, применение законов. Учащийся с учителем должен переработать, то есть структурировать этот материал, разложить по полочкам, установить логические связи между смысловыми единицами текста (денотатами) и уж тогда запомнить и применять его на практике. На это уходит огромное количество времени. Метод фреймовых опор как инструмент структурирования облегчает в несколько раз этот трудоёмкий процесс. Информационный век привёл нас к такому типу учебника. Ближайшая задача – создание таких учебников.

Авторы учебников должны систематизировать и структурировать учебный материал, а потом уже излагать его в учебнике для подачи обучаемым в готовом виде так, чтобы любой учащийся без труда увидел его структуру. Но это будет уже учебник фреймового типа.

Учебник фреймового типа – учебник будущего.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колетвинова Н.Д. Использование тест-фреймов как важного показателя уровня профессиональной подготовленности студентов педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2004. № 3.
2. Колодочка Т.Н. Фреймовая технология в среднем профессиональном образовании // Школьные технологии. 2004. № 4.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. 2002.
4. Латышева А.Н. Учебники русского языка и фреймовый подход к обучению инофонов // Мир русского слова. 2004. № 3.
5. Мазаева Л.Н. Использование фреймовой технологии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физики // Математика, физика, экономика и физико-математическое образование: материалы конф. «Чтения Ушинского». Ярославль: ЯГПУ, 2005.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
7. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005.
8. Стратегии модернизации содержания общего образования. 2001.
9. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002.

УДК 811.161.1

Тёрёчик Л.Б.

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

К ВОПРОСУ О ФРЕЙМОВОМ ПОДХОДЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

L. Tyoryochik

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

TO THE PROBLEM OF THE FRAME-BASED APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND ENGLISH

Аннотация. Учебные тексты и упражнения, представленные в современных учебниках русского как иностранного и английского языков, рассматриваются в статье с позиций теории когнитивных структур. Показано, что зачастую они представляют собой вербализации того или иного фрейма. Организация и представление учебного материала в соответствии с фреймовыми структурами облегчает его понимание и способствует его усвоению. Обсуждается возможность применения фреймового подхода на начальном этапе обучения. Предлагается решать проблему «искусственности» «фреймообразных» текстов, базирующихся на сценарных фреймах, путем изменения формы представления соответствующего лексико-грамматического материала. Удачной, с методической точки зрения, формой «фреймообразных» материалов признаются упражнения трех типов – хронологии, «психологические» тесты и вопросники.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, фреймовый подход, начальный этап, тексты, упражнения когнитологии, когнитивные структуры.

Abstract. This paper views training texts and exercises in modern textbooks for teaching Russian as a foreign language and English from a position of the cognitive structure theory. It is shown that they often present verbalizations of a frame. The organization and representation of teaching materials in accordance with frame structures facilitates their understanding and acquisition. The possible application of a frame-based approach at level 1 (A1/A2) is also discussed. It is suggested to solve the problem of some “artificiality” of script-based training texts by changing representation forms of lexical-grammar materials. Such forms of frame-based materials as exercises of three types (“chronologies”, “psychological” tests, questionnaires) are recognized as more successful ones from the methodological point of view.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, frame-based approach, level 1 (A1/A2), texts, exercises.

Вторая половина XX в. ознаменовалась вступлением науки в новую «эру» – когнитивную, характеризующуюся интересом к изучению познавательных процессов, проблем памяти и мышления, соотношения последнего с языком и проч.

Одним из основных понятий когнитивной науки является понятие *знания*. Процесс жизнедеятельности индивида рассматривается в когнитологии как процесс получения, обработки, хранения, порождения и использования им знаний. Имеющиеся у индивида знания при этом не только играют важную роль в понимании окружающего мира, но и активно используются в процессе вербальной коммуникации, а также детерминируют поведение человека [2, 5-11; 3].

В качестве основных структур знаний рассматриваются фреймы, схемы, скрипты (сценарии). Данные когнитивные структуры предназначены для представления знаний о ситуациях, последовательностях действий, объектах и связях между ними. Они не только организуют и интерпретируют прошлый опыт, но и, будучи связаны с лексемами, обуславливают понимание, запоминание и порождение вербальных сообщений [9; 19, 3-41; 28].

Основные идеи когнитивистов и, в частности, идея фреймового представления знаний, были

восприняты и отечественной методической наукой (см., например, [18; 5, 22-30]). За последнее десятилетие появился ряд работ, в которых рассматривается возможность обучения языку с опорой на фреймы. Так, например, в [4] фреймовое обучение рассматривается как интенсивная педагогическая технология, включающая фреймовый способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий), применение которой повышает уровень обученности учащихся. В [20, 6-32] говорится о том, что при обучении учащихся-инофонов решению речевых задач «разными способами в зависимости от меняющихся экстралингвистических параметров общения» может быть использован сценарный подход, в основе которого – учет репертуара существующих сценариев речевого взаимодействия. (Напомним, что сценарий можно рассматривать как особый тип фрейма – сценарный). На перспективность использования «фреймообразных» текстов на начальном этапе обучения РКИ указывается в [12, 369-374]. Ряд авторов предлагает использовать «фреймовый» способ организации лексики при обучении пониманию текстов СМИ [7, 322-331] и создании учебного словаря [6, 309-321; 14]. По их мнению, это позволит улучшить усвоение и понимание лексического материала, что, в свою очередь, облегчит и ускорит переход от накопления лексических единиц к порождению собственных высказываний. Все указанные авторы отмечают, что применение «фреймового» подхода в обучении языку позволит сделать процесс обучения более эффективным.

Рассмотрим, чем же объясняется эффективность фреймового способа организации и подачи предназначенного для усвоения материала.

Итак, в ходе обучения учащийся должен *усвоить* определенный языковой (и в частности лексический) материал. Усвоение некоторого материала связано, как известно, с его размещением в памяти, т. е. с кодированием, а, как свидетельствуют результаты экспериментальных исследований, чем лучше организован кодируемый материал, тем легче его потом воспроизвести. По этому поводу американский психолог Д. Норман пишет: «При *наилучших способах*

организации (выделено мной – Л.Т.) запоминаемый материал укладывается в систему связей, естественным образом направляющую извлечение его из памяти. Это требует «понимания», требует такого овладения материалом, чтобы он легко находил себе место в существующей системе знаний» [10, 236]. *Наилучшими*, по-видимому, являются такие способы организации материала, которые способствуют более легкому и быстрому включению данного материала в имеющуюся у индивида базу знаний. Логично предположить, что наилучшей формой организации исходного лексического материала была бы его структуризация в соответствии с формой тех когнитивных структур, которые используются для представления информации данного типа в памяти. (Данная идея согласуется с мыслью известного отечественного ученого А.А. Леонтьева о необходимости организации учебного материала «соответственно тому, что мы знаем о структуре» психических процессов, происходящих «в голове ученика при овладении знаниями» [8, 142]). Из этого следует, что было бы разумно организовывать исходный учебный вербальный материал в соответствии с фреймовыми структурами.

Действительно, как указывает известный американский лингвист Ч. Филлмор, многие слова (например, названия дней недели или термины родства) образуют группы. Удерживает такие группы слов вместе, по мнению ученого, то, что «они мотивируются, определяются и взаимно структурируются особыми унифицированными конструкциями знания или связанными схематизациями опыта», т. е. *фреймами* [15, 53-54]. Таким образом, каждая группа (равно как и каждый ее член) является «лексическим представителем» некоторого сложного фрейма. И так как знание, лежащее в основе значений каждой такой группы (например, группы слов «покупать», «продавать», «платить», «тратить» и «стоять»), «постигается как *целостная сущность*» (выделено мной – Л.Т.), то, по мнению Филлмора, было бы *естественным* изучать слова данной группы *одновременно*.

Очевидно, следует признать, что «фреймообразный» текстовый материал, будь то связанный текст, статья фреймового словаря или упражнение текстового типа (см. ниже), стро-

ящийся на базе группы слов, являющейся лексическим представителем некоторого фрейма, есть оптимальный способ презентации лексического материала, поскольку соответствует способам организации и хранения знаний в когнитивной базе человека. В связи с данным предположением уместно привести следующее высказывание М. Минского: «Без встраивания в подходящий фрейм можно запомнить очень мало» (хотя в практических областях допускается «существование и других «зацепок» в памяти и специальных сенсорных буферов») [9, 299].

Выше мы уже говорили о том, что в последнее время методисты и преподаватели-практики в своем поиске способов оптимизации процесса обучения языку все чаще обращаются к идеям ученых-когнитивистов. Однако в большинстве работ, посвященных вопросу использования фреймов в методике преподавания РКИ, речь идет, главным образом, о среднем и продвинутом этапах обучения. Очевидно, основной причиной этого является то, что «лексемные представители» узлов фрейма, играющих принципиальное значение для его

структуры, не всегда входят в лексико-грамматический минимум того или иного этапа обучения [14, 20].

В рамках данной статьи, тем не менее, нам бы хотелось обсудить возможность применения фреймового подхода именно на начальном этапе обучения.

Анализ учебников как русского (базовый уровень), так и английского языков для студентов-иностранцев показывает наличие в них связных текстов (как монологических, так и диалогических), представляющих собой по сути вербализацию того или иного фрейма.

В табл. 1, приводимой ниже, представлены три текста – сценарий типичного поведения в ресторане, описанный психологом Д. Норманом в одной из своих работ [11, 360-361], и два учебных текста – текст «В ресторане» из учебника русского языка для иностранцев [17] и текст на тему «заказ еды в ресторане» из учебника английского языка [24].

Нетрудно заметить, что данные учебные тексты базируются на сценарии, или сценарном фрейме, «посещение ресторана». Учебный текст из учебника РКИ интересен также тем,

Таблица 1

«ресторанный» сценарий (по Норману)	текст из учебника РКИ	Headway Elementary (WB, 1997)
Вы входите в ресторан и находите свободный столик – иногда сами , а иногда ждете, чтобы вам его указали .	Мы вошли в зал и осмотрелись . Все места были заняты, и только из-за одного столика в углу поднимались двое. (...) И мы направились туда . - Эти места свободны? – спросили мы официанта. - Да, свободны, - ответил он.	- Добрый вечер. Нам нужен столик на двоих . - Конечно. Этот столик подойдет?
Садитесь и ждете. Через некоторое время подходит официант и подает вам меню (...) . Официант уходит, потом возвращается, чтобы принять заказ . Немного погодя он приносит кушанья , и вы едите.	Мы сели за стол. Официант принес меню и приборы. (...) К нам подошел официант: - Что вы хотите заказать? (...) Через несколько минут официант принес и поставил на стол холодные закуски . (...) Позже мы попросили принести нам еще мороженое и кофе. (...) - Получите с нас, - говорю я официанту. - Вот счет .	- Прекрасно. Принесите меню , пожалуйста. (...) - Вы готовы сделать заказ? (...) - Кофе? - Да. Черный, пожалуйста. И счет (принесите).
Затем официант вручает вам счет, и вы платите ему...	- Пожалуйста, возьмите деньги . До свидания.(...)	- Могу я расплатиться кредиткой? (...)

что в нем сочетаются монологические и диалогические блоки. Монологические блоки представляют собой по сути вербальную манифестацию сцен данного сценария (войти, сесть за столик, ознакомиться с меню, сделать заказ и т. д.). Диалогические блоки есть не что иное, как варианты типичного вербального поведения в заданной стереотипной ситуации. Текст из учебника английского языка представляет собой «чистый» диалог.

В этой связи стоит напомнить, что стереотипностью характеризуются не только сами ситуации реальной действительности, но и речевое поведение в рамках данных ситуаций. По этому поводу Л.П. Якубинский еще в 1923 г. писал: «Говорение в связи с определенными шаблонами быта влечет образование целых шаблонных фраз, как бы прикрепленных к данным бытовым положениям и шаблонным темам разговора» (цит. по: [16, 181]). «Шаблоны быта» есть не что иное, как стереотипные ситуации социального взаимодействия, информация о которых, согласно фреймовой гипотезе, представлена в базе знаний индивидов фреймами. Таким образом, можно утверждать, что с тем или иным сценарным фреймом могут быть связаны те или иные речевые формулы, клише. Именно поэтому, мы, услышав или прочитав, например, фразу «(Официант,) счет, пожалуйста, (принесите)», сразу понимаем, что человек, ее произнесший, находится в ресторане или кафе, что он, скорее всего, уже поел и готов расплатиться.

Очевидно, что степень вариативности внешних, т. е. языковых форм используемых в

той или иной стереотипной ситуации высказываний соотносится со степенью ритуализованности самой ситуации. В полностью ритуализованных ситуациях, таких, например, как принятие воинской присяги, языковые формы стандартны и не допускают вариативности. Поскольку ситуация посещения ресторана, представленная в приведенном учебном тексте, не относится к полностью ритуализованным ситуациям, то данный текст представляет собой лишь один из вариантов типичного речевого поведения в подобной ситуации. Так, в русской версии, официант мог бы использовать следующие конструкции: «Вы готовы сделать заказ?», «Что будете заказывать?»; герои могли бы обратиться к официанту со словами «Здесь свободно?», «Этот столик свободен?», а также «Официант, счет, пожалуйста!», «Принесите счет, пожалуйста» и т. п.

Тексты-диалоги, демонстрирующие образцы речевого поведения в стереотипных ситуациях социального взаимодействия, встречаются в большом количестве практически во всех учебниках. Ценность таких текстов для процесса обучения языку несомненна.

Еще один пример «фреймообразных» текстов – тексты на тему «Мой день». Ниже, в табл. 2, приводятся тексты из учебников русского [17] и английского [29] языков и сценарий (или фрейм) типичного дня, описанный автором фреймовой теории М. Минским [9, 291].

Известно, однако, что тексты естественной коммуникации крайне редко отражают реальную последовательность событий [18, 215], и, в

Таблица 2

текст из учебника РКИ	текст из учебника Lifelines Elementary (SB, 1999)	сценарий (по Минскому)
Я встаю в 6.30, делаю утреннюю зарядку, чищу зубы, принимаю (...) душ. После завтрака, 7.15, я одеваюсь, выхожу из дома и иду на автобусную остановку.(...) Около 6 часов я уже дома . (...) В 7 часов мы ужинаем . После ужина я читаю журналы (...). Если по телевизору идет что-нибудь интересное, мы смотрим передачу. (...) В 11 –11.30 я ложусь спать .	Питер просыпается в 7.00, но он не встает до 7.15. Он принимает душ и одевается . После завтрака он чистит зубы . Он выходит из дома в 8.00 и садится на автобус в 8.15 до Манчестера. (...) Он приходит домой около 6.30. После ужина он моется. Потом он обычно смотрит ТВ . Он ложится спать около 11.30.	встать, одеться, поесть-1, пойти на работу, поесть-2 ...

частности, порядок действий, являющихся типичными в той или иной ситуации, поскольку все представители данного лингвокультурного сообщества обладают соответствующими знаниями. Однако учебные тексты на тему «Мой (рабочий) день», «В библиотеке», «На уроке», «В ресторане», «На почте» и подобные им зачастую представляют собой именно такие списки действий, соответствующие определенным сценарным фреймам, имеющимся в когнитивной базе носителей языка.

Нельзя не согласиться с И.И. Халеевой, отмечающей, что «целесообразность тренировки определенных тематических групп в таких квазиконтекстах вызывает сомнения» [18, 216]. При этом, однако, автор не отрицает необходимость знания и владения обучаемыми соответствующей лексикой (и грамматикой), ведь сами носители языка ей, безусловно, владеют и используют по мере надобности. И.И. Халеева указывает, что соответствующие скрипты (например, «завтрак» или «подготовка к рабочему дню») необходимы обучаемому только в тех характеристиках, которые *отличают* (выделено мной – Л.Т.) их «от скрипта и фреймов, опосредованных социокультурным, т. е. «родным» опытом обучаемых» [там же].

В связи со сказанным уместно привести еще одно высказывание. По мнению Н.И. Формановской, «*оптимально устроенный* (выделено мной – Л.Т.) практический учебник содержит две части: нарративную, рассказывающую о данном фрагменте действительности и позволяющую учащемуся получать знания (осуществить когнитивную функцию языка), и коммуникативную, позволяющую вести адекватное общение в данном месте и в данное время (осуществить коммуникативную функцию языка)» [16, 43]. Другими словами, в учебнике должны быть представлены два типа текстов – например, «Аэропорт» и «В аэропорту», «Гостиница» и «В гостинице» и т. п.

Если взглянуть на эти тексты с позиций фреймовой теории, то нетрудно заметить, что первые могут быть соотнесены либо с фреймом, содержащим информацию о данной реальности действительности (и тогда они будут представлять собой описания соответствующих объектов, что, как правило, имеет место в случае текстов типа «Город», «Новая квартира» и

т. п.), либо со сценарным фреймом, а именно с той его частью, в которой содержится информация о *невербальном поведении* в соответствующей стереотипной ситуации; вторые, в свою очередь, соотносятся с той частью сценарных фреймов, в которой содержится информация о типичном вербальном поведении в заданной ситуации. Как уже указывалось выше, тексты второго типа можно найти практически во всех учебниках иностранного языка, более того, именно они составляют текстотеки учебников и пособий, создаваемых в рамках интенсивного обучения. Но признавая (жизненную) необходимость знания форм и правил вербального поведения на изучаемом языке в той или иной типичной ситуации общения, нельзя, как уже говорилось выше, отрицать и значимость лексического материала, соотносимого с фреймами, содержащими информацию о формах невербального поведения и реалиях действительности.

Итак, как видно из вышеизложенного, наблюдается некоторое методическое противоречие: с одной стороны, учащиеся должны знать соотносимую с определенными фреймами и сценариями (сценарными фреймами) лексику и владеть ею; с другой стороны, учебные тексты, созданные на базе таких фреймов (за исключением текстов второго типа, описанных выше), являются неестественными, т. е. практически никогда не создаются носителями языка для носителей языка в условиях реальной коммуникации, и, кроме того, признаются методистами (и самими студентами) скучными и неинтересными. При этом их «улучшение», «снятие» их искусственности путем внесения изменений в исходный фрейм (об этом см. подробнее в одной из наших работ – [12]), не всегда представляется возможным (и, очевидно, больше подходит для собственно фреймов, а не сценариев), ведь чтобы элемент неожиданности, т. е. нетипичное, нестандартное положение дел было осознано и оценено учащимися, необходимо, чтобы он *был знаком* с типичным, обычным положением дел, другими словами, *имел в своей когнитивной базе соответствующий (в данном случае сценарный) фрейм еще до начала восприятия* определенного текстового материала.

Нам представляется, что одним из возможных способов разрешения указанного противो-

речия является изменение формы презентации соответствующего лексико-грамматического материала, в частности, представление его не в форме связного текста, а в форме упражнения.

Примером упражнений данного типа могут служить упражнения из учебника Headway. В учебнике [23], в блоке упражнений, объединенных общим названием «В аэропорту», приводится список из 6 помещений / мест аэропорта («паспортный контроль», «место получения багажа», «место регистрации», «самолет», «зал прилета», «зал отлета») и требуется определить порядок их прохождения. Нетрудно заметить, что все указанные «места» соотносятся с терминалами фрейма «аэропорт», являясь, в свою очередь, вложенными подфреймами. В учебнике следующего уровня [25], в упражнении на эту же тему, требуется уже определить порядок действий:

– Вы идете в зал ожидания	– Вы получаете посадочный талон
– Вы садитесь в самолет	– Табло говорит вам, к какому выходу идти
– Вы прибываете в аэропорт	– Вы регистрируете свой багаж
– Вы идете к столу регистрации	– Вы идете в (магазин) дьюти-фри
– Вы проходите паспортный контроль	– Вы берете тележку
– Вы смотрите на табло, чтобы узнать, идет ли посадка на ваш рейс	

(Следует добавить, что первой частью данного упражнения является заполнение диаграммы лексикой по теме «Путешествие самолетом», при этом диаграмма включает лексику по следующим тематическим группам: «глаголы, используемые в теме («полет на самолете»)», «типы билетов», «люди», «помещения (места)». Так, в последнюю группу попадут слова «зал ожидания», «выход», «стол регистрации» и др.) Тем самым, реализуется принцип концентрической подачи материала.

Интересно отметить, что в новой версии учебника первого уровня [26] в упражнении на эту тему приводятся уже не «места», а описание действий, порядок совершения которых требуется определить: «Вы ожидаете в зале отлета», «Вы садитесь в самолет», «Вы берете тележку для багажа», «Вы прибываете в аэропорт», «Вы регистрируете свой багаж и получаете поса-

дочный талон», «Вы проходите паспортный контроль», «Вы ищете на табло номер своего рейса». Как мы видим, авторы сочли возможным включить в учебник более низкого уровня предложения, изначально представленные в учебнике более высокого уровня.

Не вызывает сомнения тот факт, что описанные в данном упражнении действия представляют в своей совокупности не что иное, как соответствующий скрипт, или сценарный фрейм (по Минскому), который можно было бы обозначить как «отлет». Данный фрейм является, очевидно, частью фрейма более высокого уровня – «путешествие самолетом», который включает также фреймы «полет» и «прилет».

Как следует из формулировки задания, его выполнение связано с решением экстралингвистической задачи восстановления типичной хронологии событий в заданной стереотипной ситуации и активизацией с этой целью имеющихся у учащихся фреймов как когнитивных структур, используемых в том числе и для хранения опыта, полученного в рамках социальных контактов. Внимание учащегося направлено на решение когнитивной задачи по сопоставлению личного опыта (знаний) с данным в учебнике вербальным описанием. (Заметим, что такая мыслительная задача, как сопоставление фактов, их сравнение, является одной из когнитивных задач, с которыми людям приходится иметь дело в реальной, повседневной жизни). Таким образом, упражнение данного типа создает для учащегося проблемную ситуацию, не превращаясь в механическую операцию, к чему призывал еще в 70-м г. А.А. Леонтьев.

Рассматривая упражнения данного типа (которые условно можно было бы назвать упражнения-«хронологии событий»), хотелось бы отметить следующее. Как известно, одним из компонентов взаимосвязанного обучения является общность языкового материала, на базе которого осуществляется формирование умений во всех видах речевой деятельности. Именно поэтому методистами неоднократно отмечалась целесообразность включения в урок не одного, а целого ряда заданий при работе с конкретным, предназначенным для усвоения лексико-грамматическим материа-

лом, так как это обеспечивает многократное повторение материала в «условиях различной речемыслительной доминанты» [1, 102]. Упражнения вышеописанного типа, по нашему мнению, как раз и позволяют организовать выполнение учащимися действий общелогического характера. Сначала, как уже указывалось выше, это будет *сопоставление вербально описанных действий*, совершаемых в заданной стереотипной ситуации, с личным экстралингвистическим *опытом* учащегося; затем, на основе сделанного сопоставления, будет *определена правильная* (с точки зрения конкретного учащегося) *последовательность* действий. Далее может иметь место *сравнение последовательностей*, полученных разными учащимися, и последовательности, типичной для страны изучаемого языка (в нашем случае – России), другими словами, *сравнение личного и чужого опыта*. (По классификации Е.В. Борзовой, все выделенные операции относятся к «простым проблемным заданиям» (там же).) Такого рода задания позволят *выявить сходства и различия* в формах невербального поведения в заданной стереотипной ситуации русских и представителей других лингвокультурных общностей, что, несомненно, важно для формирования у учащихся-инофонов страноведческой и социокультурной компетенций. Более того, в ходе такого сопоставления у учащихся происходит формирование фоновых знаний, имеющих у носителей русского языка, а следовательно, и языковой компетенции, необходимым компонентом которой они являются [13, 132].

Представляется, что именно такой способ презентации / активизации языкового материала может подойти для лексико-грамматического материала на тему «Мое утро» (куда войдут такие слова и словосочетания, как «встать», «умыться», «почистить зубы», «принять душ», «причесаться», «одеться», «приготовить (завтрак / кофе)», «позавтракать»), «Мой (рабочий) день» и т. п. Другими словами, данный способ подходит для лексики, обычно используемой для описания той или иной стереотипной последовательности невербальных действий как составляющей личного жизненного опыта индивида.

В связи со сказанным важно отметить следующее. Выше мы уже говорили о диалогичес-

ких текстах, представляющих собой варианты типичного вербального поведения в заданной стереотипной ситуации. Однако не все стереотипные ситуации социального взаимодействия подразумевают обязательное вербальное взаимодействие. Например, посещение супермаркета (что, несомненно, является важной частью нашей жизни) осуществляется, *в большинстве случаев*, без каких бы то ни было речевых действий. Очевидно, соотносимый с данной ситуацией фрейм будет включать такие слоты, как «войти в супермаркет», «взять корзинку или тележку», «выбрать товар», «положить товар в корзину или тележку», «подойти к кассе», «оплатить покупку» и т. п. Данные словосочетания, являющиеся, в свою очередь, именами слотов фрейма, и могут составить упражнение указанного типа. К числу ситуаций, подобных описанной, относятся, вероятно, и такие ситуации, как «посещение театра / цирка», «поездка на поезде / полет на самолете» и некоторые другие.

Таким образом, при рассмотрении ситуаций данного типа (т. е. ситуаций, основу которых составляют неречевые действия) именно представленный выше способ введения / активизации лексико-грамматического материала является, по нашему мнению, наиболее оптимальным.

Помимо упражнений-«хронологий событий» в учебниках английского языка можно найти и другие типы упражнений текстового характера, содержание которых соотносимо с фреймами. Это, в частности, упражнения, которые условно можно обозначить как упражнения-«психологические» тесты и упражнения-«вопросники».

Интересен физиогномический тест из учебника [22], который называется «Что части лица говорят о человеке?». На картинке изображено 8 частей лица (нос, лоб, глаза...), рядом с каждой приведены их возможные характеристики (форма / размер / тип). Например: «глаза – маленькие / большие», «лоб – узкий / широкий». Каждая характеристика каждой части лица связана с одним из 7 качеств / черт характера, среди которых амбициозность, доброта, уверенность в себе, застенчивость, живость и др. Выполнив тест, учащиеся должны обсудить в форме диалога его результаты, отмечая при

этом форму, размер, тип частей своего лица и сравнивая результаты теста с субъективной оценкой своего характера. Таким образом, учащиеся учатся выражать свое согласие и несогласие. Например:

– Ты амбициозный? – Тест показывает, что да.

– Это так? (Это правда? Ты согласен?) – Ну, у меня узкий лоб и маленькие глаза, (но) я (не) думаю, что я действительно (очень) амбициозный.

Как нетрудно заметить, текст данного упражнения соотносим с фреймом «лицо», являющимся врожденным [15, 65], а значит, универсальным для всех индивидов независимо от национальной принадлежности. Данный тест, выступая в качестве основы для коммуникативного упражнения, позволяет не только ввести/повторить определенную лексику (названия частей лица и качеств / черт характера), но и организовать обсуждение. Русский вариант подобного текста был бы полезен не только в плане введения выше упомянутой лексики и тренировки такого грамматического явления, как согласование прилагательных с существительными, но и в плане отработки речевого образца, используемого при описании внешности (вспомним, как часто иностранцы делают ошибки, употребляя «есть» во фразах типа «у нее длинные волосы»). Дополнительно можно попросить учащихся описать и охарактеризовать их друзей/знакомых или каких-нибудь известных людей на основе информации, содержащейся в тесте и ключах к нему. Представляется также, что чем более спорным будет содержание «ключей», прилагаемых к тесту, тем больший эмоциональный отклик вызовет выполнение данного задания у учащихся, а желание выразить свое мнение, приведя аргументы «за» и «против», будет способствовать росту их речевой активности. (Именно поэтому в названии упражнений данного типа слово «психологический» нами взято в кавычки: такой тест совсем необязательно должен быть психологическим тестом в собственном смысле этого слова, скорее он с необходимостью должен активизировать речемыслительную деятельность учащихся.)

Что же касается вопросников, то они представляют собой перечень вопросов, зачастую

озаглавленный по принципу «психологических» тестов (например, «Являетесь ли Вы «ранней пташкой»?». От тестов их отличает лишь отсутствие ключей. Ответив самостоятельно на вопросы, студенты должны обменяться информацией о себе (например, в форме «вопрос – ответ») и обсудить результаты. В качестве примера вопросника, соотносимого с некоторым фреймом, можно привести вопросник из учебника [21] под названием «Вас интересует одежда?». Вопросник содержит следующие вопросы: «Что Вы обычно носите на а) работе, б) дома?», «Что в моде сейчас?» и др. Данный вопросник соотносится с фреймом «одежда» и может быть использован для отработки / активизации соответствующей лексики. Другой пример – вопросник «Кинотеатры в вашем городе» из учебника [27], содержащий такие вопросы, как «Места пронумерованы или можно садиться, где хочешь?» и «Иностранные фильмы дублируются или идут с субтитрами?». Интересно, что данный вопросник соотносим не только с собственно фреймом «кинотеатр», но и с фреймом «посещение кинотеатра», содержащем информацию о типичных действиях в рамках заданной стереотипной ситуации.

С нашей точки зрения, из представленных в учебниках английского языка вопросников для учебника русского языка как иностранного наиболее подходят вопросники, содержащие лексико-грамматический материал по таким темам, как «Домашние обязанности», «Свободное время», «Отпуск» или «Изучение иностранного языка». Так, например, вопросник, посвященный изучению языка, может содержать вопросы о том, читает ли учащийся по-русски, разговаривает ли он с учителем по-русски, слушает ли он аудиотексты или песни, поет ли он по-русски, пишет ли он по-русски, делает ли он упражнения и т. п. Также можно попросить учащихся сравнить (устно или письменно в форме монолога, либо в устно в вопросно-ответной форме) что они (не) делают на уроке в классе и что они (не) делают, когда занимаются дома.

Основная проблема, связанная с использованием «фреймообразного» текстового материала (как связных текстов, так и текстовых упражнений описанных выше типов) в курсе русского как иностранного на начальном этапе

обучения, состоит, вероятно, в поиске и отборе *доступного* в языковом отношении материала в рамках, определенных Стандартом лексического и грамматического минимумов. (Несомненно, подобрать подобный материал на английском языке гораздо проще, чем на русском, что обусловлено особенностями грамматики данных языков.) Тем не менее эта проблема не представляется неразрешимой.

Итак, поскольку процесс восприятия некоторого текста включает в себя активацию определенных когнитивных структур, т. е. фреймов, то «фреймообразность» текста (и шире – текстового материала) будет, очевидно, не просто облегчать его понимание и способствовать его лучшему запоминанию, но и позволит сделать процесс усвоения данного лексического материала максимально приближенным к когнитивным процессам, имеющим место в реальности. Таким образом, включение в текстотек начального этапа обучения «фреймообразных» текстов, а также «фреймообразных» упражнений – упражнений-«хронологий событий», упражнений-«психологических» тестов и упражнений-«вопросников» представляется методически целесообразным и перспективным.

ЛИТЕРАТУРА:

- Борзова Е.В. Виды проблемных заданий при обучении устной речи и чтению на иностранном языке // Лингвометодические аспекты преподавания иностранных языков в вузе. Материалы Всесоюз. межвуз. научно-практ. конф. (6-9 июня 1989г.). Петрозаводск, 1990.
- Герасимов В.И., Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М.: «Прогресс», 1988.
- Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002.
- Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004.
- Коппл Э., Латышева А.Н., Паршин П.Б. Обучение иностранным языкам: Лингвистика и методика (идеи, проблемы, перспективы) // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. М., 1992. № 2.
- Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: «Мир», 1978.
- Латышева А.Н., Тюрина Г.А. Фреймовый словарь в преподавании русского языка // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
- Леонова С.Д. Специфика работы над лексикой современного русского языка // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2005.
- Норман Д. Как мы обучаемся? Как запоминаем? // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000.
- Норман Д. Схемы, сценарии и прототипы // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000.
- Терёчик Л.Б. О «тематических» учебных текстах: проблемы и перспективы // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня - 5 июля. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. В 4-х т. Том 1. Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному. СПб.: Политехника, 2003.
- Тюрина Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
- Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988.
- Травкина А.Д. Фоновое интонационное знание как составная часть языковой компетенции // Фонетика и психология речи. Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Вишневская Г.М. Иваново, 1984.
- Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., Рус. яз., 2002.
- Хавроница С.А. Говорите по-русски (для англоговорящих на англ. языке). М.: Рус. яз., 1987.
- Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.
- Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики / Сборник ст. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
- Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавания русского языка как иностранного. М.: «Русский язык. Курсы», 2005.
- Clive Oxenden, Paul Seligson. English File 1, Student's Book. Oxford University Press, 2002.

22. Joanna Collie and Stephen Slater. True To Life Elementary, Class Book. Cambridge University Press, 1997.
23. Liz and John Soars. Headway Elementary, Student's Book. Oxford University Press, 1997.
24. Liz and John Soars. Headway Elementary, Workbook. Oxford University Press, 1997.
25. Liz and John Soars. Headway Pre-Intermediate, Student's Book. Oxford University Press, 1997.
26. Liz and John Soars. New Headway Elementary, Student's Book. Oxford University Press, 2000.
27. Ruth Gairns and Stuart Redman. True To Life Pre-Intermediate, Class Book. Cambridge University Press, 1995.
28. Schank R.C. Tell me a story: A New Look at real and artificial Memory. New York, 1990.
29. Tom Hutchinson. Lifelines Elementary, Student's Book. Oxford University Press, 1999.

УДК 378

Быстренина И.Е.

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

I. Bystrenina

Mari State University, Yoshkar-Ola

TECHNOLOGICAL ASPECT OF FORMING TEACHER'S READINESS FOR RESEARCH ACTIVITY

Аннотация. В статье готовность к исследовательской деятельности рассматривается как необходимая составляющая профессиональной подготовки учителей. В ней подробно представлена модель формирования готовности педагога к исследовательской деятельности на основе интеграции математики и информатики, раскрыты принципы и педагогические условия ее реализации в практике подготовки будущих учителей, описаны технологии формирования готовности к исследовательской деятельности. Особое внимание уделяется технологиям контекстного обучения, в частности технологиям учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к исследовательской деятельности, интегративный подход, исследовательская деятельность, контекстное обучение, профессиональная компетентность педагога.

Abstract. The article considers teacher's readiness for research activity as a necessary part of teachers' professional training. The study contains a detailed description of the model of forming teacher's readiness for research activity on the basis of maths and computer science integration, the principles and pedagogical conditions of its implementation in the process of future teachers' training being revealed and the techniques of forming teacher's readiness for research activities being described. Special attention is given to the techniques of contextual teaching and, in particular, to the techniques of educational, quasiprofessional and educational and professional activities.

Key words: readiness for research activity, integrative approach, research activity, contextual teaching, teacher's professional competency.

Проблема готовности педагогов к исследовательской деятельности особенно актуальна на современном этапе развития отечественного образования. Анализ требований к современному учителю показал, что он 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. Другим важным компонентом профессиональной компетентности педагога является готовность к профессионально-педагогической рефлексии, к рассмотрению сложных объектов педагогической деятельности как целостных явлений, к согласованию целей преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения на основе учета интегративных изменений в инструментарии педагогической деятельности [1]. Все сказанное позволяет утверждать, что формирование готовности студентов педагогических специальностей к исследовательской деятельности является важнейшим компонентом их профессиональной подготовки. Исследовательскую деятельность студентов мы рассматриваем как процесс, формирующий студента путем личной познавательной работы, направленной на получение нового знания, решение теоретических и практических вопросов, самообразование и самореализацию своих исследовательских способностей.

Мысль о важности включения в содержание педагогической деятельности решения исследовательских задач в ходе истории высказывалась многими учеными и педагогами (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.) [2; 3; 6; 7; 8 и др.].

Нами готовность к исследовательской деятельности рассматривается как интегративная характеристика, включающая осознание ценности исследовательской деятельности, знание методологии, теории и практики педагогического исследования, умение применять полученные знания в новых педагогических ситуациях, анализировать и проводить оценку различных точек зрения по конкретным проблемам профессиональной деятельности, определять свою позицию по отношению к ним.

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 занятие научно-исследовательской и научно-методической работой;

- 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 навыков самоконтроля и самоанализа собственной деятельности будущего учителя на каждом этапе исследования.

Методологической основой формирования готовности к исследовательской деятельности в рамках нашей работы является интегративный подход как ключевой в повышении качества профессионального образования и формирования профессиональной компетентности современного педагога. Организация педагогического процесса формирования готовности будущего учителя к исследовательской деятельности на основе интегративного подхода требует определения системы методических принципов, обеспечивающих его эффективность.

Интегративный подход влияет на все компоненты системы образования, в том числе и на принципы обучения математике и информатике. К основным из них можно отнести следующие: принцип интегративности, принцип доступности, принцип практикоориентированного подхода, принцип дифференциации, принцип диалогичности.

Следует сказать, что на систему перечисленных методических принципов опираются педагогические условия реализации эффективного формирования готовности будущего учителя к исследовательской деятельности.

В разработанной нами модели процесса формирования готовности к исследовательской деятельности студентов нематематических специальностей в процессе изучения информатики и математики, которая включает в себя целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты, были вы-

делены следующие педагогические условия:

1) использование различных форм интеграции информатики и математики в инвариантной и вариативной части профессиональной подготовки будущих учителей;

2) учет образовательных потребностей и индивидуальных особенностей студентов при решении профессиональных исследовательских задач в практике изучения информатики и математики;

3) решение исследовательских задач, связанных с педагогической деятельностью, в процессе обучения информатике и математике с учетом принципов интегративного подхода;

4) мониторинг формирования готовности к исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей на всех этапах вузовской подготовки.

Апробация разработанной модели осуществляется на базе ГОУВПО «Марийский государственный университет». На начальном этапе эксперимента нами была проведена диагностика готовности студентов 4 курса Марийского государственного университета к ведению исследовательской деятельности. В констатирующем эксперименте приняло участие 110 студентов трех факультетов (факультеты иностранных языков, журналистики, финно-угроведения), обучающихся на педагогических специальностях. В ходе диагностики были определены уровни сформированности всех компонентов готовности к исследовательской деятельности (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного). Как показывает оценка опыта применения элементов исследования в педагогической деятельности, лишь 55,5% студентов (61 человек) 4 курса имеют знания о методике педагогического исследования и лишь 44,5% (49 человек) имели реальный опыт проведения педагогического исследования в ходе педагогической практики и при работе над курсовыми исследованиями.

Как показывают результаты диагностики когнитивного компонента готовности студентов к исследовательской деятельности, 88,2% (97 студентов) имеют слабое представление о сущности и структуре исследовательской деятельности, не определяют ее задачи и виды; из всего перечня исследовательских умений называют умение проводить эксперимент, пы-

таются описать сущность педагогического исследования, но на бытовом уровне.

Результаты диагностических исследований говорят о низком уровне готовности большинства студентов 4 курса к осуществлению исследовательской деятельности.

Проведенное нами исследование говорит о том, что практика профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе не обеспечивает формирования у будущих учителей необходимых умений и опыта осуществления исследовательской деятельности. Одной из значимых причин низкой готовности студентов педвуза к исследовательской деятельности является отсутствие системы подготовки к ней.

В рамках разработанной модели в содержании подготовки студентов к исследовательской деятельности были выделены инвариантная и вариативная ее части. Инвариантная часть представлена курсами «Математика и информатика», «Использование современных ИКТ в учебном процессе», а также психолого-педагогическими дисциплинами, содержание которых может быть дополнено исследовательским аспектом. Вариативная часть представлена авторским спецкурсом «Математические методы в педагогических исследованиях», который был нами разработан и апробирован на факультете иностранных языков. Целью спецкурса является формирование готовности будущего учителя к исследовательской деятельности на основе интегративного подхода. Задачами спецкурса является знакомство будущих педагогов с исследовательскими проблемами современного образования, приобретение знаний о преимуществах и потенциале использования исследовательской деятельности в образовании, овладение специальными умениями и навыками. Спекурс способствует осмыслению функций профессиональной деятельности педагога в условиях гуманизации современного образования.

Содержание спецкурса построено на принципах исследовательского подхода и педагогической деятельности. Важнейшим аспектом рассматриваемого курса является его связь с комплексом проблем, поставленных перед профессиональным образованием в современных условиях, требующих формирования самостоятельного педагогического мышления,

понимания знания педагогической теории для практики и осмысления собственной деятельности с этих позиций. Так, в ходе изучения спецкурса студенты рассматривают задачи, часто встречающиеся в профессиональной деятельности учителей. Например: «На письменном экзамене по иностранному языку были получены такие оценки (по десятибалльной шкале): 7, 7, 8, 9, 2, 10, 6, 5, 3, 7, 9, 9, 2, 3, 2, 6, 7, 8, 8, 2, 6, 7, 9, 7, 8, 2, 6, 6, 3, 7, 7, 6. Составьте общий ряд данных; упорядочьте и сгруппируйте полученные оценки. Составьте таблицу распределения данных и распределения частот. Постройте графики распределения; постройте гистограммы для интервального ряда 2–4, 5–7, 8–10». Как показывает опыт, решения задач такого типа достаточно интересны студентам, что способствует положительной мотивации к исследовательской деятельности.

Технологический компонент процесса формирования готовности будущих учителей к исследовательской деятельности представлен технологиями проблемного обучения, организации самостоятельной работы, НИР студентов, технологии случаев (case-study), контекстного обучения. Согласно теории контекстного обучения, разработанного А. Вербицким [5, 5–9], могут быть выделены три базовые формы деятельности обучающихся:

- учебная деятельность академического типа (лекции, лабораторно-практические занятия, семинары);
- квазипрофессиональная деятельность, моделирующая в аудиторных условиях содержание ситуаций из педагогической практики, связанных с исследовательской деятельностью (например, через деловые игры, дискуссии, решение исследовательских задач);
- учебно-профессиональная деятельность, где выполняются близкие к реальным исследовательские или практические задания, проекты, имеющие исследовательскую направленность.

В качестве промежуточных могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности обучающихся в другую: проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных ситуаций из жизни и педагогической практики. А. Вербицкий отмечает, что «в комплекс кон-

кретных технологий контекстного обучения могут входить как известные формы и методы обучения – традиционные и новые, – так и создаваемые самим преподавателем. Это сфера его педагогического творчества» [4].

В нашем исследовании для более успешной реализации интегративной модели формирования готовности будущего учителя к исследовательской деятельности нами были спроектированы технологии формирования готовности к исследовательской деятельности педагога, которые могут быть представлены совокупностью целей, содержания, средств, форм и методов обучения. Рассмотрим особенности данных технологий.

Технология деловой игры, относящаяся к квазипрофессиональной деятельности, создает нестандартную ситуацию, в которой студент должен не только применить полученные на занятиях знания, но и получить опыт решения профессиональных задач математическими методами. В частности, для студентов экспериментальной группы был разработан следующий сценарий решения ситуационной задачи методами математической статистики, состоящей из четырех этапов:

Первый этап – представление школьного коллектива. Данный этап оценивается 16 баллами и на него отводится 20 минут.

Второй этап – конкурс директоров. Директорам школ предлагается на время решить задачу об эффективности работы учителя, работающего в его школе. Данный этап также оценивается 16 баллами и на него отводится 15 минут.

Третий этап – методика изучения ситуации из жизни школы (case-study). Всем педагогическим коллективам предлагается решить ряд значимых профессиональных задач. Например, задача классного руководителя: «У 26 девятиклассников спросили, сколько в среднем часов в день они смотрят телевизор. Результаты были оформлены в виде таблицы:

ТВ в день, ч	0	1	2	3	4
Число учеников-школьников	2	9	10	4	1

Задания: 1. Определите: а) размах; б) моду; в) среднее значение. 2. Постройте многоуголь-

ник процентных частот, используя возможности программы Excel; укажите на нем данные, полученные в задании 1».

Как уже было отмечено, в изучении курса «Математические методы в педагогических исследованиях» активно использовались исследовательские задания профессиональной направленности, разработанные нами с учетом возрастающей сложности и повышения степени самостоятельности студентов при их выполнении.

Таким образом, основными требованиями к технологическому компоненту процесса формирования готовности педагога к исследовательской деятельности является его соответствие принципам деятельностного подхода, диагностичности, диалогичности, проблемности, преемственности и комплексности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аттестация педагогических работников / авт.-сост. Н.В. Ширшина. Волгоград, 2009. 143 с.
2. Бабанский Ю.К. Интеграция процесса обучения [Текст]. М., 1982. 78 с.
3. Блонский П.П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): Пособие для высш. учеб. заведений и учит. ин-тов. М., 1916. 286 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 314 с.
5. Вербицкий А.А. Психолого-педагогическое основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения // Новые знания. 2002. № 3.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. 704 с.
7. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы. М., 1958. 207 с.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / Под ред. А.М. Еголина. М.-Л., 1948-1952. Т. 1. С. 24; Т. 5. С. 355.

УДК 378.147

Плотникова Е.Г.

*Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики (г. Пермь)*

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

E. Plotnikova

National Research University Higher School Of Economics, Perm

INTERSUBJECT CONNECTIONS IN TEACHING MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL

Аннотация. Межпредметные связи математики с другими дисциплинами вуза являются средством реализации профильного подхода к обучению. Они позволяют мотивировать обучение математике и на этой основе сформировать прочные базовые знания, достаточные для профессиональной деятельности, для продолжения образования, позволяют решать задачи по воспитанию и развитию личности студентов. В статье рассматриваются различные аспекты проблемы межпредметных связей, дана их обобщенная характеристика, выделены особенности путей их установления при обучении математике.

Ключевые слова: профильный подход к обучению, обучение математике, межпредметные связи.

Abstract. Inter-subject connections of mathematics with other disciplines of the high school curricular are tools of realizing the profile approach to training. They help to stimulate students' motivation to learning mathematics and on this basis generate strong base knowledge, sufficient for professional work and further education as well as to solve the problems of students' personal development. The article considers various aspects of the problem of inter-subject connections, gives their general characteristics and the ways of their building in teaching mathematics.

Key words: profile approach to training, mathematics teaching, inter-subject connections.

Анализ отечественного и зарубежного опыта, тенденции в практике преподавания, а также особенности математики как науки и как учебного предмета позволяют считать, что основой общего концептуального подхода к обучению математике в вузе должен являться методологический принцип профилирования образования, а это означает, что в практике обучения должен применяться профильный подход. Профильный подход – это определенная стратегия, определенное видение как самого процесса обучения, так и его результата. Профильный подход позволяет мотивировать обучение математике и на этой основе сформировать прочные базовые знания, достаточные для профессиональной деятельности, для продолжения образования, он позволяет также решать задачи по воспитанию и развитию личности студентов [5]. Средством реализации профильного подхода к обучению математике в высшей школе выступают межпредметные связи (МПС) с другими дисциплинами вуза. Проблема МПС имеет давнюю историю, ее изучением занимались Ф.А. Дистервег, Я.А. Коменский, Д. Локк, В.Ф. Одоевский, И.Г. Песталоцци, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский и многие другие известные педагоги. Однако эта проблема не потеряла своего значения и в наши дни, она изучается, дополняется, разрабатывается, исходя из современных требований, предъявляемых к системе образования наукой и обществом. Поиск путей осуществления МПС в обучении является одной из актуальных проблем в области педагогики, частных методик.

Многочисленные психолого-педагогические исследования раскрыли отдельные аспекты рассматриваемого вопроса и вместе с тем показали его комплексный характер [1; 2; 3; 4]. Так, с позиции философии МПС являются отражением в дидактике всеобщего принципа системности, который ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину. Объективно существующий мир является системой с определенным взаимодействием частей в едином целом. Современные представления человека о мире конструируются в сложной системе наук, каждая из которых за-

нимает определенное место в общей научной картине мира. Науки не развиваются изолированно друг от друга, при изучении предметов и явлений реального мира они вступают в тесные связи и отношения. Чем теснее эти связи и отношения, тем полнее и многостороннее наше знание о предмете. Учебные предметы строятся по логике соответствующих наук, и как науки не могут быть изолированы друг от друга, так и учебные предметы не существуют изолированно от других.

В общепедагогическом плане МПС являются условиями и средствами комплексного подхода к воспитанию и обучению. Методологическая функция МПС в обучении заключается в обнаружении единства и многообразия процессов и явлений, изучаемых разными учебными дисциплинами. На межпредметной основе формируется современная научная картина мира, поэтому МПС являются обязательным условием формирования научного мировоззрения. Кроме того, согласованная деятельность в преподавании различных предметов способствует развитию мышления, самостоятельности, познавательной и творческой активности учащихся.

Психологической основой МПС являются особенности мышления. По мнению психологов, умственная деятельность формируется путем накопления в процессе индивидуального развития систем связей. Началом любого знания являются локальные (элементарно-ограниченные) и частносистемные связи. На базе частносистемных связей формируются внутрисистемные, или внутрипредметные, ассоциации. Высшей ступенью ассоциации являются межсистемные (межпредметные) связи. Они включают разные системы знаний, умений и навыков по ряду главным образом смежных учебных дисциплин. МПС обеспечивают целостность умственной деятельности, что проявляется во взглядах, убеждениях и в конечном счете в мировоззрении.

С точки зрения дидактики МПС выполняют образовательную, воспитательную и развивающую функции. Образовательная функция МПС проявляется в формировании системы знаний о мире. Воспитательная функция МПС проявляется в том, что в процессе выявления и изучения взаимосвязей предметов вырабатывается

отношение человека к действительности. Влияние МПС на развитие учащихся достигается благодаря перестройке и совершенствованию внутренней логической структуры методов и методических приемов обучения. Кроме того, МПС служат средством реализации одного из основных принципов дидактики – единства и взаимосвязи теории и практики в обучении. С помощью МПС происходит усвоение учащимися ведущих мировоззренческих идей, что обеспечивает единство функций образования, воспитания и развития в предметной системе обучения.

Методический аспект проблемы МПС заключается в том, что они выступают условиями и средствами совершенствования методики обучения отдельным предметам. МПС позволяют демонстрировать учащимся объективно существующие связи между различными науками (и между соответствующими им учебными дисциплинами), которые выражают единство материального мира; демонстрировать учащимся значение изучаемой науки для других наук (учебных дисциплин); активизировать мыслительную деятельность учащихся, побуждать их к самостоятельной деятельности; осуществить отбор знаний, имеющий методологическое значение для дальнейшего обучения учащихся другим дисциплинам, а также для продолжения образования; отработать необходимые учащимся для дальнейшего изучения других дисциплин навыки и умения с привлечением учебного материала этих дисциплин.

Для установления МПС в любом учебном заведении необходимо выполнение ряда общих условий, которые можно подразделить на объективные, осуществляющиеся независимо от преподавателя, и субъективные, определяющиеся индивидуальными качествами преподавателя (уровнем его творческой активности), подготовленностью учащихся к восприятию межпредметного материала и самостоятельным активным действиям для его усвоения.

Согласованность учебных планов и учебных программ является необходимым объективным условием межпредметного обучения. Рациональный отбор понятий изучаемых дисциплин, исключение элементов знания, не несущих системообразующей нагрузки, позволя-

ет оптимизировать взаимосвязанное обучение. Согласованность учебных планов и программ, отражение МПС в учебниках и учебных пособиях – всё это необходимые объективные предпосылки для возникновения межпредметной ситуации.

В значительной мере создание такой ситуации зависит от профессиональной подготовки преподавателей, без которой нельзя овладеть методикой осуществления МПС. Если преподаватель не готов реализовать МПС, то, заложенные в учебных программах и учебниках, они останутся не реализованными в учебной практике, – это субъективные условия осуществления МПС. В первую очередь от преподавателя требуется не только хорошее знание преподаваемой им науки, но и знание программы и содержания учебников по другим дисциплинам, привлекаемым в процессе обучения.

Осуществлять МПС возможно различными путями, способами и средствами, с помощью которых преподаватель создает условия для реализации взаимосвязанного, межпредметного обучения и соответствующим образом организует мыслительную деятельность учащихся. Выделяются следующие пути установления МПС: информационно-рецептивный, репродуктивный, исследовательский и проблемный [2]. Дадим им подробную характеристику, рассмотрим некоторые особенности реализации при обучении математике в вузе, направления совершенствования.

Любая информация может быть усвоена только в том случае, если она включается в систему ранее полученных знаний, а не является совершенно новой, неизвестной и несовместимой с предыдущим знанием. Для уточнения основных положений темы и включения их в уже сложившуюся систему знаний преподаватель использует дополнительные сведения из других дисциплин, осуществляя таким образом реализацию МПС через конкретизацию учебного материала с помощью элементов знаний других учебных предметов.

МПС информационно-рецептурного характера могут осуществляться разными способами. Например, при обращении к учебному материалу ранее изученных дисциплин преподаватель напоминает студентам пройденный материал, использует его как фундамент, что

позволяет не тратить время на пересказывание изученного. Так, при решении на занятиях прикладных задач, использующих изученный учебный материал других дисциплин, преподавателю необходимо напомнить формулы и законы. Другим способом осуществления информационно-рецептурных связей является сообщение учебного материала смежной дисциплины. Это происходит, когда учащимся трудно восстановить в памяти положения, необходимые для раскрытия содержания учебного материала, или имеющиеся данные не соответствуют новым научным данным, или рассматриваемое явление изучалось ранее лишь частично. Сюда можно отнести справочные данные и необходимые для решения задачи формулы.

Созданию положительного эмоционального фона способствуют иллюстрирование учебного материала: описание исторических событий, использование биографий выдающихся ученых, интересных научных фактов и т. п. Иллюстративный материал при этом преподаватель может черпать из смежных наук. Использование для иллюстрации элементов историзма повышает заинтересованность студентов в изучении математики, вносит в занятия элемент занимательности, демонстрирует происхождение понятий математики из реальной жизни. «Познание метода на выдающихся примерах, – писал Г. Лейбниц, – ведет к развитию искусства открытия». Это искусство открытия, когда студенту не навязывается готовое решение, а он сам ищет его, знаменует собой деятельностный подход, связанный с активным усвоением изучаемого материала.

Репродуктивный путь является наиболее распространенным в общей системе обучения и широко используемым в преподавании математики. К числу репродуктивных способов относятся повторение, сравнение, закрепление, воспроизведение, применение, перенос и другие виды учебной деятельности. Для установления МПС преподаватель или сообщает новые сведения, или повторяет с ними пройденный материал других дисциплин. Повторение играет важную роль в построении смысловых ассоциаций между изученным материалом одной дисциплины и изучаемым в другой. Это дает возможность рассмотреть некоторые известные положения с разных сторон, помогает

повысить самостоятельность и творческий потенциал учащихся, интерес к вопросу. Непосредственно в преподавании математики повторение учебного материала других дисциплин используется редко. Однако другие дисциплины очень часто повторяют пройденный математический материал.

Большое значение имеет установление МПС путем сравнения учебного материала разных дисциплин. Сравнение знаний способствует развитию мыслительных способностей, обеспечивает осознанное усвоение знаний. Например, при изучении элементов векторной алгебры возможно сравнение математического материала с аналогичным, используемым в физике. Такое сравнение позволяет сделать вывод о всеобщности математического метода, поскольку он может использоваться для расчетов разных по своей природе физических величин.

Одной из важнейших целей обучения является выработка умений применять полученные знания в различных видах учебной и профессиональной деятельности. Сформированные умения и навыки будут в данном случае выступать, с одной стороны, как результат обучения, а с другой – как способ достижения этого результата. МПС здесь играют особую роль. Применение знаний из других дисциплин свидетельствует о наличии этих знаний, прочности их усвоения, о сформированности умений и навыков обращения к знаниям других дисциплин и достигнутом результате применения как критерии обученности. Этот способ реализуется через использование прикладных задач в практике преподавания математики.

МПС наиболее успешны, когда студенты самостоятельно применяют знания разных наук в учебной и практической деятельности. В этом случае особое значение приобретает отработка некоторых приемов переноса действий межпредметного свойства. В процессе формирования определенного навыка при изучении отдельной науки сложившиеся ассоциации могут быть перенесены на подобные виды деятельности при изучении других наук. Перенос межпредметного уровня может осуществляться только тогда, когда новые действия имеют достаточно общего с уже освоенными. Примером служит перенос операторного ме-

тогда решения дифференциальных уравнений в любую из дисциплин (механику, электротехнику). Этот метод осуществляется по определенному алгоритму; освоив его на занятиях по математике, студенты могут пользоваться им и на занятиях по другим дисциплинам.

При осуществлении МПС значительная роль принадлежит творческому началу, поэтому в практике преподавания математики широко используется исследовательский путь. Основной его чертой является организация деятельности преподавателей и студентов, обеспечивающая решение новых творческих задач при изучении программного материала. Учащиеся при этом совершают самостоятельные поисковые мыслительные операции, направленные на исследование неизвестного для них способа решения учебной задачи. Способами реализации исследовательского пути установления МПС могут быть поисковые самостоятельные работы: обработка данных научной литературы, творческие задания (доклады на конференциях, курсовые работы и т. п.), научные исследования и др.

Хорошие результаты в установлении МПС математики с другими дисциплинами достигаются при использовании проблемного пути. Он значительно оживляет деятельность студентов за счет повышения уровня самостоятельности, активности и творчества. При решении учебных проблем включаемый в их содержание межпредметный материал разнообразит способы учебной и обучающей деятельности, повышает качественный уровень учебного материала. Наиболее распространенным способом реализации проблемного пути установления МПС является использование проблемной ситуации, проблемного вопроса, проблемного задания или проблемной задачи.

Мышление начинается с появления проблемы, противоречия. Проблемная ситуация сигнализирует о недостаточности имеющихся у субъекта знаний для совершения познавательного акта. Возникновение условий, делающих необходимым привлечение знаний из других дисциплин, является одной из характерных черт проблемных ситуаций, которые возникают объективно, независимо от желания преподавателя и обусловлены закономерностями учебного процесса. При обучении математике

проблемная ситуация межпредметного свойства возникает при решении прикладных задач на практических занятиях или создается преподавателем на лекции при изучении новой темы постановкой прикладной проблемы, через решение которой и осуществляется введение нового материала. Примером может служить введение понятия определенного интеграла путем решения задачи о вычислении количества электричества, протекающего через поперечное сечение проводника за определенный промежуток времени. При изучении темы «Ряды Фурье» формулируется проблемный вопрос: нельзя ли периодический сигнал произвольной формы представить в виде определенной суммы гармонических колебаний? Заметим, что исторически эта проблема так и ставилась.

Для разрешения проблемной ситуации на лекционных и практических занятиях широко используется вопросно-ответная система; лекция рассматривается не как монологическая форма обучения – на ней используются диалоговые элементы: вопросы межпредметного плана на актуализацию знаний учащихся, проблемные и др. Проблемные вопросы несут в себе элемент неизвестности, потребности в новых знаниях. Для ответа на них необходимо привлечение знаний других дисциплин.

Содержанием проблемной задачи является проблема, в основе которой лежит противоречие между известным и неизвестным. Проблемная задача межпредметного характера содержит следующие элементы: содержание, требующее самостоятельного мыслительного действия студентов; новый способ действия, неизвестный ранее или не применявшийся в подобной ситуации; новая цель, направляющая на познание скрытых связей и отношений. Любая прикладная задача, которая поставлена вне математики, но решается математическими методами, может рассматриваться как проблемная. Проблемное учебное задание отличается от проблемной задачи требованием выполнить определенное действие. Оно представляет собой поручение преподавателя, заключающееся в выполнении каких-либо теоретических или практических учебных действий.

Таким образом, использование МПС при обучении математике в вузе выполняет следу-

ющие функции: способствует решению чисто учебных задач по закреплению базовых математических знаний, умений и навыков в процессе их постоянного применения в обучении разным предметам, являясь важным фактором совершенствования процесса обучения на всех его уровнях; позволяет закрепить профессионально значимые знания, умения и навыки и создать положительный эмоциональный фон обучения математике; повышает заинтересованность в изучении как математики, так и профессиональных дисциплин; помогает развивать мышление; способствует развитию профессионально значимых качеств личности и тем самым вносит вклад в формирование профессиональной направленности; осуществляет интеграцию учебных дисциплин, показывая, как одни и те же законы применяются

в различных научных отраслях; выстраивает единую научную картину мира и тем самым вносит вклад в формирование научного мировоззрения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994. 254 с.
2. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. Харьков, 1984. 152 с.
3. Зверев Д.И., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М., 1981. 64 с.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М., 1987. 192 с.
5. Плотникова Е.Г. Развитие теории и практики обучения математическим дисциплинам курсантов военно-инженерных вузов. Пермь, 2002. 166 с.

УДК 372.851

Яремко Н.Н.

*Пензенский государственный педагогический университет
им. В.Г. Белинского*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ПОНЯТИЯ «КОРРЕКТНОСТЬ»

N. Yaremko

Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky

MODEL OF FORMING TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES BASED ON CORRECTNESS CONCEPT

Аннотация. В статье автор продолжает изучение понятия «корректность» в математике, рассматривает возможность его использования для решения педагогических проблем. Показано, что при формировании ряда профессиональных компетенций, указанных в стандартах ВПО 2010 г., может быть реализован единый подход, основанный на понятии «корректность» в математике. С этой целью автор предлагает добавить в перечень компетенций специалиста физико-математического направления компетенцию, обеспечивающую успешность решения математических задач. Выделен состав и компоненты компетенции; предложена модель формирования общепрофессиональной компетенции решения математических задач.

Ключевые слова: корректность, профессиональные компетенции, модель методической системы.

Abstract. The author continues her studying the concept "correctness" in mathematics and considers the possibilities of its usage to solve pedagogical problems. The article shows that some of the teacher's professional competences specified in Standards of Higher Professional Education for 2010 can be formed on the basis of the uniform approach rooted in the concept "correctness" as it is known in mathematics. With that end in view the author suggests adding the competence of providing success in doing mathematical tasks to the list of competences of physics and maths teachers. The composition and components of the competence have been determined and the model of its forming has been offered.

Key words: correctness, professional competences, model of methodical system.

Необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста в России вызвала коренную перестройку высшего профессионального образования, произошло изменение приоритетов образовательного процесса: от когнитивной парадигмы и репродуктивного подхода в обучении – к личностно ориентированной модели познавательно-деятельностной направленности, основанной на принципах гуманизации, демократизации и ориентированной на приобретение будущим специалистом ряда общекультурных и профессиональных компетенций. Освоение компетенций обучающимися – важная педагогическая задача, и в этом направлении представляется перспективным рассмотрение понятия «корректность», поскольку оно является общим, межпредметным, даёт базовую платформу для формирования профессиональных компетенций, связанных с решением математических задач.

Мы предлагаем для обсуждения:

- целесообразность введения в перечень общепрофессиональных компетенций (ОПК) компетенцию специалиста, обеспечивающую успешное решение математических задач (далее – ОПК РЗ). По нашему мнению, в ней можно выделить содержательный (когнитивный), операциональный (деятельностный) и личностный компоненты;
- модель методики формирования ОПК РЗ;
- теоретическое обоснование положения, что реализация понятия «корректность» будет в существенной мере способствовать овладению студентами рядом профессиональных компетен-

ций с точки зрения корректности изучаемых математических объектов.

1. **О понятии «корректность».** В математике и связанных с ней областях привычно употребляются следующие словосочетания: «корректность задачи», «корректная постановка задачи», «корректность доказательства», «корректность определения», «корректность вопроса и ответа», «корректность определения», «корректность метода», «корректность программного обеспечения», «корректность алгоритма», «корректность математической модели», «корректность задания систем», «корректность математической обработки результата» и т. п. В научных областях, традиционно считающихся далекими от математики, вопросы корректности также нередки. Так, например, обсуждаются корректность определения понятия «общество» в общественном знании, корректность доказательной базы в юриспруденции; одно из требований к современной рекламе – ее корректность; термин «политкорректность» прочно вошел в нашу жизнь.

Имеются смысловые различия даже в значении научных терминов [6]. В полной мере это относится к понятию «корректная и некорректная математическая задача», смысл которого различается в гуманитарных, например в педагогических, науках и естественнонаучных областях знаний, в частности в математике. В то же время в каждой из указанных научных областей этот термин активно работает: особенно в последние десятилетия теория некорректных и обратных задач ввиду множественных приложений «завоевала право называться перспективной областью современной науки» [2, 5]; в педагогике и психологии показано, что некорректные математические задачи служат средством развития математических способностей [4], творческой деятельности [3]. Л.М. Фридман использует некорректные задачи в связи с проблемой поиска решения задачи.

Определение корректной задачи было введено Ж. Адамаром в начале XX века для задач математической физики. Оно прошло длительный путь обсуждений и в конечном счете было принято математическим сообществом для задач математического анализа, вычислительных методов, алгебры, геометрии, теории распознавания образов и т. п. В настоящее время понятие «корректная задача» является действующим,

общепризнанным, причем из математики оно распространилось и привычно применяется в смежных с математикой областях: информатике, теории систем, теории управления и т. п. Есть примеры его использования и в психолого-педагогических науках: И.П. Калошина [3] работает с определением некорректной задачи по Ж. Адамару в исследовании творческой деятельности.

В соответствии с этим определением задача называется «корректной» или «корректно поставленной», если ее решение 1) существует, 2) единственно, 3) устойчиво. К однозначной определенности решения (условия 1–2) добавляется требование устойчивости, которое означает, что «малым» изменениям данных задачи соответствуют «малые» изменения решения. Продолжая определение, отметим, что задача называется некорректной или некорректно поставленной, если не выполняется хотя бы одно из условий 1–3. Таким образом, [2, 14]: «термин “некорректная задача” означает, что задача либо не имеет решения (в интересующем нас классе), либо, напротив, имеет много решений (как минимум два), либо процедура нахождения решения неустойчива». К некорректным также относятся «переопределенные» задачи как неустойчивые.

Целесообразность использования в теории и методике обучения математике определения корректной и некорректной задачи в понимании Ж. Адамара обоснована в работе автора [6, 244–250], здесь же рассмотрено более подробно понятие корректности в математике.

В дальнейшем мы будем исходить из следующих предпосылок:

- методология теории некорректных задач применяется для работы как с корректной, так и с некорректной задачей, а также с ее отдельными частями;

- три требования корректности – существование решения, его единственность, устойчивость – проверяются на каждом этапе решения задачи, параллельно выполнению этих этапов; такая проверка является инвариантом деятельности по решению как корректных, так и некорректных задач.

2. **Общепрофессиональная компетенция специалиста решения математических задач (ОПК РЗ).**

В Федеральном государственном образовательном стандарте 2010 года высшего профессионального образования (бакалавриат) для направлений подготовки «Физико-математические науки» по профилям 010100 – математика, 101200 – математика и компьютерные науки, 010500 – математическое обеспечение и администрирование информационных систем, 010800 – механика и математическое моделирование указаны следующие профессиональные компетенции:

- умение понять поставленную задачу (ПК2);
- умение формулировать результат (ПК3);
- умение на основе анализа увидеть и корректно сформулировать математически точный результат (ПК5);
- умение самостоятельно увидеть следствия сформулированного результата (ПК6);
- умение ориентироваться в постановках задач (ПК8);
- знание корректных постановок классических задач (ПК9);
- понимание корректности постановок задач (ПК10);
- самостоятельное построение алгоритма и его анализ (ПК11).

Все указанные компетенции выражают требования к деятельности специалиста по работе с задачей или с отдельными ее частями, а потому их можно объединить в одну общую профессиональную компетенцию ОПК РЗ – общепрофессиональную компетенцию специалиста, обеспечивающую успешное решение математических задач. Таким образом, ОПК РЗ состоит из ПК2, ПК3, ПК5, ПК6, ПК8, ПК9, ПК9, ПК10, ПК11.

Общепрофессиональная компетенция, обеспечивающая успешное решение задач – это перечень требований к знаниям, умениям, опыту деятельности и к личным качествам индивида, обладание которыми обеспечит успешное решение математических задач. Выделенная компетенция относится к числу межпредметных (надпредметных, метаяпредметных), поскольку решение задач в любой предметной области (математике, физике, информатике, биологии, химии и т. д.) подчинено единым закономерностям, проходит одни и те же этапы: от анализа данных до требования задачи к поиску ре-

шения до его осуществления и затем к «взгляду назад». Эти четыре этапа являются инвариантом деятельности при решении любой задачи. Операционный состав каждого из этапов решения задачи универсальность утрачивает и может быть прописан лишь для определенного класса или системы задач. Инвариантом деятельности является также анализ задачи на корректность, выполняемый параллельно с каждым этапом ее решения. Применение методологии теории некорректных задач к решению любой задачи позволяет унифицировать процесс решения задач и в итоге сформировать компетентность специалиста решения математических задач.

Выделенные инварианты деятельности по решению задач служат основой для теоретического построения ОПК РЗ и ее формирования. В дальнейшем эта компетентность может быть распространена на решение задач любой, в том числе и нематематической, предметной области.

Успешность решения практических задач зависит от наличия у специалиста опыта работы с некорректными задачами, поскольку большинство практических задач как раз и являются некорректными. Формирование ОПК РЗ осуществляется наиболее оптимально и результативно, если в содержание образования включаются как корректные, так и некорректные задачи.

Представим компонентный состав компетенции ОПК РЗ.

Когнитивная (знаниевая) составляющая:

а) межпредметные знания:

- знания о структуре задачи (данные, требование, решение, базис, предметная область);
- знания об этапах решения задачи (осмысление условий и требования задачи, поиск решения, осуществление решения, «взгляд назад»);
- знания о структуре деятельности по решению задачи (мотив, предмет, цель, средства, способы действий, результат);

б) предметные математические знания: понятия, основные утверждения (теоремы, свойства, взаимосвязь между ними);

- знание методов решения ключевых задач;
- знание теории некорректных задач, трех требований корректности задачи.

Операционно-технологическая (деятельностная) составляющая:

- умение выделять структурные звенья задачи;
- умение выполнять анализ данных и требования задачи;
- умение осуществлять целенаправленный поиск решения задачи, составлять алгоритм решения;
- умение правильно реализовывать алгоритм решения;
- умение осуществлять «взгляд назад»;
- владение методами проверки задачи на корректность (полнота и непротиворечивость данных, единственность решения, вырйирование данных и метода решения) на каждом из этапов решения задачи;
- владение методами решения ключевых задач.

Личностная составляющая:

– высокий уровень познавательной мотивации;

- математические способности;
- черты характера: целеустремленность, настойчивость, критичность, открытость новому, высокая работоспособность.

3. Модель формирования ОПК РЗ.

В нашем исследовании объектом моделирования является методика формирования профессиональной компетенции, обеспечивающей решение математических задач – ОПК РЗ. Мы следуем теоретическим положениям из работы [1]. Анализ математических объектов на установление корректности дает подход к формированию ОПК РЗ.

Структурно-содержательная модель формирования ОПК РЗ состоит из трех блоков: теоретико-методологического, содержательно-деятельностного и критериально-оценочного (см. рис. 1).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

Цель: формирование ОПК РЗ
Методологические основы: системный подход, деятельностный подход, личностно ориентированный подход, задачный подход, понятие «корректность»
Дидактические принципы: профессиональной ориентации, фундаментальности, сознательности и активности, межпредметных связей, непрерывности, преемственности, незавершенности знаний, корректности
Структурные компоненты ОПК РЗ (составляющие): когнитивная, операционно-технологическая, личностная

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК

Этапы формирования ПК РЗ: адаптационный, репродуктивный, продуктивный
Содержание: дисциплины базовой части – математический анализ, алгебра, геометрия, дифференциальные уравнения
Содержание: дисциплины вариативной части – математическая физика, численные методы, спецкурсы, спецсеминары
Способы организации учебной деятельности: коллективные, групповые, индивидуальные
Виды обучения: объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский

Этапы формирования: адаптационный, репродуктивный, продуктивный

Средства обучения: корректные и некорректные задачи, программное обеспечение

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК

Критерии освоенности составляющих ОПК РЗ

Уровни сформированности: низкий, средний, высокий

Рис. 1. Модель формирования ОПК РЗ.

При формировании ОПК РЗ на адаптационном этапе студенты знакомятся со структурой задачи, этапами ее решения, тремя требованиями корректности. Этот этап соответствует началу формирования компетенции ОПК РЗ и соответствует обучению на 1-ом курсе. На репродуктивном этапе студенты в процессе деятельности усваивают «деятельность по образцу» решения не только корректных, но и некорректных задач, требования существования и единственности решения усваиваются на уровне владения, требование устойчивости решения – на уровне интуитивного представления. На продуктивном этапе достигается владение и оперирование понятиями и методами теории некорректных задач.

Критерии сформированности ОПК РЗ.

1. Характер мотивации.
2. Владение знаниями о структуре задачи: постановка задачи (данные, требование); поиск решения и осуществление решения; «взгляд назад».
3. Анализ данных и требования задачи на полноту, противоречивость.
4. Владение стратегией поиска решения задачи, характер его проведения.
5. Качество выполнения решения.
6. Выполнение последнего этапа, «взгляда назад».

7. Владение средствами решения задачи.

8. Владение методами решения задач.

Подведем итоги.

1. На основе понятия «корректность» предложено добавить в перечень общепрофессиональных компетенцию специалиста, обеспечивающую успешное решение математических задач (ОПК РЗ); выделены и обоснованы её состав и компоненты.

2. Предложена модель методики формирования ОПК РЗ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анфилов В.С., Емельянов А.А., Кукушкин А.А. Системный анализ в управлении. М., 2002. 368 с.
2. Кабанихин С.И. Обратные и некорректные задачи. Новосибирск, 2008. 460 с.
3. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: Учеб. пособие для вузов. 2 изд. М., 2007. 559 с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М., 1968. 432 с.
5. Тихонов А.Н., Арсенин В.Я. Методы решения некорректных задач. М., 1979. 288 с.
6. Яремко Н.Н. Понятие корректности в математике и его реализация в процессе формирования математической деятельности обучающихся // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. № 18 (22).

УДК 378.046.4

Бученкова М.Н.

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

M. Buchenkova

Russian State Social University, Moscow

CREATING CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF EXTRA-CURRICULAR TEACHERS' PROFESSIONAL AND CREATIVE ACTIVITY IN TUTOR TRAINING SYSTEM

Аннотация. В статье обосновывается необходимость развития профессионально-творческой активности педагогов дополнительного образования в системе повышения их квалификации, рассматриваются психолого-педагогические, организационно-педагогические, программно-методические условия развития профессионально-творческой активности педагога в системе повышения квалификации. В результате проведенного эксперимента было выявлено, что определенные условия, созданные педагогу дополнительного образования в период повышения квалификации, непосредственным образом влияют на развитие его профессионально-творческой активности.

Ключевые слова: профессионально-творческая активность педагогов дополнительного образования, непрерывное педагогическое образование, система повышения квалификации, условия развития профессионально-творческой активности педагогов дополнительного образования.

Abstract. The article substantiates the necessity of professional and creative activity development of extra-curricular teachers in tutor training. Psychological, pedagogical, organizational and methodological conditions of the development have been considered. The experiment has revealed that extra-curricular teachers' development is influenced by a number of conditions.

Key words: professional creative activity of extra-curricular teachers, continuing teacher training, skills development training, conditions for extra-curricular teachers' creative activity.

При рассмотрении концепции непрерывного образования необходимо различать два аспекта процесса обучения: процесс учения человека и процесс организации этого учения, то есть образование.

Послевузовское образование предстает в системе повышения квалификации педагогических кадров, в частности в институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования. Важной чертой практики повышения квалификации в последние годы становится самостоятельный выбор слушателями форм образования, целей и средств их достижения. В связи с этим идея непрерывного образования связана с переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме, предполагающей гуманистический тип отношений субъектов образовательного процесса (преподаватель – слушатель; методист – слушатель; слушатель – слушатель), а также дальнейшее саморазвитие слушателей. В личностном плане непрерывное педагогическое образование реализуется не только за счет функционального включения педагога дополнительного образования в образовательный процесс или организационно-педагогических мер, но и

благодаря формированию его внутренней личностной позиции. В этом случае непрерывное педагогическое образование является способом выработки ценностно-смысловых ориентиров личности, включая ее профессионально-образовательный ориентир.

Непрерывное педагогическое образование также выступает как путь и средство развития профессионально-творческой активности педагога дополнительного образования, конструктивного преодоления ситуаций его социального, профессионального и жизненного кризиса, переориентации с обезличенных потребностей государства или ведомств на личностные образовательные потребности каждого педагогического работника учреждения дополнительного образования детей.

Значимой на сегодняшний день является проблема качественной переподготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования в учреждениях послевузовской подготовки и повышения квалификации. Традиционная курсовая подготовка зачастую не способствует формированию новых подходов к решению педагогических задач в условиях демократизации и гуманизации современной системы дополнительного образования детей, организации профессионально ориентированного образовательного процесса, не способствует активизации творческого профессионализма педагога дополнительного образования. Поиск решения современных психолого-педагогических проблем образования связан с реализацией личностно ориентированного образования. В соответствии с этим формирование собственной профессиональной и личностной позиции педагога дополнительного образования, повышающего квалификацию, возможно посредством выбора индивидуальной образовательной траектории получения образования, в которой интегрируются собственно образовательные процедуры, их рефлексия, совместное обсуждение и разрешение субъектами образовательного процесса проблемных ситуаций и т. п. Необходимо отметить, что для педагогов-руководителей организации курсовой подготовки особенно важным является понимание того, что наибольшими возможностями влияния на личность обладает не только содержание курсовой подготовки, но

и организация процесса обучения и в первую очередь система взаимоотношений преподавателей, методистов и слушателей между собой. В связи с этим учреждения послевузовской подготовки, занимающиеся повышением квалификации педагогических работников, должны осуществлять поиск инновационных форм и методов перевода слушателей из режима пассивного получения информации в режим активного участия, в режим проведения дискуссий с максимальным охватом альтернативных точек зрения, основывающихся на результатах их практической работы.

Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими результативность процесса повышения квалификации педагога дополнительного образования, являются: обеспечение кадрами системы повышения квалификации, способными к осуществлению диагностических исследований, направленных на выявление исходного уровня профессиональной подготовленности, личностного развития и способностей слушателей к инновационной деятельности, участию в процессах модернизации системы дополнительного образования детей и последующему мониторингу ее качества и результативности; создание в учреждениях повышения квалификации культурно-образовательной среды, обеспечивающей реальное включение слушателей в профессионально-творческую деятельность, культурные события, сотворчество и жизне-творчество; материально-техническое и научно-методическое оснащение образовательного процесса повышения квалификации педагогов дополнительного образования; осуществление дифференцированного и индивидуального подходов при определении содержания и форм повышения квалификации к различным категориям слушателей; стимулирование профессионально-творческой деятельности педагога дополнительного образования в процессе курсов повышения квалификации: выбор педагогом дополнительного образования индивидуального образовательного маршрута курсовой подготовки; освоение им технологии проектной деятельности, реализация диалогического взаимодействия преподавателя, методиста и педагога дополнительного образования в процессе обучения и др.

Проблемное изложение содержания обучения позволяет соотносить предлагаемый к изучению материал с логикой реальной профессиональной деятельности. Оптимальное для каждой конкретной группы соотношение теоретических и практических форм обучения, определенным образом организованное образовательное взаимодействие с опорой на конкретные запросы, выявление затруднений педагогической практики обучающихся способствует осознанию слушателями учебной деятельности как продуктивной, помогает развивать их исследовательскую позицию.

Немаловажное значение при формировании профессионально-творческой активности педагога дополнительного образования имеет создание программно-методических условий. К ним относятся: организация инновационной и научно-экспериментальной работы по проведению экспериментов на локальных опытно-экспериментальных площадках учреждений дополнительного образования детей, оказание научно-методической помощи педагогическим работникам в выявлении, развитии их профессионально-творческой активности; организационно-методическая деятельность кафедр ПАПО и методических служб системы УДОД по открытию на базе лучших учреждений дополнительного образования детей постоянно-действующих стажерских площадок по проблемам развития профессионально-творческой активности педагогических работников системы дополнительного образования детей и внедрению инновационных форм стажерской практики по рассматриваемой проблеме для педагогов дополнительного образования – слушателей курсов повышения квалификации.

В программно-методическом плане доминирующее значение приобретают «диалог осознаний» (М.М. Бахтин), предполагающий не только внутреннее принятие друг друга, но и согласованное принятие программы совместной работы и предполагаемых результатов, взаимообмен информацией, идеями и профессионально-личностным опытом; практические занятия, стимулирующие в интерактивном режиме аналитические способности, самоисследование и саморазвитие, умение преодолеть стереотипы мышления и поведения, предложить новую позицию, нестандартную идею или действие [1, 94].

Как показывает опыт, творческая уникальность – это индивидуальное своеобразие человека, которое развивается в процессе творчества за счет собственных рефлексивно-творческих усилий. Поэтому нельзя забывать и о создании психолого-педагогических условий развития профессионально-творческой активности педагогов дополнительного образования. Прежде всего, это формирование благоприятного морально-психологического климата во взрослом коллективе педагогов дополнительного образования – слушателей курсов повышения квалификации, – влияющего на их эмоциональное состояние, профессионально-творческую активность.

Также важно развивать у педагога дополнительного образования мотивационно-потребностную сферу, направленную на осознание им необходимости саморазвития личного и творческого потенциала. Для изучения соотношения внутренней и внешней мотивации к профессионально-творческой деятельности использовалась методика К. \Замфир в модификации А.А. Реан. Результаты показали, что позитивными мотивационными комплексами обладают 58,1% испытуемых, отрицательным мотивационным комплексом обладают 41,9% учителей.

Изучение теоретических работ позволило нам выделить главное в определении сути повышения квалификации педагога дополнительного образования детей: во-первых, обязательность знания особенностей его профессиональной деятельности, жизненного и профессионального опыта в их целостности и единстве с индивидуальными, личностными, человеческими качествами; во-вторых, необходимость четкого самоопределения в концептуальных основах повышения квалификации педагогических кадров системы дополнительного образования детей.

Характерной особенностью педагога дополнительного образования детей в настоящее время является отсутствие у него профессионального педагогического образования (по результатам многочисленных исследований число таких педагогов составляет 40%), что является следствием ряда объективных и субъективных причин. Однако общеизвестно, что та профессиональная подготовка, которую по-

лучают выпускники учреждений среднего или высшего педагогического образования, диссоциирует с такими главными атрибутами педагогической деятельности в дополнительном образовании детей, как способность работать в условиях добровольности, свободного выбора детьми содержания, ритма, объема, результатов занятий; стремление к профессиональному мастерству, способность строить и сохранять неформальный характер общения с детьми, направленного на поддержание каждого ребенка и способствующего его творчеству, созданию проблемных ситуаций, стимулирующих желание непрерывно расти; развитие навыков организации всех участников группы на основе значимых ценностей и смыслов, взаимопонимания и внутренней расположенности друг к другу; умение создавать клубный характер в любой форме организации взаимодействия с детьми.

Говоря об условиях педагогической деятельности, мы еще раз обращаем внимание на суть педагогического взаимодействия с ребенком в дополнительном образовании – педагогическая поддержка образований личности человека. Убеждены, что особый интерес для характеристики педагога дополнительного образования представляют те педагогические способности, которые являются условием успешного выполнения профессиональной педагогической деятельности: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать их с опорой на наблюдательность; самостоятельный и творческий склад мышления, находчивость (Н.Д. Левитов); способность к эмоциональной заразительности, яркости и направленности проявления эмоций; свой педагогический стиль, умение придать личностную окраску преподаванию; перцептивные способности, позволяющие проникать во внутренний мир ребенка, понимать его состояние (Л. Уманский, И.С. Кон, С.Г. Вершловский) [2, 76].

Однако названные атрибуты профессиональной педагогической деятельности зависят от конкретного педагога, его личностных качеств и уровня их развития. Знакомство с опытом организации повышения квалификации специалистов сферы дополнительного образования детей, а также многолетние субъек-

тивные наблюдения личностных особенностей и характерных черт функциональной деятельности педагога дополнительного образования детей позволили говорить о том, что развитие личности педагога дополнительного образования проходит преимущественно на *эгоцентрическом* и *гуманистическом* уровнях, для которых показательны следующие параметры: отношение к себе как самоценности и высокая самооценка; ориентация на успех; творческая направленность и увлеченность своей работой; ориентация на ценностный подход; благожелательные отношения с детьми, терпимость, эмоциональная гибкость.

Следует отметить, что при достаточно высоком уровне знаний, умений педагога в конкретном виде практической деятельности или предметной области, высокой внутренней увлеченности своей работой, знания психологических, возрастных особенностей детей и своих собственных особенностей или отсутствуют, или накапливаются в результате жизненного опыта, фрагментарной внутренней рефлексии. Порой проявляется эффект «избегания» профессионально-творческой деятельности, так как при уже сложившейся продуктивной практике организации работы педагога на основе авторских программ проективные умения, связанные с исследовательскими способностями, осваиваются трудно.

Конструирование педагогом собственной активной деятельности и деятельности ребенка осуществляется ситуативно и преимущественно вне утвержденной методической программы. Образование, ориентированное на развитие индивидуальности человека, его свободное самоопределение и саморазвитие всегда носит вероятностный характер.

Вышеперечисленные причины заставили нас пересмотреть уже сложившиеся содержание, методы и формы реализации профессионально-творческой деятельности в программах курсов повышения квалификации и переподготовки педагога дополнительного образования детей. Своеобразной «точкой отсчета» стал акцент на забытом смысле понятия педагог как ученый, разрабатывающий теоретико-педагогические проблемы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М., Эстетика словесного творчества [Текст]. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Вершловский С.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования взрослых: стимулы и мотивы [Текст]. М, 1987. 182 с.
3. Кульневич С.В. Дополнительное образование детей: методическая служба [Текст]: учебно-методическое пособие / С.В. Кульневич, В.Н. Иванченко. Ростов н/Д., 2005. 324 с.

УДК 372.891

Платонова В.Г.

Смоленский государственный университет

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

V. Platonova

Smolensk State University

**DIDACTIC CONDITIONS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF WORK
OF REGIONAL STUDIES IN THE CONDITIONS OF RURAL SCHOOL**

Аннотация. Повышения эффективности краеведческой работы в сельской школе можно достигнуть путем целенаправленного отбора содержания, методов и организационных форм воспитания, т.е. создав дидактические условия для достижения поставленной задачи. Развитие мотивов идет двумя путями: через усвоение учащимися общественного смысла учения: только с хорошими знаниями можно стать успевающим специалистом; через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то его заинтересовать: возможность применения таких знаний, умений и навыков в процессе исследовательской деятельности, которыми он положительно отличается от других участников процесса исследования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, метод ритуализации, постановка реальной проблемы, метод организации деятельности.

Abstract. Increases of efficiency of work of regional studies at rural school can be reached by purposeful selection of the maintenance, methods and organizational forms of education, i.e. having created didactic conditions for task in view achievement. Development of motives goes two ways: through mastering by pupils of public sense of the doctrine: only with good knowledge it is possible to become the in time expert; through activity of the doctrine of the schoolboy which should interest in something him: possibility of application of such knowledge, skills in the course of research activity with which it positively differs from other participants of process of research.

Key words: research activity, a method ритуализации, statement of a real problem, a method of the organisation of activity.

Под **дидактическими средствами** понимается комплекс форм, методов и приемов, которые играют роль носителей сигналов к организации, управлению и выполнению исследовательской работы.

Наиболее эффективной в исследовательской работе является форма организации самостоятельных работ: индивидуальные исследования, групповые, направленные на получение необходимой краеведческой информации.

Исследовательская работа - достаточно сложный процесс познания. Не каждому учащемуся захочется тратить время и силы вместо более легких и определенных заданий. Метод педагогического стимулирования способствует реализации задач исследовательской деятельности. Стимулируют активность и самостоятельность школьников, различные пути активизации: органи-

зация выставок, конкурсов, конференций, по результатам, которых ученик может получить поощрение в виде оценки, грамоты, сувенира, путевки и т.д. [2]. Стимулирующей может быть установка учителя, о допуске к участию в конкурсе, научно-практической конференции только лучших работ и т.д. В процессе педагогического воздействия:

- создается, укрепляется и развивается чувство удовольствия, радости от умственной деятельности;

- имеется возможность выбора способов исследовательской деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют его интересам, степени подготовленности, личности ребенка в целом.

Чувство удовольствия у учащегося возникает в случае удачного выполнения работы, сопровождающейся положительной самооценкой, оценкой друзей и педагога. Школьниками движет мотив достижения успеха, что означает стремление добиться успехов в различных видах деятельности и общения. Метод педагогического стимулирования сочетается с методом педагогического поощрения.[1]

Вопросам формирования мотивов психологи и педагоги отводят большую роль

Развитие мотивов идет двумя путями:

- через усвоение учащимися общественного смысла учения: только с хорошими знаниями можно стать успевающим специалистом;

- через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то его заинтересовать: возможность применения таких знаний, умений и навыков в процессе исследовательской деятельности, которыми он положительно отличается от других участников процесса исследования. Мониторинг туристско-краеведческой исследовательской деятельности, диагностические методики позволяют получить достаточно полную картину характера отношения к природе, сложившегося у личности.

а) Технология получения научной информации о мире природы.

- Коллекционирование – эффективно используемое в процессе экологического образования познавательное занятие.

- Наблюдение за природными объектами, где наиболее эффективным считается система-

тическое ведение дневника наблюдений, включающего зарисовки, фотографии.

- Натуралистический эксперимент.

б) Технология взаимодействия с природными объектами в условиях антропогенной среды.

- Содержание домашних животных.

- Содержание водных организмов.

- Содержание комнатных растений, растений садов и огородов.

- Технология сбора грибов, лекарственных растений.

- Технология рыбной ловли, фотоохоты.

- Полевое определение различных природных объектов.

в) Технология природоохранной деятельности.

- Подкормка животных и оборудование искусственных гнезд для птиц.

- Ведение природоохранной пропаганды (плакаты, листовки, выставки, выступления).

- Благоустройство природных территорий (очистка берегов водоемов, лесопосадки).

- Проблемность обучения.

Методы установки уровня мотивации:

- наблюдение за позицией и установками учащегося;

- беседа непосредственно с участниками исследовательской деятельности;

- создание ситуации выбора. Туристско-краеведческая деятельность с разнообразными направлениями исследований или практических действий; пути коррекционной работы;

- ликвидация причины затруднений учащихся: предложить методологическую литературу, провести эвристическую беседу;

- отмечать успехи школьника, показать продвижение вперед.[3]

Создание ситуации выбора при организации туристско-краеведческой деятельности.

«Активное стимулирование ученика к самостоятельной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самобразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями».

Направления исследований разнообразны настолько, насколько способен их организовать учитель. От этой же причины зависит разнообразие форм и приемов использования и применения результатов исследования. Опыт

показывает, что таковыми являются:

- доклады на уроке;
- конкурсы учебно-исследовательских проектов;
- викторины;
- интеллектуальные игры;
- выставки-конкурсы плакатов, «визитных карточек»;
- слеты исследовательских групп;
- научно-практические конференции и т.д.

Соревнование – метод стимулирования исследований учащихся в условиях туристско-краеведческой деятельности. В результате перечисленных и подобных форм реализуется врожденная потребность человека – утверждение себя среди других, вступая с ними в соревнование:

«лучший проект», «лучший доклад», «лучший класс», «победитель» и т.д. Под словами «лучший», «победитель» заключены ранее обговоренные критерии, которые должны быть просты и понятны для всех, кто принимает участие в определенном соревновании.

Систематичность и комплексность туристско-краеведческой деятельности обеспечивает *метод ритуализации*. Метод ритуализации предполагает: организацию научного общества учащихся, которое имеет свой устав, эмблему, традиции и т.д. Общие цели, идеи, замыслы являются побуждением к действию, атрибутика вызывает положительные эмоции. Традиции и мероприятия организуют своевременное выполнение и оформление исследовательских заданий.

Одним из педагогических условий формирования исследовательских умений является *постановка реальной проблемы*, связанной с областью интересов учащихся, их возрастными особенностями, возможностями.

При использовании ситуации проблемы у школьников формируются умения самостоятельно ставить цели и организовать свою деятельность для их достижения. В результате коллективной формы организации деятельности у ученика формируется внутренний способ мышления, что содействует переходу от совместной к самостоятельной деятельности.

При индивидуальном решении школьник самостоятельно разрабатывает программу действий и добивается предполагаемого результа-

та. Его трудности и рабочие ошибки остаются «за кадром», а уже положительный результат помогают в самоутверждении школьника.

При коллективном решении задач реализуются разные возможности членов коллектива, которые дополняют друг друга. В результате суммируются успехи каждого, и результат достигается быстрее, чем при индивидуальном решении. Необходим дифференцированный подход к составлению задач и к формированию групп во избежание подавления слабой личности более сильной.

Самостоятельное моделирование деятельности, самостоятельное мышление реально в случае, когда учащиеся понимают задание и представляют результат работы.

В этой ситуации в качестве сигнала к действию является *метод организации деятельности – требование*. Требование подразделяется на прямое и косвенное.

Прямое требование выступает как основной метод организации деятельности на адаптивном уровне и характеризуется определенностью, конкретностью, точностью. Косвенное требование в форме совета, просьбы, намека и т.д. применяется для организации репродуктивного уровня деятельности и эвристического.

Целесообразность выделения педагогических методов и приемов организации деятельности связана с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

Их необходимо учитывать при всестороннем развитии личности.

В структуре целостного педагогического процесса мы выделяем три его едионаправленные процессуальные стороны: процесс обучения, внеклассную деятельность и внешкольную деятельность, насыщаемые краеведческим содержанием.

Содержанием процесса являются государственные стандарты, синтезированные с краеведческим содержанием. Под краеведческим содержанием мы понимаем обобщенный культурный опыт, добытый в процессе краеведения: систему краеведческих ценностей, связанной с нею информацией, культурологический, исследовательский, практический краеведческий опыт, виды и формы деятельности краеведческого характера.

Краеведческий ориентированный целостный педагогический процесс органически связан с совокупной социальной и природной средой как источником краеведческого опыта.

Компонентом моделируемого педагогического процесса является также диагностика развития учащихся с позиций изменений, происходящих в разностороннем развитии личности под влиянием ее краеведческой деятельности.

Результативный компонент моделируемого процесса отражает стремление к разностороннему развитию учащихся.

Наполнение (насыщение) целостного педагогического процесса краеведческим содержанием является внутренней сущностью и систематизирующим фактором разрабатываемой системной модели этого процесса. Покажем это на нескольких примерах из нашего опыта.

На уроках географии при изучении в 6 классе темы «Полярная и маршрутная съемка местности» бралась прилегающая к школе территория и улицы, на которых проживают учащиеся класса. В 7 классе при изучении темы «Природа Евразии» использовали лесную зону на основе своей местности. В 8 классе при изучении темы «Внутренние воды» в урок вносили краеведческий материал о Национальном парке «Смоленское поозерье». При изучении

темы «Почвы России» давали материал о Докучаеве и примеры изучения местных обнажений. В 9 классе в теме «Расселение населения» осуществляли анализ расселения населения на территории местной администрации. На уроке по изучению агропромышленного комплекса проводили экскурсию на местное сельскохозяйственное предприятие. При изучении темы «Инфраструктурный комплекс» анализировали зависимость расселения местного населения от инфраструктурного комплекса.

В условиях сельской школы, есть все возможности осуществлять краеведческую работу, пользуясь натуральными объектами, что повышает эффективность и прочность полученных знаний.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Б.Д. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – С. 35.
2. Концепция модернизации российского образования // Вестник образования. 2002. - №6. – С. 19.
3. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы. [Электронный ресурс]. [От 20.11.2003]. URL: <http://www.educom.ru/ru/works/biblioteka/advice.php> (дата обращения: 15.12.2010).

УДК 37.016:78

Прокофьев Д.В.

Московский государственный гуманитарный
университет им. М.А. Шолохова

**РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СИНТЕЗАТОРЕ**

D. Prokofiev

Moscow State Humanitarian University of M.A. Sholokhov

**AUDIO PERCEPTION DEVELOPMENT DURING MUSICAL-AESTHETIC ESTHETIC
TASTE FORMATION IN THE PROCESS OF SYNTHESIZER LESSONS**

Аннотация. В последние годы в нашей стране все интенсивнее развиваются исследования в области музыкальной педагогики, раскрывающие необходимость формирования музыкально-эстетического вкуса через развитие слухового восприятия, слушательской активности учащихся. Автор затронул в статье проблему отношения подрастающего поколения к произведениям музыкального искусства, а также высказывает свое суждение о месте, занимаемом музыкальным искусством в системе непреходящих духовных ценностей человечества.

Внедрение в музыкальное образование учащихся электронно-клавишных инструментов с их техническими возможностями качественно преобразовывает не только сам процесс обучения, но и помогает формированию музыкально-эстетического вкуса,

Ключевые слова: музыкально-эстетический вкус, слуховое восприятие, ценностные ориентации, познавательная потребность, электронное музыкальное творчество.

Abstract. During last years the research in the field of musical pedagogies has been more intensively developing in country showing the necessity of forming musical-aesthetic taste through developing of audience culture and audience activity of pupils. The author considers the problem of forming musical taste and attitude to musical art from the point of view of spiritual values theory.

The introduction of electronic key instruments with their technical means to musical education of the pupils changes greatly not only the process of training itself but also helps of formation of musical aesthetic taste.

Key words: musical-aesthetic taste, acoustic perception, orientation to material and spiritual values, need to know (things), electronic musical creation.

В современных условиях общественного развития, когда определяющим фактором является духовный потенциал, творческая активность личности, особый смысл и значение приобретает решение проблемы формирования музыкального вкуса подрастающего поколения. А что такое музыкальный вкус? Мы принимаем определение вкуса данное в учебном пособии «Философия искусства» И.П. Никитиной. «Эстетический вкус представляет собой способность человека, ориентируясь на свои симпатии и антипатии, отличать то, что имеет эстетическую ценность, от того, что лишено её, дифференцировано воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, различать прекрасное, заурядное, трагическое и фарсовое, абсурдное, жесткое, заузное и т.п. По отношению к оценке произведения искусства эстетический вкус конкретизируется как *художественный вкус*» [5, 125].

Следовательно, можно предположить тождественность музыкального вкуса и оценочного отношения к музыкальным произведениям. Воспитание эстетического вкуса уже с давних времён волновало лучшие умы человечества. Уже в XVII в. появляются представления о вкусе (Грасиан-и-Моралес). По мнению Грасиана, вкус относится к познанию прекрасного и оценке произ-

ведений искусства. Много внимания вопросам эстетического вкуса уделяли крупнейшие мыслители и философы Европы (Ш. Батё, Ф. Вольтер, Д. Юм, И. Винкельман, И. Зюльцер, Э. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер и др.). «Красной линией» в определении «вкус» в ряде европейских языков обозначилось единое значение термина, связанное с оценкой явлений. Это общее представляет эстетическое состояние, способность *оценивать* явления окружающей действительности как прекрасное и безобразное. В России проблема вкуса становится предметом пристального внимания уже с XVII в. (М.Н. Муравьев, В.Г. Белинский, А.С. Пушкин и др.). Исследование музыкального вкуса наиболее тщательно изучению было подвергнуто в конце XIX века. Проблемам формирования музыкального вкуса посвятили свои труды композиторы – М.А. Балакирев, Ц.А. Кюи, А.Г. Рубинштейн, С.И. Танеев, А.Н. Серов; музыковеды – В.В. Стасов, Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский и др. В XX–XXI вв. проблемой изучения категории эстетического вкуса занимаются представители социологической эстетики, изучающие формирование вкусов масс, потребителей, элитарных групп (П. Бурдьё, Т. Адорно, И. Маца, В. Скатерщиков, М. Горностаева, А. Сохор, В. Цукерман, В. Мозгот и др.).

Фундаментом музыкальной культуры слушателя является его музыкальное восприятие. «Восприятие всегда связано с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует» [8, 150].

Проблема формирования музыкального вкуса через развитие слухового восприятия, имеет важное значение в становлении и развитии творческой личности. Развитие личности явление сугубо социальное. «Развитие личности это процесс закономерного изменения личности в результате её социализации... в процессе социализации ребёнок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества». [4, 128].

Роль музыкального искусства в развитии личности сегодня неоднозначна. С одной стороны оно глубоко интегрировано в духовную жизнь людей, а с другой стороны музыка, распространяемая в гигантских масштабах на радио и телевидении, превратило искусство в звуковой фон повседневной жизни.

Новые социально-экономические параметры жизни современного человека XX–XXI вв. обострили у многих художников чувство восприятия действительности, вызвали к жизни новые выразительные средства. Формирование музыкального вкуса подрастающего поколения, безусловно, должно опираться на классическое наследие. Однако вопрос о восприятии языка современной музыки волнует сегодня всех музыкантов, так или иначе соприкасающихся с музыкальной педагогикой. Возникает вопрос - насколько интенсивно следует знакомить учащихся с современной музыкой, изучать, развивать их слуховое восприятие, обучать игре на современных электромузыкальных инструментах (синтезаторах, электрогитарах и др.)? Задача эта, сама по себе, не нова, но сегодня она особенно актуальна, ибо восприятие музыки, основанное только на репертуаре классического музыкального наследия недостаточно. Учащимся должен быть понятен и язык современного музыкального творчества, и язык классики.

Обучение игре на клавишных синтезаторах, на наш взгляд, будет способствовать наиболее интенсивному и успешному формированию музыкального вкуса, ибо у подрастающего поколения интерес к этому инструменту связан с компьютеризацией обучения. Да, этот инструмент имеет противоречивую репутацию среди педагогов-музыкантов. Ассоциации с этим инструментом, как правило, связаны с музыкой сомнительного качества и отсутствием должной информации о нем. Но современный синтезатор, благодаря своим техническим возможностям открывает интересные перспективы в обучении, воспитании и исполнительстве.

«На рубеже двух тысячелетий в России изменились гражданские и политические ориентиры, но сохранились духовно-нравственные ценности, воплощенные в великих произведениях художественного творчества разных эпох» [9, 55]. Современная музыка, музыка XX–XXI веков, представляет собой живое, противоречивое свидетельство творческих исканий художника. Она неотделима от развития литературы, изобразительного искусства, философии, от всех форм общественного сознания данного периода. Нас интересуют, конечно, более серьёзные

езные современные течения в музыке, ставящие художественные задачи формирования высокого музыкального вкуса. Почва для развития восприятия прогрессивного современного языка музыкальной культуры диктуют нам определенные социальные условия, социальный заказ, который опирается на интересы, искания, потребности современной молодежи в общении с музыкальным искусством. Музыкально-эстетический вкус подрастающего поколения зависит от той среды, в которой он формируется и он подвержен изменениям вместе с изменением общества. «Возраст, уровень образования, место жительства влияют на характер музыкальных предпочтений не менее сильно, чем наличие или отсутствие музыкальных способностей» [7, 153]. Однако с помощью искусства, то, что добыто гениями, становится достоянием всего человечества. В этом огромная социальная ценность искусства, эти переданные ценности становятся источником формирования высокого музыкального вкуса и коренным обновлением слушательской культуры учащихся. «Художественный вкус не остается неизменным с течением времени. Он способствует изменениям, происходящим в искусстве, но, с другой стороны, сам меняется в ритме тех перемен, которым подвержено искусство» [6, 131]. Однако для восприятия современной музыки запас ассоциаций из классического музыкального наследия явно недостаточен. Нам надо учитывать, что музыкальный вкус, сформированный только на классической мелодике и гармонии, часто препятствует восприятию современного языка музыки.

Для получения более объективных данных о практическом освоении учащимися музыкальной культуры, конкретизации их предпочтений мы провели анкетирование. Учащимся по классу фортепиано и синтезатора были предложены образцы классической музыки разных стилей, народную музыку, отечественную и зарубежную различных массовых жанров.

На вопрос, какие направления в искусстве вам больше нравятся мы получили следующие результаты:

Только 13,3% учащихся по классу фортепиано и 16,6% по классу синтезатора отдают предпочтение И. Баху, Л. Бетховену, Р. Шуману, В. Моцарту – западная классика.

В русской классике отдают предпочтение – М. Глинке, М. Мусоргскому, С. Рахманинову, П. Чайковскому – класс фортепиано – 6,6%, класс синтезатора – 6,6%.

По современной западной серьезной музыке мы сами назвали фамилии композиторов: Б. Барток, Б. Бриттен, П. Хиндемит, К. Орф. Учащимся был задан вопрос: знают ли они музыкальное творчество этих композиторов, слушают ли их музыку и нравится ли им она? Ответ был однозначно-отрицательным – о творчестве этих композиторов ничего не знают, музыки их никогда не слышали.

По советской музыке мы получили следующие данные: о творчестве советских композиторов – С. Прокофьева, Г. Свиридова, Р. Шедрина, А. Шнитке, А. Хачатуряна имеют представление – класс фортепиано 40%, класс синтезатора – 50% и часто слушают их.

Затем учащимся были названы различные жанры легкой развлекательной музыки: джаз, рок-музыка, поп-музыка и др. – класс фортепиано – 86%, класс синтезатора – 50 %.

Проанализировав полученные данные по этим вопросам, мы видим, что произведения классической музыки (западной, русской, советской), к сожалению, не служат основой и фундаментом формирования музыкально-эстетического вкуса. Приобщение к духовным ценностям, целенаправленное формирование музыкально-эстетического вкуса, ценностных ориентаций требует решение задач, необходимых для воспитания нового человека: осмысления духовного опыта наших предков, выявления ценностных приоритетов в искусстве различных эпох, развитие слушательской активности, слуховых впечатлений учащихся, их заинтересованность в общении с высоким искусством. «...благодаря духовным ценностям человек реализует себя как творческую и нравственную индивидуальность: созидает (и интерпретирует) художественные произведения, оценивает поведение окружающих и свое собственное и т. д.» [3, 5].

На уроках по классу синтезатора слушание музыки дается как обязательная часть музыкального занятия и используется в качестве методического приема. Так, прежде чем начинать разбор музыкального произведения, педагог дает прослушать это произведение, учащийся

получает задание: определить характер, части, темп, ритмическую особенность произведения. При повторном прослушивании на синтезаторе музыкального произведения, объектом познания становятся выразительные средства, которые трудно воспринимаются на слух. Результат восприятия – музыкально-слуховые представления. Зная основы музыкальной грамоты и гармонии, необходимые для осознанного использования при анализе музыкального произведения, выявлении их при определении выразительных средств, позволит учащимся дать не только эмоциональную, но и интеллектуальную оценку данному произведению. Такой подход активизирует деятельность учащихся в решении задачи познания музыки, познании тех эмоций и сопутствующим им мыслей, которые возникают при слушании музыки. Именно в суждениях музыкального вкуса образно-эмоциональная сфера поддается эстетическому анализу. Интонационная концепция при обучении игре на электронно-клавишном инструменте – синтезаторе, может послужить методологической основой для формирования музыкально-эстетического вкуса учащихся. Функции музыкального компьютера – синтезатора, как мы знаем, весьма разнообразны. Они способствуют более успешному усвоению знаний, навыков, умений, а также являются эффективным средством развития слухового восприятия учащихся и формированию музыкально-эстетического вкуса.

Опыт работы с учащимися позволяет сделать вывод, что развитие слухового восприятия способствует формированию музыкально-эстетического вкуса наших воспитанников и требует не только применять правильную организацию, но и учитывать необходимость знаний психолого-возрастных особенностей подросткового периода. Подростковый возраст связан с интенсивным формированием мировоззрения, нравственных убеждений, ценностных ориентаций, оценочных суждений. Наиболее значимыми ориентирами поведения становятся эмоционально-оценочное отношение к внешнему миру. Формирование эмоционально-оценочного отношения – сложный процесс. Он включает развитие способности художественного восприятия, интересов и потребностей для нового общения с произ-

ведениями музыкального искусства. Следовательно, педагогу важно изучать возрастные особенности детей, их потребности в общении с произведениями искусства, ибо возрастные образовательные факторы накладывает существенный отпечаток на динамику развертывания музыкально-слуховой деятельности. Целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся средствами искусства должно стать органической частью системы музыкального образования и воспитания в процессе обучения музыке. В структуре эстетического отношения к искусству особое значение имеет восприятие музыкального произведения. «Восприятие музыки – важный момент в её понимании и осмыслении. Во время восприятия происходит эмоциональное переживание музыки:

- поиск ассоциаций, собственных представлений;
- художественно-образное осмысление музыки;
- предугадывание, предвосхищение будущего развития;
- осознание, осмысление содержания;
- анализ выразительных средств» [2, 39].

Развитие способности восприятия осуществляется путем активизации учащихся в процессе обучения и воспитания. Важным в методологическом отношении является идея процессуальности, стадийности восприятия музыки, которая позволяет учащимся сформировать целостный образ произведения. И уже в процессе многократного восприятия музыки у воспитанников происходит постоянное совершенствование слуховых действий. И именно эти идеи получили дальнейшие разработки в трудах В.Д. Остроменского, А.Н. Сохора, З.Г. Казанжиевой и других.

Так А.Н. Сохор выделяет стадию возникновения интереса к произведению, формирование установки на его восприятие, стадия слушания, стадия понимания и переживания, стадия интерпретации и оценки.

«В конечном счете, дело сводится к усвоению определенных формальных схем, которые можно использовать или приспособить с целью организации доходящей до субъекта информации» [1, 214].

Музыкальное восприятие художественного произведения сложный творческий процесс,

в основе которого лежит развитие слухового восприятия, формирование музыкального вкуса, связанное с ценностными ориентациями, идеалами, установками. Оно является ведущим видом музыкальной деятельности, служит одним из условий не только для развития художественного мышления учащихся, но и является первоосновой в эстетическом воспитании подрастающего поколения.

Процесс формирования музыкально-эстетического вкуса учащихся через развитие слухового восприятия, представляет собой, по нашему мнению, лишь один из этапов планомерного формирования ценностных ориентаций личности, эмоционально-оценочного отношения к произведениям музыкального искусства. Он является одним из способов педагогической работы, способной усилить управление познавательной деятельностью наших воспитанников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бруннер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1997. 412 с.
2. Кошмина И.В. Музыкальное мышление как проблема восприятия, «Музыка в школе». № 5. М., 2009. 80 с.
3. Кузнецова В.Г. Словарь философских терминов. М.: ИНФРА-М, 2007. 733 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 175 с.
5. Никитина И.П. Философия искусства. М.: Омега, 2008. 559 с.
6. Никитина И.П. Философия искусства. М.: Омега, 2008.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Владос, 1997. 383 с.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Владос, 1997. 383 с.
9. Рапацкая Л.А. Мировая художественная культура. Программы курса 5-9 классы. М.: Владос, 2009. 95 с.

УДК 378.147

Ткалич С.К.

*Российский государственный университет туризма и сервиса
(филиал - Институт сервиса) (г. Москва)*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИВЕРСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИХ КАДРОВ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

S. Tkalic

*The Institute of Service (Branch Moscow)
Russian State University of Tourism and Service*

METHODOLOGICAL APPROACH TO DIVERSIFICATION OF CREATIVE STAFF VOCATIONAL TRAINING BASED ON NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT

Аннотация. Стратегия модернизации российского профессионального образования, конкретизированная в программных документах государственной политики, выявляет региональный аспект проблемы. Диверсификация профессиональной подготовки как метод модернизации предполагает создание условий для формирования компетентных творческих кадров. На теоретическом уровне обоснованы организационный, компетентностный, кластерный и другие подходы. Инновационным условием выдвигается достижение дефицитных знаний о разнообразии этнохудожественного наследия в полиэтнических регионах. Методологический подход уточняет возможности обновления содержания и построения дидактического процесса на основе методик национально-культурного компонента. Особенностью методологического подхода является синтез исследовательской и проектной деятельности студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: диверсификация, процессный подход, методологическая матрица, дидактический алгоритм, информационно-технологический аспект диверсификации, критерии социально-профессионального параметра подготовки.

Abstract. The strategy of modernization of Russian vocational training reflected in the state program documents has a regional aspect. Such method of modernization as vocational training diversification suggests the creation of conditions for competent creative staff training. The author theoretically substantiates organizational, competence and other approaches. The achievement of scarce knowledge of a variety of ethnic art heritage in poly-ethnic regions has been put forward as an innovative condition. Methodological approach specifies the possibilities of updating the content and structure of teaching process on the basis of national and cultural component techniques. The peculiarity of methodological approach is in the synthesis of research and design activity of students of creative professions.

Key words: diversification, process approach, methodological matrix, didactic algorithm, information-technological aspect of diversification, criteria of social-professional parameter of training.

Ролевая функция культурного наследия определена его воспитательной, консолидирующей, эмоционально-чувственной, патриотической составляющими в формировании многонационального общества третьего тысячелетия. Культурное наследие рассматривается общепризнанным фактором устойчивого развития регионов многонациональной России. Глобализация порождает новые формы диалога культуры с образованием, наукой и индустриальным производством. Большое внимание этому процессу уделено в материалах ЮНЕСКО [6; 7; 9]. Анализ тематик конференций, посвященных модернизации российского образования, выявил тенденцию переосмысления и актуализацию поиска подходов к формированию культурного и образовательного пространства в регионах, обеспечивающих устойчивое социально-экономическое развитие территории

[11]. Региональный аспект проблемы, рассматриваемый на уровне государственной политики в области высшего образования, открывает новую страницу в педагогической науке, интегрированной с социально-экономическим развитием регионов многонациональной России [16, 40-52]. На наш взгляд, для отечественного профессионального образования в условиях модернизации и перехода к информационным технологиям важно сохранить своеобразие мозаичной структуры этнопедагогической матрицы российского образовательного пространства. Многообразие локально-территориальных традиционных школ мастерства, уникальных техник и художественно-образных истоков графической культуры в российских регионах является национальным ресурсом, обеспечивающим конкурентоспособность российской школы профессионального образования в открытом европейском образовательном пространстве. В связи с этим актуально поставить перед учреждениями профессионального образования задачу подготовки компетентных творческих кадров, ориентированных на профессиональную самореализацию в полиэтнических регионах: дизайнеров, руководителей творческих студий и инфо-лабораторий, мастеров по изготовлению сценических костюмов, программистов по созданию достоверного информационно-образовательного ресурса о разнообразии этнохудожественного наследия.

Диверсификация как метод усовершенствования профессиональной подготовки личности к трудовой деятельности рассматривается в работах с позиции теоретико-констатирующего, организационно-педагогического, административно-управленческого, компетентностного подходов. Общим ориентиром для многих исследователей выступает понимание того, что диверсификация должна проявляться в структурном многообразии [1, 40-58]. Анализ показал отсутствие концептуальных работ с методологической доминантой, обеспечивающей взаимозависимость дидактических составляющих: методики достижения дефицитных знаний о разнообразии этнохудожественного наследия народов Российской Федерации, методов этноискусствоведческого анализа, способов интерпретации полученных знаний в учебно-проектной деятельности.

Понятие компетентностного подхода исследовали В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, М.В. Гужарская, Г.И. Ибрагимов, Е.О. Иванова, В.А. Кальней, Я.И. Кузьминов, А.М. Новиков, Д.А. Погonyшева, Ю.Г. Татур, С.Е. Шишков, О.В. Шемет, А.В. Хуторской. Теоретическое осмысление компетентностного подхода и поиск технологий его реализации в педагогической практике ещё не исчерпаны, до сих пор актуален тезис А.В. Хуторского: «существующая иерархия образовательных компетенций нуждается в детализации по образовательным областям» [24]. В контексте нашего исследования большой интерес вызывают докторские диссертации В.Т. Волова, Н.Ю. Сафонцевой, А.Ю. Уварова, использующих инновационный кластерный подход (метод) к конструированию интегрированных педагогических объектов [5; 15; 21]; исследования А.А. Веряева, К.Р. Пиотровской, В.И. Фомина, использующих семиотический подход к исследованию явлений и процессов профессионального образования [4; 14; 23].

Текущий (постперестроечный) период трансформации российского общества отмечен стремлением к воссозданию стабилизирующих факторов и ценностей социокультурного опыта передачи знаний от поколения к поколению. На наш взгляд, национально-культурный компонент следует признать основополагающим в системе ключевых компетенций российского профессионального образования. В этой связи отметим востребованность педагогических технологий, обеспечивающих достижение дефицитных знаний. В качестве причин востребованности названы следующие: «осознание кризисного характера развития человеческой цивилизации, проявляющегося в обострении целого ряда политических, экономических, национальных, духовно-нравственных проблем; переоценка исторического опыта и выработка новых культурно-ценностных ориентаций развития, связанных с резким возрастанием роли антропоидных факторов в процессе дальнейшей эволюции планеты; интенсификация процесса познания и интеграция научного знания» [13, 256].

Стратегия информационно-технологического прорыва, в идеале предполагающая базовой платформой сбалансированность инновационных научно-технологических и гуманитар-

ных (этнохудожественных, эстетических, экологических) достижений народов Российской Федерации, сегодня не обеспечена достоверным информационно-образовательным ресурсом о разнообразии этнохудожественного наследия многонациональной России на федеральном уровне. Негативная динамика объясняется отсутствием инструментария этноискусствоведческого анализа, актуального для обработки этнохудожественного разнообразия наследия в полиэтнических регионах. Осмысление роли этноискусствоведческого анализа рассматривается в работах сравнительно небольшой группы учёных постсоветского пространства (Россия: Б.М. Бернштейн, Е.В. Буденкова, А.И. Нехвядович, М.Н. Панова; Украина: И.Ф. Ляшенко, Л.В. Узунова) [2; 3; 12; 22]. Ограниченный количественный показатель научных исследований в культурном и образовательном пространстве РФ, отсутствие официально формализованного программного обеспечения подготовки экспертов, консультантов, технологов-этносемиологов, владеющих методикой дифференциации и структурно-информационной обработки этнохудожественных кодов наследия в полиэтнических регионах, технологией их интерпретации в индустриальное производство, выявляют потребность в развитии регионального вектора вузовской науки. Следствием такого положения в профессиональном образовании является масштабная импортозависимость легкой, текстильной, швейной индустрий региональной инфраструктуры.

Курс на взаимодействие методики и практики профессионального образования с отраслями науки, культуры, региональных индустрий, использующих ресурсный потенциал культурного наследия, инициировал разработку методологического подхода, призванного обновить содержание и построение дидактического процесса на основе внедрения национально-культурного компонента. Методологический подход формализован в виде дидактического поэтапного алгоритма (комплекса), представленного синтезом методик национально-культурного компонента и методов этноискусствоведческого анализа. В качестве дефицитных знаний выдвигается этнохудожественное разнообразие наследия, представленное графической культурой, предметами-символами (артефактами),

техническими приемами декорирования поверхности предметов из местного сырья, совокупно олицетворяющими достижения коренных народов конкретной территории. Таким образом, в нашей интерпретации диверсификация как метод модернизации представлена дидактико-технологическим алгоритмом (или комплексом), формирующим профессионально-специализированную компетенцию студентов творческих специальностей. Структурными компонентами методологической матрицы универсальной модели диверсификации выдвигаются: процессный метод управления педагогической системой; синтез национально-культурного компонента и методов этноискусствоведческого анализа, иерархия методик национально-культурного компонента, когерентная с дидактическим поэтапным алгоритмом, социально-профессиональный параметр подготовленности и его показатели.

Педагогический процесс – управляемая система, где в полной мере реализуется управленческий процессный метод. Процессная модель сегодня рассматривается как наиболее результативная в условиях длительного проекта, в отличие от традиционной функциональной модели [10, 50-57]. Длительный педагогический эксперимент на выпускающей творческой кафедре требует упорядоченной системы управления и контроля. Процессный метод помогает скоординировать стратегию и тактику внедрения педагогических инноваций в учебный процесс; фокусирует внимание на педагогической комбинаторике квалификационных навыков в границах специализаций; разработке и формулировке оценочных критериев. Мониторинг проведенного эксперимента показал, что на определенном этапе происходит процесс распространения дефицитных знаний, полученных в результате исследовательского поиска студентов экспериментальной группы. У педагога-экспериментатора появляется уникальная возможность наблюдать синергетический эффект трансформации педагогической системы: переход от диссипативного (неравновесного, хаотического) состояния системы в насыщенное (сбалансированное, равновесное) с распространением дефицитных знаний, продемонстрированных в учебных проектах студентов экспериментальной и контрольной групп.

Региональный аспект модернизации образования выдвигает на первый план гармонизацию национально-культурного и информационно-технологического компонентов. В реальной педагогической практике понятие «взаимодействие традиции и инновации» отражает спектр искусствоведческих, культурологических смыслов и технологических ситуаций, возникающих в учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности. Целесообразно, на наш взгляд, в процессе консультаций с аспирантами, студентами-дипломниками формализовать процесс взаимодействия традиции и инноваций в виде трехуровневого модуля. Первый уровень представлен интерпретацией этнохудожественных кодов наследия в традиционно-графической учебно-проектной практике, что предполагает предварительное освоение способов метафорического переноса элементов регионального стиля в проектируемые дизайн-объекты (на планшете). На втором уровне (разработка дипломных проектов с информационной составляющей) акценты смещаются и предполагают поиск и разработку технологий переработки визуальных (предметных, знаково-символических, художественно-графических) форм коммуникации, функционирующих во времени и пространстве территории, на язык информационных коммуникаций, общепринятых в третьем тысячелетии. На третьем уровне (проектно-исследовательском) на первый план выдвигается разработка моделей взаимодействия региональной инфраструктуры и ультраструктуры. Согласно теории нашего современника, профессора Э.П. Григорьева, «одновременно с построением материального инфраструктурного каркаса среды создаётся “нематериальная” деятельностная субстанция – ультраструктура. Она заполняет все ячейки инфраструктуры динамической субстанцией человеческого поведения и полями межсубъектных социально-аксиологических отношений» [8, 10-12]. Две базисные структуры – «инфраструктура» и «ультраструктура» тесно взаимодействуют между собой.

Полевые исследования, проведенные на Крайнем Северо-Востоке России, позволили сделать вывод о разной степени сохранности локально-территориальных традиционных школ мастерства [17; 18; 19; 20]. В проектирование со-

циально-культурного и экономического развития регионов необходимо заложить механизмы воссоздания национально-культурных традиций в области этнохудожественного творчества каждой локальной территории. Внедрение таких механизмов прогностически сформирует спектр новых направлений профессиональной деятельности в области педагогики искусства, сочетающих жанровое своеобразие, традиции этнопедагогики, возможности комбинаторики аудиовизуальных и компьютерных средств, совокупно открывающих новые горизонты для профессионально-личностного роста творческих личностей [24]. Учитывая, что система учреждений культурно-просветительной работы трансформировалась в самостоятельные, во многих случаях бесконтрольные коммерческие модели индустрии культуры, необходимо подготовить и скоординировать общественно-контрольные, независимые экспертные группы специалистов, рекомендации которых будут способствовать корреляции новообразований в индустрии культуры, формирующей нравственный, этический, эстетико-экологический базис региональной ультраструктуры.

Взаимодействие структурных компонентов концептуальной методологической матрицы создаёт условия для формирования социально-профессионального параметра подготовленности выпускников творческих кафедр. Критерии социально-профессионального параметра выявляют подготовленность педагогических коллективов к формированию профессионально-специализированных компетенций в учреждениях профессионального образования, востребованных на современном этапе развития многонациональной РФ. Первый критерий выражен потребностью в презентации сформированной профессионально-специализированной компетенции, воздействующей на мотивацию профессионального интереса студентов к достижению дефицитных знаний о разнообразии этнохудожественного наследия. Второй критерий выражен потребностью студентов в исследовательской деятельности в полиэтнических регионах, что должно быть представлено достаточным объёмом этноискусствоведческого инструментария (методов) и терминологического аппарата в курсовой и дипломной работе. Третий критерий выражен

готовностью к профессиональной самореализации в региональных проектах модернизации образовательного и культурного пространства, формирующих новообразования ультраструктуры в регионе. Показателем выступает тематика учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Альтбах Ф.Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. // Перспективы: вопросы образования. М., 1992. № 3.
2. Бернштейн Б.М. Кризис искусствознания и институциональный подход // Совет. искусствознание. Вып. 27. М., 1991.
3. Буденкова Е.В. Коммуникативный потенциал локальной и региональной культур: факторы формирования и развития // Омск, ОГУ.
4. Веряев А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: Дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2000.
5. Волков В.Т. Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2000.
6. Всемирный Доклад «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами». Париж, 13.11.2009 г. Электронный ресурс www.unesco.ru.
7. Всеобщая декларация о культурном разнообразии во имя диалога и развития // 3-я сессия Генеральной Конференции ЮНЕСКО. Париж, 2001 г.
8. Григорьев Э.П. Специфика средовых структур и роль инварианта в мышлении дизайнера // Материалы 2-й Всероссийской конференции «Дизайн XXI века – среда, традиции, новации». Сочи, 2009.
9. Документы ЮНЕСКО. План действий по политике в области культуры в интересах развития // Межправительственная конференция. Стокгольм, 8.04. 1998 г.
10. Калянов Г.Н. Консалтинг: от бизнес-стратегии к корпоративной информационно-управляющей системе. М., 2004.
11. Материалы 1-го Каспийского международного образовательного Форума «Модернизация профессионального образования в России: региональные аспекты в контексте глобальных вызовов». Астрахань, 13-15 октября 2010.
12. Нехвядович Л.И. Этноискусствознание как актуальное направление в современных гуманитарных науках // Фундаментальные исследования РАЕН. Барнаул, 2008. № 8.
13. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушкина. М.-Ростов на/Д., 2006.
14. Пиотровская К.Р. Методическая теория математической и информационной подготовки студентов-филологов на основе междисциплинарного семиотического подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
15. Сафонцева Н.Ю. Проектирование педагогических объектов в условиях непрерывного профессионального образования на основе кластерного метода: Дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-н/Д, 2007.
16. Субетто А.И. Экономические законы развития России // Проблемы новой политической экономики. Международный научно-методический журнал, 2003. № 1-2.
17. Ткалич С.К. Концептуально-компетентностный подход к освоению ресурсного потенциала наследия в высшей школе // Вестник университета (ГУУ). № 11, 2010.
18. Ткалич С.К. Концептуальные основы изучения наследия многонациональной России на примере профессиональной подготовки дизайнеров // Вестник МГУКИ, 2007. № 6.
19. Ткалич С.К. Оптимизация профессиональной подготовки студентов творческих специальностей на основе национально-культурного компонента // Вестник университета (ГУУ), 2010. № 5.
20. Ткалич С.К. Этнохудожественный перформанс: методика подготовки и перспективы развития // Педагогика искусства. Электронный научный журнал. № 2, 2010. URL <http://www.wart-education.ru>
21. Уваров А.Ю. Кластерная модель преобразования школы в условиях информатизации образования. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
22. Узунова Л.В. Методологические основы этноискусствоведческого анализа традиционных культур в Крыму // Культура народов Причерноморья: научный журнал. Симферополь, 2005. № 69.
23. Фомин В.И. Развитие содержания подготовки информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2009.
24. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23.04.2002 г.

УДК 37.016 : 57

Скворцова И.И.

Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В 6 КЛАССЕ

I. Skvortsova

Moscow State Regional University

THEME – USING COMPUTER PROGRAMS IN TEACHING 6-TH GRADERS BIOLOGY

Аннотация. В данной работе обоснованы и определены пути использования современных компьютерных программ в обучении биологии 6 классов. Автором подобраны тесты для компьютерных программ к ведущим темам курса биологии 6 класса и предложены методы, способствующие повышению качества изучения учебного материала на основе применения тестовых заданий в разработанных поурочных и обобщающих компьютерных программах. Обучение осуществлялось по программе основного общего образования по биологии (VI-IX классов). Полученные результаты проанализированы.

Ключевые слова: компьютерные программы, компьютерные технологии, тесты, задачи тестирования, обучение биологии в 6-ых классах, программа основного общего образования по биологии.

Abstract. This work proves and defines the ways of using modern computer programs in teaching 6-th graders biology. The author picked up tests for the computer programs to the key topics in biology. The teaching was carried out on the basis of the program for teaching biology in secondary schools (VI-IX grades). The results have been analyzed.

Key words: computer programs, computer technologies, tests, testing problems, biology training in 6th classes, the program of the basic general education in biology.

Начало двадцать первого столетия ознаменовалось интенсивным развитием информационных ресурсов, что определило пути активного проявления процессов компьютеризации и информатизации общества. В связи с совершенствующимися новыми информационными технологиями, открываются всё новые и новые возможности при работе с информацией различного вида. В настоящий период в образование активно внедряются современные информационные технологии [3]. Реформы, которые охватили общеобразовательные школы в последние десятилетия, были направлены на совершенствование форм, средств и методов обучения подрастающего поколения для подготовки к вступлению в информационное пространство и быстрой адаптации в нём. Информационные технологии обучения должны занять лидирующие позиции в современном стремительными темпами изменяющемся обществе.

Современные компьютерные технологии в учебном процессе – это необходимое условие модернизации образования. Многие педагоги посвятили свои труды компьютеризации и информатизации учебного процесса. Так, например, за последние десятилетия проблеме использования компьютерных технологий в учебном процессе, как важному условию повышения эффективности образования, посвящены труды: В.В. Александрова, А.А. Андреева, А.И. Берга, Е.П. Велихова, А.М. Гатаулина, А.П. Ершова, И.Г. Захаровой, В.А. Извозчикова, Г.М. Коджаспировой, А.Г. Кушниренко, М.П. Лапчика, В.С. Леднева, И.В. Марусевой, А.В. Осина, Е.С. Полата, Н.Д. Угринович, В.Ф. Шолоховича и др.

Психолого-педагогическое обоснование использования автоматизированных устройств в учебном процессе рассмотрены в трудах В.П. Беспалько, И.М. Богдановой, Т.В. Габайта, Б.С. Гер-

шунского, Е.К. Глушковой, М.И. Жалдак, Е.И. Машбица, В.А. Петровского, Л.П. Прессман, А.Я. Савельева, Н.Ф. Талызиной, Р.Л. Хона и др.

Вопросы, связанные с применением компьютерных технологий обучения при преподавании биологии, широко освещаются в работах З.В. Абрамовой, Т.И. Антиповой, Г.В. Астафьевой, О.И. Белякова, С.И. Борис, М.Б. Булычевой, С.А. Бешенкова, А.М. Гатаулина, Е.С. Гладкой, Д.П. Гольневой, С.В. Зенкиной, Т.В. Ивченко, А.Г. Козленко, Н.Л. Луниной, В.В. Пасечника, А.В. Пименова, В.А. Смирнова, В.Н. Стародубцева, О.Н. Стефаненко и др. Однако, наряду с этим, в методике преподавания биологии, методической литературе и в практике работы учителей уделяется недостаточно внимания аспектам применения современных компьютерных программ в преподавании биологии в средней общеобразовательной школе. В то же время исследователи указывают, что современные компьютерные программы в школьной практике не получили достаточно широкого распространения, это связано с тем, что не разработана методика их применения, а сами материалы подобраны без учета специфики школьного предмета.

За рубежом также проводились исследования, которые оказали влияние на внедрение компьютерных технологий в процесс обучения мировых систем образования. Исследования отражены в трудах: Р. Вильямса, Маклин К. Дэвида, Х. Джонассена, Г.М. Клеймана, Д. Крэма, В. Оконь, С. Пейперта, Б.Ф. Скиннера, Б. Хантера и др.

Современные компьютерные программы открывают большие возможности для всех участников образовательного процесса. Появляются новые направления в активизации познавательной деятельности учащихся, открываются новые возможности для творчества учителей и школьников, различные способы приобретения и закрепления знаний, умений и навыков учащихся, это также способствует реализации на практике новых форм и методов обучения на основе применения компьютерных технологий. Современные компьютерные программы являются новым средством обучения, они обладают большими обучающими возможностями, которые ещё не изучены до конца

и не использованы в методике преподавания биологии. В связи с этим возникает необходимость разработки методики использования компьютерных программ при преподавании курса биологии в 6 классах. Разработанная методика должна позволить совершенствовать учебно-воспитательный процесс, вывести на современный принципиально новый уровень преподавание предмета биологии, приобщить школьников к систематической работе с компьютерной техникой на уроках биологии, что будет также способствовать развитию информационной культуры учащихся средней общеобразовательной школы.

Практика показывает, что компьютерные программы можно успешно применять во время разных этапов урока: объяснения, закрепления, контроля. При усвоении нового материала компьютерные программы способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, тем самым положительно влияя на закрепляющие и контрольно-оценочные функции урока. Применение компьютерных программ повышает динамику учебного процесса, повышает уровень наглядности при изучении нового материала, расширяет возможности для использования различных заданий и упражнений для самостоятельной работы учащихся с целью закрепления знаний, позволяет автоматизировать контроль знаний учащихся посредством поурочных и тематических тестовых заданий. Также расширяет возможности для проведения игровых уроков, внеклассных мероприятий, что в большей степени способствует формированию положительного отношения школьников к изучаемому предмету биологии.

Анализ педагогической практики показывает, что многие педагоги стремятся повысить эффективность процесса обучения, прибегая к помощи компьютерных программ. Согласно имеющимся исследованиям и проведённому нами анкетированию учителей биологии, примерно половина опрошенных (53%) учителей считают целесообразным использование электронных изданий в практике преподавания биологии. По данным анкетирования электронные издания и компьютерные программы чаще всего используются российскими учителями для диагностики и контроля знаний учащихся, затем электронные издания использу-

ются для моделирования процессов, явлений, объектов, и наконец - для демонстрации опытов. Также анкетирование позволило выявить основные трудности, которые испытывают отечественные педагоги при использовании компьютерных программ на уроках: отсутствие компьютера на рабочем месте, нехватка знаний по методике применения компьютерных программ и электронных изданий в учебном процессе, привычка работать без компьютера, нехватка умений работы на компьютере, страх перед техникой. Итак, причины, по которым учителя не используют компьютерные программы на уроках, выявленные при анкетировании, носят как субъективный (нежелание менять привычный стиль работы, страх перед техникой), так и объективный (недостаточная подготовка учителей в области формирования навыков пользователя компьютером, отсутствие или нехватка компьютеров в кабинете биологии, отсутствие разработанной методики применения компьютерных программ на уроках биологии) характер. Подобные причины отмечают и другие исследователи, например, О.Н. Стефаненко, которая изучала аспекты компьютерной поддержки при проверке знаний учащихся в процессе обучения биологии. Также следует отметить, что подобные трудности при использовании компьютерных программ испытывают и японские специалисты, но распределены они иначе. Первоначально японские учителя отмечают нехватку знаний по методике применения компьютерных программ и электронных изданий в учебном процессе, затем нехватку умений работы на компьютере, а, в последнюю очередь (всего 8% опрошенных), нехватку компьютеров на рабочем месте, при этом 38% японцев вообще никаких трудностей не испытывают (среди российских учителей трудностей не испытывают всего 7 %) [15]. При проведении анкетирования мы получили данные, по которым точки зрения у японских и российских специалистов расходятся. Российские учителя стремятся к тому, чтобы совершенствовать подход к применению компьютерных технологий в школьном курсе биологии, прорабатывают методические вопросы в этой области. Японские учителя, хотя в анкетах и отмечают, что методика применения компьютерных программ недостаточно разработа-

на, основной акцент делают на использование Интернета при обучении школьному курсу естествознания (написание докладов, эссе, реферативных работ, поиск ответов на вопросы и т.д.).

Таким образом, нам следует отметить следующее противоречие, сложившееся в теории и практике обучения биологии. Учителя биологии признают, что использование компьютерных программ окажет положительное влияние на учебный процесс, однако, в практике обучения биологии компьютерные программы мало используются, что, по нашему мнению, напрямую связано с недостаточной разработкой методики применения компьютерных программ в учебном процессе.

Следовательно, проблема организации использования компьютерных программ и поиска эффективных способов ее осуществления на современном этапе преподавания биологии остается одной из самых актуальных [8], [9].

По нашему мнению разработка компьютерных программ и методических рекомендаций по их использованию, должна быть направлена на повышение эффективности обучения биологии. В связи с этим был поставлен педагогический эксперимент.

В процессе эксперимента мы пришли к выводу о том, что наиболее оптимальные результаты учащиеся показывают при применении учителями в процессе обучения биологии компьютерных программ, в связи с этим мы разработали компьютерные программы для 6 классов. Разработанные нами компьютерные программы состояли из двух частей: первая часть – это тестовые вопросы для проверки знаний, составленные на базе контрольных и проверочных работ по биологии Л.Д. Парфиловой [13], а вторая часть - обучающие блоки, для восполнения пробелов в знаниях учащихся, составленные на базе материалов учебника В.В. Пасечника [14]. При разработке тестовых заданий первой части компьютерной программы для педагогического эксперимента мы придерживались общих требований к их составлению [5], [6]. Тесты для компьютерных программ должны удовлетворять следующим требованиям:

1. Валидность (адекватность целям проверки): при составлении задания выделяются существенные и несущественные признаки

элементов знаний. Существенные признаки закладываются в эталон-ответ. В другие ответы закладываются несущественные признаки.

2. Определенность: после прочтения задания учащиеся должны четко понять, какие действия необходимо выполнить, какие знания продемонстрировать.

3. Простота: формулировка заданий и ответов на них должны быть четкими и краткими.

4. Однозначность: задания должны иметь единственный правильный ответ-эталон.

5. Диагностический характер: в соответствии с дидактико-психологической ориентацией тесты одновременно должны выявлять как теоретические знания и умения, так и специальные. Основная часть задания должна быть ориентирована на проверку достижения учащимися планируемых результатов обучения.

6. Скорость: тест не должен быть скоростным, если скорость выполнения заданий не является объективной характеристикой внешнего критерия.

7. Степень трудности: дидактический тест должен содержать только хорошо спланированные задания оптимальной степени трудности (40-60%).

8. Экономичность: тест должен быть достаточно экономичен и в плане финансовых затрат на его использование (удобные и краткие формы бланков), и в плане трудовых затрат на его применение, обработку, анализ.

Для составления компьютерных программ определена форма тестов с выбором правильного ответа. Тестовая проверка знаний учащихся была нами включена в компьютерные программы для экспериментального обучения, так как она позволяет экономить время при контроле знаний; способствует быстрому установлению с учащимися обратной связи и можно сразу обсудить результаты работы; позволяет систематически контролировать знания большого числа учащихся на уроке.

Составленные и применяемые нами компьютерные программы существенным образом отличаются от программ, существующих сегодня. Они одновременно позволили решать задачи разной направленности: тестирование в процессе обучения (корректирующее тестирование и диагностическое тестирование); тестирование на выходе из обучения (обобщающие и

итоговые тесты). В зависимости от того, какие задачи решаются на уроке, учитель может построить работу с биологической компьютерной программой по-разному. Например, требуется специфический подход для выявления причин пробелов в знаниях учащихся, тогда необходим диагностический тест. Следует провести компьютерную программу с целью коррекции и диагностики знаний, схема работы которой представлена на рис. 1.

Согласно схеме, после входа (Test) в программу, следует ознакомиться с темой, целью и правилами работы с программой. Например, учащимся предлагается проверить, как усвоен, и закрепить материал по теме: «Биология – наука о живой природе». После появления на мониторе вопроса, появляются варианты ответа:

Область распространения жизни составляет особую оболочку Земли:

- Биосферу
- Литосферу
- Гидросферу
- Атмосферу

Если учащийся выбирает *Биосферу* (то есть правильный ответ), то появляется следующий вопрос; если учащийся выбирает, например, *Литосферу* или *Гидросферу* (то есть ошибочный ответ), то на экране появляется обучающий блок - «подсказка»: *Биология – наука о жизни, о живых организмах, обитающих на Земле. Живые организмы на нашей планете очень разнообразны. Это и человек, и животные, и растения, и грибы, и бактерии. Учёные насчитывают более 3,5 млн. видов живых организмов. Они живут на суше, в воде, в воздухе. Область распространения жизни составляет особую оболочку Земли – биосферу (от греч. слов «биос» - жизнь, «сфера» - шар). Биосфера включает нижние слои атмосферы, гидросферу, почву, верхние слои литосферы.*

После работы с материалом обучающего блока учащийся должен ответить на предложенный вопрос, а затем перейти к следующему вопросу. Так последовательно появляются десять тестовых вопросов, и если учащемуся требуются обучающие блоки (только в случае ошибочного ответа), то они будут возникать на экране. Ученик прорабатывает все вопросы теста, а далее узнаёт о результатах своей работы. В итоге компьютер выдаёт количест-

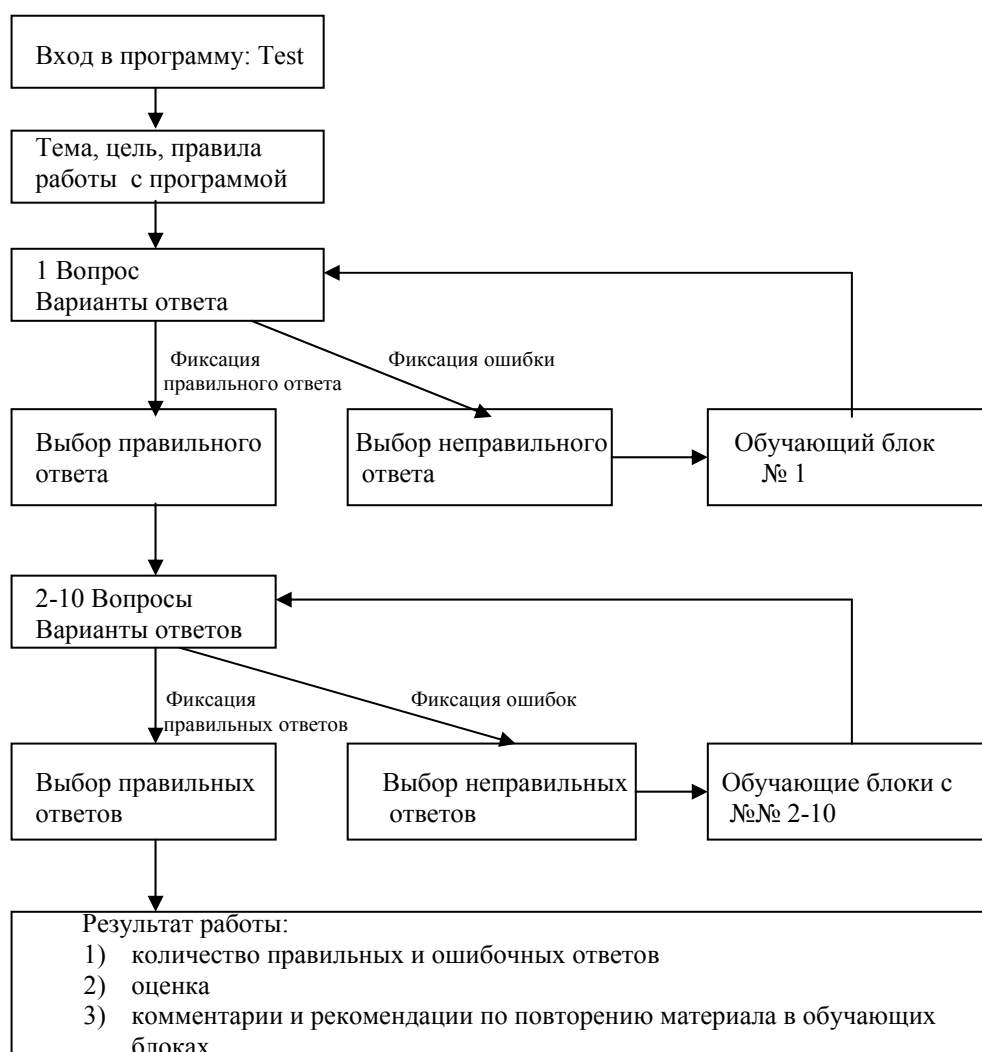


Рис. 1. Схема работы компьютерной программы (коррекция и диагностика знаний) по курсу «Биология. Бактерии. Грибы. Растения. 6 класс».

во правильных ответов и ошибок, оценку, необходимый комментарий и рекомендации по повторению пройденного материала.

Схема, представленная на рис.2, показывает работу компьютерной программы на уроках по обобщению знаний. Принцип работы с такой программой иной. Сначала учащийся отвечает на предложенные десять вопросов теста, затем получает результат своей работы: оценку и рекомендации проработать отдельные обучающие блоки. Затем ученик должен выполнить работу над ошибками, возвращаясь к первому вопросу. Он последовательно исправляет допущенные ошибки, только после этого работа с программой может быть завершена.

Кроме этого, в ходе педагогического эксперимента использовались письменные контрольные работы, включающие вопросы и задания, выполнение которых позволяло выявить объективный уровень усвоения материала, правильность и полноту сформированных знаний и умений, уровень самостоятельного мышления и эффективность обучения [4], [12].

С помощью статистических методов проводилась количественная обработка полученных результатов экспериментального обучения [10], [11], такие методы позволили нам выявить изменения качества знаний учащихся в процессе обучения, проверить объективность



Рис. 2. Схема работы компьютерной программы (обобщение знаний) по курсу «Биология. Бактерии. Грибы. Растения. 6 класс».

выдвинутой гипотезы, обосновать ее, а затем сформулировать выводы и заключение.

Для разработки методики обучающего эксперимента необходимо было выяснить уровень формирования общебиологических понятий у учащихся в общеобразовательных школах г. Климовска и г. Подольска Московской области. Это было сделано в ходе констатирующего эксперимента, в связи с чем были проведены контрольные работы. В ходе проведения педагогического эксперимента контрольные работы выполнили 428 учащихся из шестнадцати 6-ых классов. Из них восемь классов были экспериментальными, а другие восемь – контрольными. После изучения трех основных тем курса: «Клеточное строение организмов», «Строение и многообразие покрытосеменных растений», «Природные сообщества» (в начале, в середине и в конце учебного года) мы проводили по

две контрольные работы: первую – сразу после изучения темы, а вторую – повторно через месяц. В экспериментальных классах преподавание осуществлялось с применением компьютерных технологий: современных электронных изданий [1], компьютерных презентаций, поурочных компьютерных программ, компьютерного тестирования [2], [7]; в контрольных классах обучение велось по традиционной методике.

Сравнение результатов контрольных срезов показывает, что учащиеся лучше усваивают учебный материал при организации работы с компьютерными программами, чем при традиционной методике. Результаты, полученные в экспериментальных классах значительно выше, чем полученные в контрольных классах (таблицы 1,2). Так, например, качество знаний учащихся сразу после изучения темы «Клеточ-

ное строение организмов» в экспериментальной группе составило 69 %, а в контрольной группе – всего 46,2%. При повторной проверке через месяц, качество знаний в экспериментальной группе незначительно понизилось всего на 1,4% и составило 67,6%, а в контрольной группе – понизилось на 3,5% и составило 42,7%. Объяснить данный факт можно тем, что в ходе систематической работы экспериментальных классов с компьютерными программами, учащиеся постоянно использовали изученный ими материал, закрепляя свои знания и умения; напротив, в контрольной группе

подобной систематической работы с учебным материалом школьники не проводили.

Результаты динамики качества знаний учащихся и их успеваемости по трем темам курса биологии для 6 классов иллюстрируют, что в экспериментальных классах данные показатели значительно выше, чем в контрольных. Следует отметить, что у учащихся, работавших по предложенной нами методике применения компьютерных программ, успеваемость повышается от первой темы к последней, чего мы не можем наблюдать в контрольных классах (диаграммы 1 и 2).

Таблица 1

**Результаты контрольных срезов, проведенных сразу после изучения
темы «Клеточное строение организмов»**

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	216	100	212	100
Правильные ответы	149	69	98	46,2
В ответах были допущены ошибки	45	20,8	85	40,1
Не справились с заданием	22	10,2	29	13,7
Качество знаний	69 %		46,2 %	
Успеваемость	89,8 %		86,3 %	
Коэффициент эффективности (Кэ)	0,75		0,56	

Таблица 2

**Результаты контрольных срезов, проведенных через месяц после изучения
темы «Клеточное строение организмов»**

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	210	100	206	100
Правильные ответы	142	67,6	88	42,7
В ответах были допущены ошибки	51	24,3	80	38,8
Не справились с заданием	17	8,1	38	18,5
Качество знаний	67,6 %		42,7 %	
Успеваемость	91,9 %		81,5 %	
Коэффициент эффективности (Кэ)	0,76		0,52	

Таблица 3

**Результаты контрольных срезов, проведенных сразу после изучения
темы «Строение и многообразие покрытосеменных растений»**

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	213	100	208	100
Правильные ответы	159	74,7	107	51,4

Продолжение табл. 3 см. на с. 131

Продолжение табл. 3

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
В ответах были допущены ошибки	39	18,3	69	33,2
Не справились с заданием	15	7	32	15,4
Качество знаний	74,7 %		51,4 %	
Успеваемость	93 %		84,6 %	
Коэффициент эффективности (Кэ)	0,79		0,55	

Таблица 4

**Результаты контрольных срезов, проведенных через месяц после изучения
темы «Строение и многообразие покрытосеменных растений»**

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	215	100	208	100
Правильные ответы	153	71,2	103	49,5
В ответах были допущены ошибки	48	22,3	72	34,6
Не справились с заданием	14	6,5	33	15,9
Качество знаний	71,2 %		49,5 %	
Успеваемость	93,5 %		84,1 %	
Коэффициент эффективности (Кэ)	0,78		0,53	

Таблица 5

**Результаты контрольных срезов, проведенных сразу после изучения
темы «Природные сообщества»**

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	216	100	212	100
Правильные ответы	166	76,9	93	43,9
В ответах были допущены ошибки	37	17,1	84	39,6
Не справились с заданием	13	6	35	16,5
Качество знаний	76,9 %		43,9 %	
Успеваемость	94 %		83,5 %	
Коэффициент эффективности (Кэ)	0,80		0,54	

Таблица 6

**Результаты контрольных срезов, проведенных через месяц после изучения
темы «Природные сообщества»**

Характеристика ответов и качества знаний	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	216	100	212	100
Правильные ответы	162	75	80	37,7
В ответах были допущены ошибки	43	19,9	93	43,9
Не справились с заданием	11	5,1	39	18,4
Качество знаний	75 %		37,7 %	
Успеваемость	94,9 %		81,6 %	
Коэффициент эффективности (Кэ)	0,81		0,51	

Диаграмма 1

Динамика качества знаний учащихся в экспериментальных и контрольных классах сразу после изучения тем (в %).

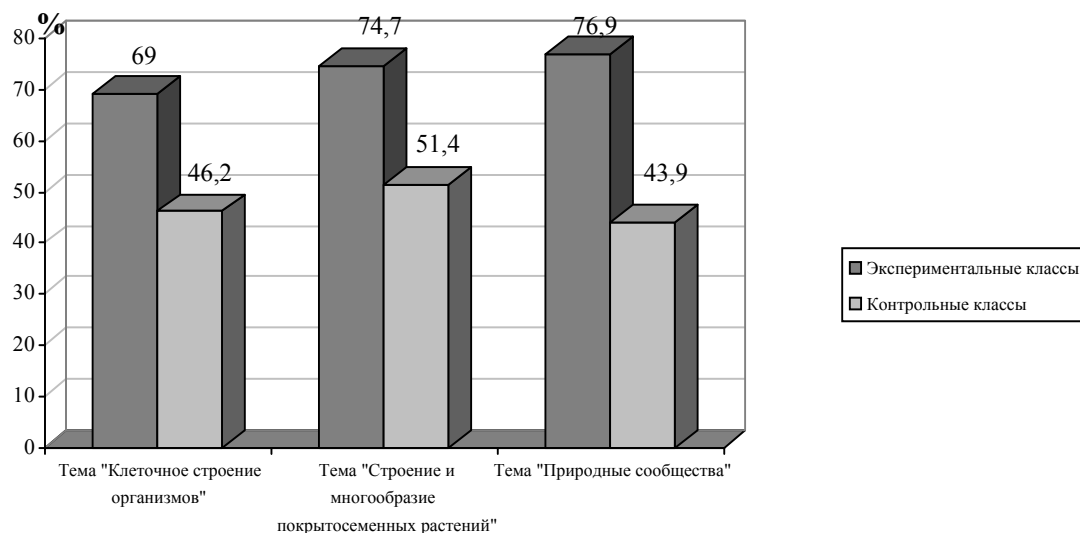
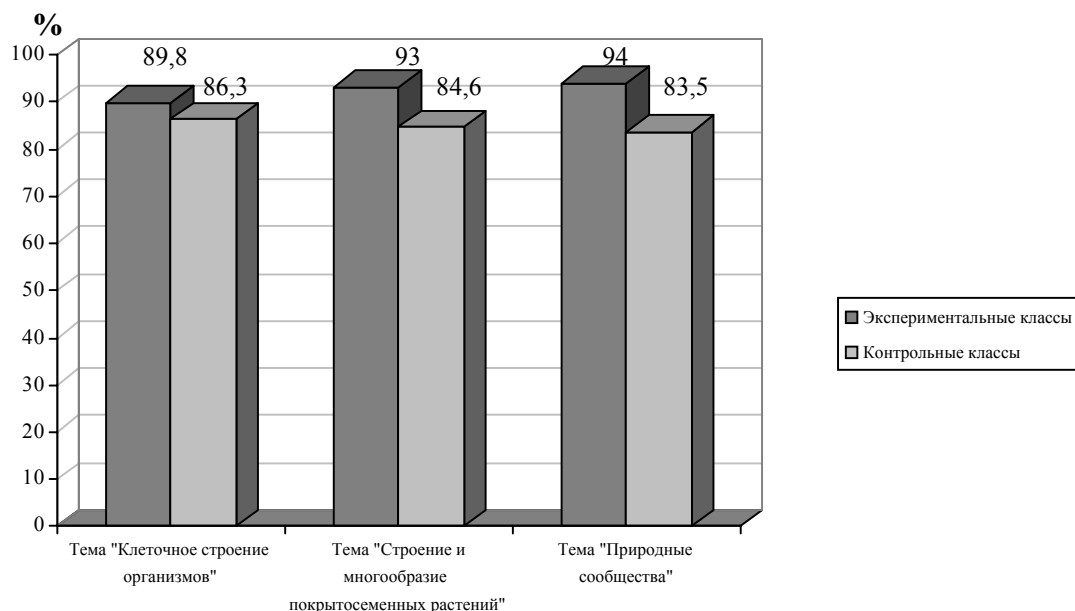


Диаграмма 2

Динамика успеваемости учащихся в экспериментальных и контрольных классах сразу после изучения тем (в %).



Результаты динамики качества знаний учащихся и успеваемости по темам, проведенным через месяц, также показали наибольший % качества знаний и успеваемости в экспериментальных классах (диаграммы 3,4).

Диаграмма 3

Динамика качества знаний учащихся в экспериментальных и контрольных классах через месяц после изучения тем (в %).

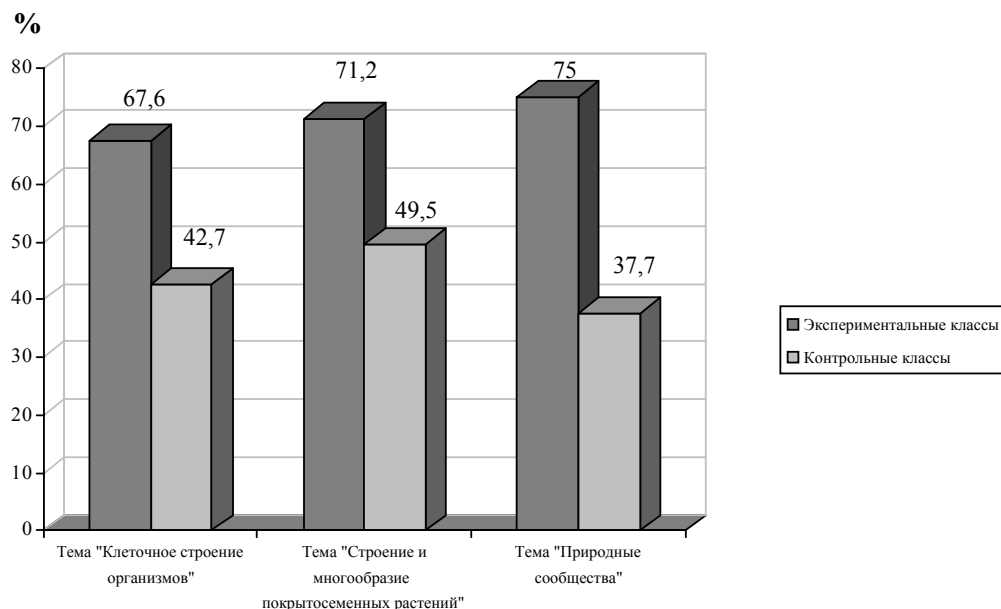
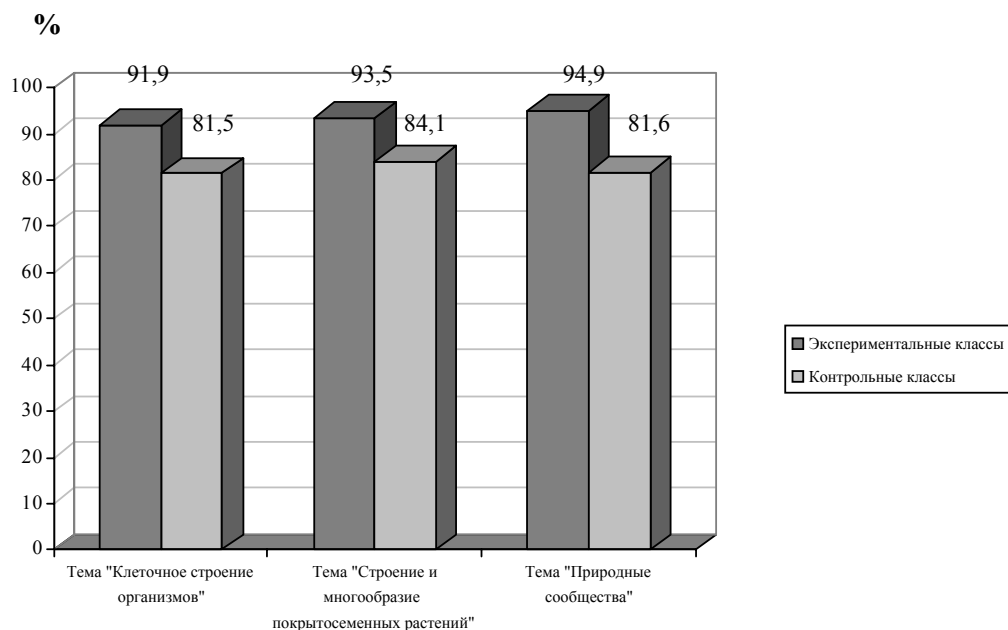


Диаграмма 4

Динамика успеваемости учащихся в экспериментальных и контрольных классах через месяц после изучения тем (в %).



Анализ и обобщение результатов экспериментальной работы убедительно доказывают эффективность применения компьютерных программ при обучении учащихся. Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, показали, что эффективность обучения раздела биологии «Бактерии. Грибы. Растения» в 6 классе повышается при организации систематической работы учащихся с компьютерными программами и способствует более качественному усвоению учебного материала, чем при традиционной методике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борис С.И., Ханнанов Н.К. Возможности использования российских электронных изданий на уроках биологии. // Биология. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2005, №7. 48 с.
2. Булычева М.Б. Использование информационных и коммуникационных технологий на уроках биологии // Биология. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2008. № 16. 48 с.
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
4. Дмитриева Т.А., Суматохин С.В. Биология. Растения, бактерии, грибы, лишайники, животные. 6-7 кл.: Вопросы. Задания. Задачи. М.: Дрофа, 2002. 128 с.
5. Ефремова Н.В. Современные тестовые технологии в образовании. М.: Логос, 2003. 176 с.
6. Ефремова Н.В. Тестовый контроль в образовании. Учеб. Пособие. М.: Логос, 2007. 368 с.
7. Зенкина С.В. Компьютерные обучающие системы в биологии. //Биология в школе. М.: «Школа-Пресс», 2007. № 5. С. 26-28.
8. Козленко А.Г. Информационная культура и/или компьютер на уроке биологии, лекции 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 104с.
9. Козленко А.Г. Информационная культура и/или компьютер на уроке биологии, лекции 5-8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 96 с.
10. Кыверялг А.А. Вопросы методики педагогического исследования. Ч.2 Таллин, 1971. -227с.
11. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
12. Лернер Г.И. Биология. Тема «Растения, бактерии, грибы, лишайники» (6 класс): Подготовка к ЕГЭ. Контрольные и самостоятельные работы. М.: Эксмо, 2007. 160 с.
13. Парфилова Л.Д. Контрольные и проверочные работы по биологии: 6 класс: К учебнику В.В. Пасечника «Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 класс». М: «Экзамен», 2005. 126 с.
14. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. /9-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006. 272 с.
15. Скворцова И.И. Трудности при использовании электронных изданий учителями биологии в преподавании. Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». М.: Изд-во МГОУ, 2009. № 3. С. 155-159.

УДК 37.016:54

Сурин Ю.В.

Московский государственный областной университет

МЕТОДИКА ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Ju. Surin

Moscow State Regional University

METHODS OF PROBLEM-EDUCATING TEACHING OF CHEMISTRY AT HIGH SCHOOL

Аннотация. В работе показаны возможности применения авторской методики проблемно-развивающего обучения химии в средней школе. Данная методика опирается на разработанную автором систему новых проблемных экспериментов. Всего в этой системе более ста проблемных опытов. Проблемные эксперименты в сочетании с применением усовершенствованной методики проблемно-развивающего обучения химии включены в общую систему развивающего обучения химии в средней школе. Новые проблемные опыты и усовершенствованная методика обучения и развития учащихся, прошли экспериментальную проверку в школах г. Москвы и Московской области. Применение новой методической системы обучения химии в средних школах, показало ее высокую эффективность на практике.

Ключевые слова: проблемно-развивающее обучение, усовершенствованная методика, систематическое проведение проблемных опытов, новые проблемные эксперименты.

Abstract. The possibilities of application of an author's technique of problem-based teaching of chemistry at high school are shown in this paper. The given technique is based on the system of new problem experiments developed by the author. There are more than 100 problem-based experiments in this system in total. Problem-based experiments in a combination with an advanced technique of task-oriented teaching of chemistry are included in the general system of developing teaching of chemistry at high school. New problem-based experiments and advanced technique of training and educating pupils have passed experimental check in schools of Moscow and Moscow Region. Application of new methodical system of training of chemistry at high schools has shown its high efficiency in practice.

Key words: problem-educating teaching, advanced technique, regular implementation of problem-educating experiences, new problem-educating experiments.

Методика обучения химии, применяемая в настоящее время в средней школе, является еще в определенной степени традиционной. Учитель вначале подробно объясняет учащимся новый материал, приводит различные примеры, факты и подводит учеников к определенным выводам и обобщениям. При этом на уроке могут использоваться различные средства наглядности, проводятся лабораторные опыты и практические занятия, выполняются разнообразные упражнения. Данная методика обучения позволяет учителю добиваться достаточно прочного усвоения знаний и формирования определенных практических умений по школьной программе.

Деятельность учащихся при этом способе обучения направлена, главным образом, на запоминание и воспроизведение учебного материала, выполнение заданий и упражнений.

Такая методика обучения в педагогической литературе получила название объяснительно-иллюстративной [6].

В настоящее время для современной школы необходимо развивающее обучение, которое предполагает применение эвристической, исследовательской деятельности учащихся, использование учителем проблемного подхода в обучении.

При объяснительно-иллюстративном обучении взаимодействие учителя и учащихся в основном направлено на передачу учителем и усвоение учащимися готовых знаний и выводов науки.

На современном этапе обучения, главным является создание на уроке учителем проблемных ситуаций, организация поисковой деятельности учащихся и самостоятельное овладение ими новыми знаниями.

В педагогике считается, что при проблемном обучении информационные функции учителя должны быть минимальными, но должна возрасти роль его управленческой деятельности; он организует действия учащихся по осознанию проблемы, самостоятельному выдвижению ими гипотез, по определению путей решения проблемного задания, соотнесения полученных результатов с выдвинутыми предположениями и, наконец, по обобщению [11].

Проблемное обучение химии по мнению ведущих ученых и методистов-химиков – это развивающее обучение. Именно поэтому, главное требование к современному уроку химии Р.Г. Иванова формулирует так: «использовать все возможности содержания и методов обучения для проблемного построения учебного процесса как важного условия развития логического мышления учащихся, их творческих способностей, интереса к учению» [7].

В некоторых исследованиях приводится сравнение двух целостных дидактических систем обучения, применяемых в школе – системы объяснительно-иллюстративного обучения и системы развивающего обучения. Это сравнение очень наглядно представлено в работе Г.Д. Кирилловой – «при объяснительно-иллюстративной системе деятельность учащихся в своей основе является репродуктивной, а при развивающей носит поисковый творческий характер» [1].

Организация современного урока химии должна в настоящее время опираться на новые педагогические технологии. Как один из видов новых педагогических технологий ученые выделяют технологию проблемного обучения. По мнению Р.И. Малафеева она обеспечивает быстрое решение учебно-воспитательных задач и развитие умений самостоятельной работы школьников [4].

Основные положения технологии проблемного обучения можно сформулировать так:

- системность проблем и способов их решения;
- целенаправленность и планомерность в

развитии познавательных способностей, а также самостоятельности учащихся;

- постепенное усиление степени участия учащихся в решении познавательных проблем.

Реализация этих положений возможна только при определенном способе обработки содержания материала, его структурировании и выборе определенных методов обучения.

Вопрос о методах обучения, применяемых при организации проблемных уроков важен потому, что классно-урочная система, принятая в школе, содержит в себе существенное противоречие: обучение имеет коллективный характер, а усвоение материала зависит от индивидуальных способностей каждого ученика. Поэтому нужно создать необходимые условия, которые будут способствовать проявлению индивидуальных особенностей и склонностей учащихся, использовать методы обучения, которые будут совершенствовать мотивацию к процессу познания и усилению познавательной активности.

В проблемном обучении принято выделять три группы методов: метод проблемного изложения материала учителем, частично-поисковый метод или эвристический и исследовательский. Именно эти методы позволяют учителю организовать активную познавательную деятельность учащихся по овладению новыми знаниями.

В дидактике установлено, что усвоение знаний учащимися осуществляется на трех различных уровнях. Первый уровень усвоения предполагает точное воспроизведение знаний. При этом учащиеся воспринимают новые знания, осознают их и запоминают, а затем в процессе проверки достаточно точно воспроизводят. По существу этот уровень проверки самый низкий, так как связан лишь с репродукцией полученных знаний. Второй, более высокий уровень, проявляется в применении знаний по образцу, показанному учителем. В этом случае учащиеся демонстрируют более глубокое владение знаниями, применяя их в сходной, знакомой ситуации. Третий уровень усвоения – творческое применение знаний для решения различных познавательных проблем. Владея знаниями на этом уровне, учащиеся применяют их в совершенно новой, незнакомой ситу-

ации. Именно применение проблемного подхода в обучении позволяет вывести учащихся на самый высокий уровень знаний. По мнению Г.И. Лернера нельзя построить современного полноценного обучения без использования методов проблемного обучения [3].

Анализ работ методистов и опыта работы учителей по применению проблемного подхода в обучении химии, показывает, что при всем разнообразии этих способов они строятся главным образом на основе фактического, теоретического или экспериментального материала курса химии.

В настоящее время считается, что применяемое раньше «традиционное обучение», постепенно изменялось, а затем трансформировалось в теорию и практику проблемно-развивающего обучения, которое включило в себя и все важнейшие элементы традиционной системы, но в новых связях и опосредованиях [5].

Современный этап изучения основ наук в средней школе связан с широким внедрением в процесс обучения школьников ведущих идей теории развивающего обучения. Это обусловлено с одной стороны необходимостью готовить личность разносторонне развитую, способную творчески решать поставленные задачи, а с другой стороны, назревшей необходимостью значительного повышения эффективности процесса обучения.

Проблема совершенствования учебно-воспитательного процесса является одной из наиболее важных и значимых для средней школы. Решение этой проблемы возможно различными способами: введением новых современных программ, учебников и методических руководств, применением более совершенных методов и новых средств обучения. Но наиболее действенным способом решения данной проблемы может быть внедрение в учебно-воспитательный процесс системы развивающего обучения, которое сказывается на всех сторонах учебного процесса.

Развитие учащихся рассматривается сейчас как общепедагогическая задача. По утверждению ученых это ключевая проблема дидактики, имеющая громадное методологическое значение, ибо развивающее обучение есть основа обучения воспитывающего [2].

Важнейшее значение для процесса обуче-

ния в средней школе имеет разработанная в педагогике и психологии концепция проблемно-развивающего обучения. В своем становлении и развитии она опиралась на ряд других концепций развивающего обучения, поэтому проблемно-развивающее обучение определяют как теорию, имеющую интегративный характер.

В настоящее время разработка новых программ, учебников, методических руководств, средств обучения осуществляется с учетом данной теории. Однако, необходимо констатировать, что реализация идей развивающего обучения в преподавании химии имеет определенные сложности. Среди них – резкое отставание содержания школьного химического эксперимента и методики его проведения от уровня тех теоретических вопросов, которые рассматриваются в современных курсах. Теоретические вопросы сложны и многообразны, а химический эксперимент зачастую только типовой, стандартный. Назрела необходимость обновления, как содержания, так и методики проведения школьного химического эксперимента. Ведь принципы отбора химических экспериментов для школы разработаны достаточно давно и с тех пор почти не пересматривались. Даже новые программы и учебники по химии содержат в основном стандартные химические эксперименты иллюстративного характера.

На современном этапе преподавание химии решает новые задачи, большое внимание при этом обращается на развитие мышления учащихся средствами данного предмета. Однако развитие химического мышления учащихся невозможно при использовании только традиционного, преимущественно констатирующего химического эксперимента. Стандартные опыты, применяемые в школьном курсе достаточно давно, не дают возможности многогранного, целостного рассмотрения многих вопросов, изучаемых школьниками в настоящее время.

Следовательно, необходимо своевременно и постепенно знакомить учащихся с такими экспериментами, которые позволят выработать новые модели изучаемых процессов. Моделирование в сочетании с объяснением новых проблемных опытов будет способствовать развитию знаний учащихся и их мышления.

Практика преподавания химии в школе,

изучение опыта работы учителей по действующим программам и учебникам, проведение констатирующего проверочного педагогического эксперимента в школах, свидетельствуют также о недостаточно высоком уровне выполнения школьниками химического эксперимента и недостаточной эффективности его применения в учебном процессе.

Ученики зачастую не получают необходимых экспериментальных умений, не владеют способами объяснения причин и следствий изучаемых явлений, не всегда разбираются в механизмах протекания химических реакций.

Причины этого, конечно, разные, но главная заключается в том, что в школе очень редко выполняются проблемные эксперименты с целью развития учащихся.

Существующие программы и учебники таких опытов почти не содержат, а в методических руководствах часто отсутствуют рекомендации по их выполнению. То есть в школе фактически отсутствует альтернативная система химических экспериментов, кроме имеющейся, давно сложившейся системы стандартных иллюстративных опытов.

Вероятно, по этим причинам в школе трудно проводить развивающее обучение химии, сильно занижена мотивация изучения данного предмета и часто отсутствует интерес к познанию данной науки. Хотя именно настоящий химический эксперимент, выполняемый на занятиях в различных видах и формах, может обеспечить полноценные знания учащихся и их развитие.

Вопросы развития учеников при обучении химии могут, также эффективно решаться при использовании новой методической системы обучения, опирающейся на нестандартные проблемные эксперименты и методику проблемно-развивающего обучения химии.

В настоящее время для средней школы предложена разработанная автором методическая система проблемно-развивающего обучения химии. В этой системе главное место отводится систематическому проведению учителем и учащимися проблемно-развивающих экспериментов.

Особенность методической системы проблемно-развивающего обучения химии заклю-

чается в том, что она обеспечивает реализацию сотрудничества учителя и учащихся в процессе взаимосвязанной творческой деятельности при решении экспериментально-теоретических проблем. Учитель при этом, значительно чаще применяет методику проблемно-развивающего обучения вместо объяснительно-иллюстративного способа изучения учебного материала.

В качестве теоретических основ разработки данной методической системы обучения химии используются: теория развивающего обучения, психологическая теория деятельности, концепция проблемно-развивающего обучения, концепция личностно-ориентированного образования. Практической основой разработки является практическое применение химического эксперимента в качестве главного средства обучения. Химический эксперимент в обучении является основным источником знаний и выполняет ведущую роль как средство развития знаний практических умений и интереса к предмету.

Для разработки методической системы проблемно-развивающего обучения химии автором выдвинут принцип соответствия содержания школьного химического эксперимента и методики его выполнения целям и методам теории развивающего обучения.

Введение проблемно-развивающих опытов в структуру школьного курса химии опирается на выбранный принцип последовательного обобщения, который разработан в психологии.

Данная методическая система обучения химии позволяет проводить проблемно-развивающее обучение на протяжении изучения всего курса неорганической и общей химии в средней школе.

С целью осуществления систематического проблемно-развивающего обучения химии, для школы автором разработано около ста новых проблемных экспериментов.

Управляя мыслительной деятельностью учащихся, учитель целенаправленно их развивает, демонстрируя целостную и многогранную природу химических явлений и процессов. Применение данной методической системы обучения химии позволяет обеспечить учащимся: а) развитие мотивации;

б) развитие знаний и умений их применять в новых условиях;

в) формирование и развитие интереса к предмету;

г) формирование и развитие познавательной активности;

д) приобретение опыта творческой деятельности.

Использование учителем проблемных экспериментальных заданий нарастающей сложности способствует реализации личностно-ориентированного обучения.

Для реализации проблемно-развивающего обучения в школе, в помощь учителям автором разработаны следующие материалы:

1. Развивающий эксперимент: программное обеспечение школьного курса (неорганическая и общая химия) [9].

2. Методика проведения проблемных опытов по химии: развивающий эксперимент. Книга для учителей [8].

3. Проблемно-развивающий практикум для девятого класса [10].

4. Новые статьи в журнале «Химия в школе» постоянно публикуемые автором.

Эти материалы содержат конкретные сведения для учителей по обучению учащихся способам постановки и решения проблем различного уровня при изучении основных разделов школьных курсов неорганической и общей химии. Таким образом, основные идеи теории развивающего обучения могут быть эффективно реализованы в преподавании химии при выполнении учащимися новых нестандартных проблемных опытов по химии и применении

учителями методики проблемно-развивающего обучения.

Методика проблемно-развивающего обучения прошла опытную проверку в школах г. Москвы и Московской области и показала высокую эффективность усвоения учениками знаний по химии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. СПб.: Образование, 1996.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика научного исследования. М.: Педагогика, 1982.
3. Лернер Г.И. Применение методов проблемного обучения в курсе биологии // Учительская газета, 1993. № 5.
4. Малафеев Р.И. Проблемное обучение физике в средней школе. М.: Просвещение, 1980.
5. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1981. С. 14.
6. Онищук В.А. Урок в современной школе. М.: Просвещение, 1981.
7. Общая методика обучения химии М.: Просвещение, 1981.
8. Сурин Ю.В. Методика проведения проблемных опытов по химии: развивающий эксперимент: Книга для учителей. М.: Школа-Пресс, 1998.
9. Сурин Ю.В. Развивающий эксперимент: программное обеспечение школьного курса (неорганическая и общая химия). Химия в школе. 1998. № 5. С. 63-69, № 6. С. 68-71.
10. Сурин Ю.В., Парамонова Е.В. Проблемно-развивающий практикум для девятого класса // Химия в школе. 2000. № 7. С. 61-62; № 8. С. 67-72.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.

УДК 37.014

Бодряшкина М.А.

Московский институт открытого образования

РЕЗУЛЬТАТИВНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ПОМОЩЬЮ СОЗДАНИЯ МОДЕЛЬНОГО РЯДА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

M. Bodryashkina

Moscow Institute of Open Education

VARIABLE EDUCATION ENVIRONMENT DESIGN BY MEANS OF CREATING STUDIES RANGE MODEL

Аннотация. В данной статье рассмотрен модельный ряд учебных занятий как технологическая основа проектирования вариативной образовательной среды учебного занятия. Выявлены преимущества комбинаций инновационных технологий перед монологическими технологиями. Разработаны концептуальные положения модели развития вариативной образовательной среды учебного занятия и технологии её внедрения в условиях среднего учебного заведения. Показаны системообразующие отношения, обеспечивающие формирование вариативной образовательной среды, её критериальные и уровневые характеристики. Показаны положительные влияния различных вариантов комбинаций на развитие компонентов образовательной среды учебного занятия.

Ключевые слова: вариативная образовательная среда учебного занятия; модельный ряд; технологии проектирования; развитие среды; модель развития; адаптивность среды; модернизация образовательного процесса.

Abstract. The article discusses the range of training sessions as a technological basis for designing variable educational environment training. The advantages of combined innovative technologies over monological ones have been revealed. Conceptual bases of the model of variable educational environment have been developed as well as technology of its introduction into secondary school practice. The article shows the backbone relations which provide for variable educational environment formation, its criterion and level characteristics. Some positive effects of various combinations of options on the development of educational environment components have been revealed.

Key words: variable educational environment; range; design technologies; development of environment; development model; environmental adaptivity; modernization of educational process.

Разработка проекта государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годы» устанавливает новые направления развития для отечественной системы образования, включая его среднюю ступень. В рамках данной программы внимание образовательной системы сконцентрировано на актуальных требованиях и запросах потребителей образовательных услуг, всех участников образовательного процесса. Оно предполагает стратегическую направленность образовательных технологий, обновление содержания образования, педагогических методик, внедрение гибких учебных программ, нестандартных и инновационных методов обучения, позволяющих каждому обучающемуся выбирать и гибко выстраивать, а также проектировать, свой образовательный и профессиональный путь [1].

Успех современного человека во многом определяется способностью организовать свою жизнь как проект, определить ближайшую перспективу и дальнейшую стратегию, найти и привлечь необходимые ресурсы, провести самооценку достигнутых результатов [6].

Способы поисков разработки образовательных моделей, направленных на выполнение нового социального заказа, ведутся в самых различных направлениях, одним из которых является и поисковая деятельность среднего учебного заведения по разработке модели вариативной образовательной среды.

Актуальность разработки основ моделирования вариативной образовательной среды учебного занятия, составляющая проблему нашего научного исследования, порождена неразработанностью стратегии преобразования и отсутствием системности в направлении функционирования социально-педагогических систем, возрастающими в современных условиях требованиями к качеству образования, направленного на личностное развитие учащихся, и ограниченностью применяемых прогрессивных методов и технологий в образовательном процессе.

Обращение к историческому анализу проблемы вариативности образования позволяет спрогнозировать развитие теории и практики по этой проблеме. *В основе принципов современного вариативного образования лежат основные положения философских теорий* Бехтерева В.М., Лесгафта П.Ф., Бердяева Н.А., Ушинского К.Д., Толстого Л.Н., Андреева Д.Л., Циолковского К.Э. и других ученых.

Объективные предпосылки вариативного образования проявляются в том, что образование как система может иметь признаки устойчивого развития, только если оно достаточно разнообразно (по системному закону необходимого разнообразия). Субъективные основания вариативности образования обусловлены индивидуальными и возрастными особенностями, возможностями, способностями учеников и учителей, а также адаптивными возможностями образовательной среды, в которой ребёнок осуществляет деятельность.

Средовой подход в образовании на уровне методологии представляет собой стратегию опосредованного управления процессом становления человеческой личности. На уровне теории это определенная терминосистема, которая ориентирует педагогов на превращение среды обитания ребенка из условия жизнедеятельности в средство развития и формирования его личности. На уровне технологии это система управленческих действий, направленных на превращение среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования педагогического результата. При такой организации образования включаются механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях со средой. Чем больше и пол-

нее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие.

Учитывая все имеющиеся характеристики и условия и опираясь на основополагающие исследования В.В. Рубцова, В.А. Ясвина, П.И. Третьякова, В.И. Панова, В.И. Слободчикова и др., мы предполагаем, что вариативная образовательная среда учебного занятия – это социально-педагогическая система связей и отношений, имеющих кооперирующий, личностно ориентированный характер, построенная на основании вариативности психолого-педагогических условий обучения, реализующаяся через многообразие эргономичных и комфортных педагогических технологий и ресурсов, обеспечивающая индивидуальную траекторию развития разным субъектам образовательного процесса в условиях выбора.

Для проектирования вариативной образовательной среды учебного занятия с позиции экопсихологии развития нужно объединить все имеющиеся интеллектуальные, человеческие, материальные, технологические ресурсы. *Внутренними ресурсам вариативного учебного занятия мы можем считать всех субъектов и объектов учебного занятия, их взаимосвязи и взаимодействия, вариативность образовательного процесса и условия его реализации.*

Таким образом, речь идет о создании принципиально новой гуманистической психотерапевтической среды, призванной оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечить их наиболее эффективное развитие [7, 47]. Для того, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, то есть и учащихся, и педагогов [8, 57].

На момент проводимого нами констатирующего эксперимента диагностика типа среды учебного занятия в ряде московских школ показала, что среду традиционного учебного занятия на исследуемой опытно-экспериментальной базе можно охарактеризовать как «догматическую» – в 55%, «карьерную» – в 31%, «безмятежную» – в 8%, «творческую» – в 6%. Данные типы среды способствуют в большей мере развитию личностных качеств обу-

чающихся, соответственно, «зависимого» и «пассивного»; «активного», но «зависимого» ребенка. И лишь в малой мере «свободного» и «активного».

Анализ результатов показал, что среди предложенных характеристик образовательной среды учебного занятия учащимися были выбраны 6 наиболее значимых, а именно: взаимоотношения с учителями (57%), возможность высказывать свою точку зрения (46%), уважительное отношение к себе (45%), возможность обратиться за помощью (60%), учёт личных проблем и затруднений (70%), возможность выбора пути достижения результата (70%).

Удовлетворенность данными характеристиками образовательной среды на практике у учащихся ниже среднего, что свидетельствует о серьезных противоречиях и трудностях для развития вариативной образовательной среды.

В рамках эксперимента проводилась диагностика адаптивности образовательной среды учебного занятия с использованием методики Третьякова П.И. по нижеуказанным направлениям и владению учителями умениями в одноимённых областях (рис. 1). Проведенные исследования дают основание утверждать, что у отдельных учителей зафиксирован недостаточно высокий уровень владения умениями по созданию адаптивной образовательной среды. Отсутствует ин-

новационное гуманистическое мышление, психологическая поддержка обучающихся, приемы психодиагностирования, элементы конструирования учебной ситуации на учебном занятии в зависимости от индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса, элементы проектирования учебного занятия как педагогической системы путём реализации вариативных моделей учебного занятия.

50% учителей затрудняются в формировании цели учебного занятия не только для себя, но и для своих учеников, особенно в отборе развивающих и воспитывающих задач. В результате лишь 44% учащихся самостоятельно грамотно формулируют цели собственной деятельности на учебном занятии, 55% умеют выбирать способы деятельности, 63% – координировать свои действия. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на учебном занятии отсутствует практическое позиционирование ученика в качестве полноценного субъекта образовательного процесса.

Существенные недостатки были отмечены нами и в практике конструирования учебных занятий. В 75% доминируют вербальные методы обучения, не требующие от учащихся самостоятельного поиска решения поставленной проблемы, высокого уровня познавательной активности. Самостоятельная работа занимает в учебном занятии не более 10%, а степень са-

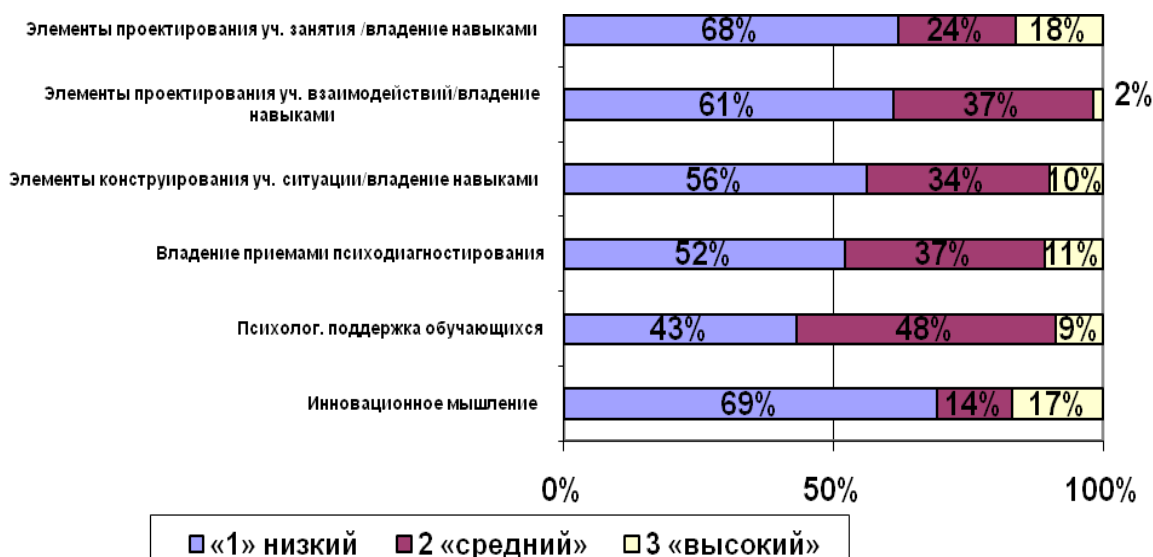


Рис. 1. Диагностика адаптивности образовательной среды учебного занятия.

мостоятельности учащихся очень низкая. 63% учащихся недостаточно владеют навыками самоконтроля. При этом 56% учащихся считают эту позицию нормальной.

На основе анализа полученных данных мы сделали вывод о том, что в 60% образовательная среда традиционного занятия является «бедной». В такой среде происходит воспитание пассивной инертной личности.

Лишь 30% учителей стремятся разнообразить среду учебного занятия за счёт применения инновационных технологий. Однако внедрение новаторских образовательных технологий идёт очень медленно из-за отсутствия дидактического сопровождения процесса, «сопротивляемости» инновациям определенного процента педагогов (47%) и других факторов, которые систематизированы и обозначены в исследовательской работе.

Мы считаем, что выявить взаимосвязи и закономерности, которые не удастся обнаружить при других способах анализа, получить новую информацию о поведении среды учебного занятия позволяет построение содержательной авторской модели развития вариативной образовательной среды учебного занятия, а также позволяет изучать её как целостное явление и анализировать развитие и становление её отдельных элементов.

В качестве ведущего при моделировании вариативной образовательной среды учебного занятия мы выделяем оптимизационный подход (Бабанский Ю.К.), который предполагает выбор наилучшего варианта взаимодействия всех субъектов среды, формы, структуры модели, оптимальных для применения в качестве руководства к действию по достижению поставленной цели.

В качестве концептуальной основы при проектировании вариативной образовательной среды в авторском ключе, мы опирались на принципы организации образовательной среды, определенные исследователями Ясвиным В.А. [8], Слободчиковым В.И. [4; 5].

1. Принцип организации комплексной и гетерогенной образовательной среды.

2. Принцип ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды.

3. Принцип организации персонально адекватной образовательной среды.

4. Принцип развития коактивности (лат. *coactio* — ‘содействие’).

5. Принцип конгруэнтности образовательной среды и образовательного процесса индивидуальностям их участников.

6. Принцип вариативности образовательной среды.

В проектируемой модели развития вариативной образовательной среды учебного занятия характер субъектно-объектных отношений предполагает опору на принципы выбора, достижения успеха (Бондаревская Е.В., Тряпцына А.П.); самоактуализации (Роджерс К.); дифференциации и индивидуализации (Унт И. Э.); доверия и поддержки (Газман О.С.); вариативности (Асмолов А.Г., Слободчиков В.И., Петровский В.А.). Модель вариативной образовательной среды учебного занятия, направленная на развитие личности обучающегося, на наш взгляд, может включать в себя следующие компоненты: целевой, структурно-содержательный, технологический, социально-психологический, оценочный.

На наш взгляд, один из аспектов успешного развития образовательной среды учебного занятия зависит от технологизации на основе использования прогрессивных образовательных технологий (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.С. Библер, Л.А. Венгер, Л.В. Тарасов, В.Л. Дьяченко, М.В. Кларин, П.А. Юцявичене и др.) и вариантов синтеза педтехнологий в проектировании образовательной среды.

В технологическом подходе заложена управляемость образовательного процесса. Технология задаёт способ декомпозиции общих целей на систему воспитательных, дидактических и развивающих целей по каждой конкретной теме или разделу, а затем иерархическое выстраивание на отдельном учебном занятии. *Реализация технологий предусматривает гибкое вариативное педагогическое управление деятельностью школьника непосредственно на учебном занятии.*

Представление о технологиях проектирования среды учебного занятия, ряд из которых рассмотрен нами в диссертационном исследовании в форме SWOT-анализа (модульная технология, уровневая дифференциация, КСО, метод проектов), является «каркасом» педагогического проектирования, а «несущей конс-

трукцией» при этом выступает педагогический опыт учителя.

Доминантой вариативности авторской модели в контексте вышеназванного принципа является модельный ряд учебных занятий различного типа, который построен на основе вариантов комбинаций технологий и имитирует способы и формы взаимосвязанной и целенаправленной деятельности педагога и учащихся (рис. 2).

Разработанный в рамках формирующего эксперимента модельный ряд учебных занятий включает в себя разработки учебных занятий для 6–11-х классов средней общеобразовательной школы по таким предметным областям, как «География», «Математика (алгебра и геометрия)», «Русский язык», «История» и предполагает «ситуативную дифференциацию обучения» [2], которая характеризует способ деления класса на группы в зависимости от выявленной «зоны ближайшего развития» учащегося в осваиваемом локальном содержании образования. Успешность комбинации технологий проектирования учебного занятия может более четко определяться педагогической практикой и постоянным процессом психолого-педагогического наблюдения, фиксации и интерпретации полученных данных в корреляции с факторами воздействия в рамках отдельной группы учащихся (класса).

Необходимым и обязательным элементом успешного развития вариативной образовательной среды учебного занятия является наличие обязательной психологической поддержки учащихся (механизм её разработан и представлен в методических рекомендациях [3, 24]). Для ее результативной реализации педагог должен владеть данными о личностно-психологическом портрете каждого из своих обучающихся, так как учет именно личностных особенностей учащихся позволяет вывести их на индивидуальную траекторию развития. Приведём лишь некоторые примеры положительного воздействия на развитие образовательной среды учебного занятия комбинаций технологий.

Высокими коррекционными возможностями в плане предпочтений форм работы на различных стадиях учения обладают технологии в сочетании с уровневой дифференциацией и КСО.

Совокупный позитивный потенциал модульной технологии, метода проектов, УД, КСО при объединении повышается (рис. 3).

В процессе преподавания было отмечено, что при комбинации технологий можно констатировать более чем 30%-й рост степени положительного влияния технологического компонента на развитие компонентов среды (в сравнении с результатами использования монтехнологии – уровневой дифференциации), а именно в рамках таких составляющих, как уровень мотивации, уровень притязаний, уровень работоспособности, уровень внимания, тип НС, уровень тревожности, уровень познавательной активности и др.

Анализ качественных данных формирующего эксперимента показал, что наиболее результативными по положительному воздействию на компоненты образовательной среды оказались сочетания технологий модульного обучения и технологии КСО, уровневой дифференциации и КСО, модульной технологии и метода проектов, КСО и уровневой дифференциации, УДО и метода проектов, а также метода проектов и КСО.

На этапе актуализации знаний наиболее успешно себя показало сочетание технологий уровневой дифференциации и коллективного способа обучения. На этапе усвоения новых знаний и первичного закрепления наиболее результативными оказались сочетания модульной технологии и коллективного способа обучения, метод проектов и коллективный способ обучения, а также модульная технология в сочетании с уровневой дифференциацией. На этапе закрепления знаний более эффективны, чем остальные, оказались модульная технология в сочетании с уровневой дифференциацией, а также КСО + УДО. Комплексное применение знаний наиболее эффективно при использовании традиционных технологий и КСО. Этап обобщения и систематизации новых знаний, а также итоговый контроль протекают более результативно при применении технологий КСО, а также метода проектов (мини-проекты).

Проведённый анализ результативности деятельности учащихся – эмпирических объектов исследования с использованием нормативных показателей показал следующую положительную более чем 10-процентную динамику во

Модельный ряд учебных занятий

Изучение нового материала
и первичное закрепление

Закрепление

Комплексное применение
знаний

Обобщение и систематиза-
ция знаний

Контроль
и коррекция
знаний

0-ТР 3-КСО
1-М 4-ПР
2-У/Д

Рис. 2

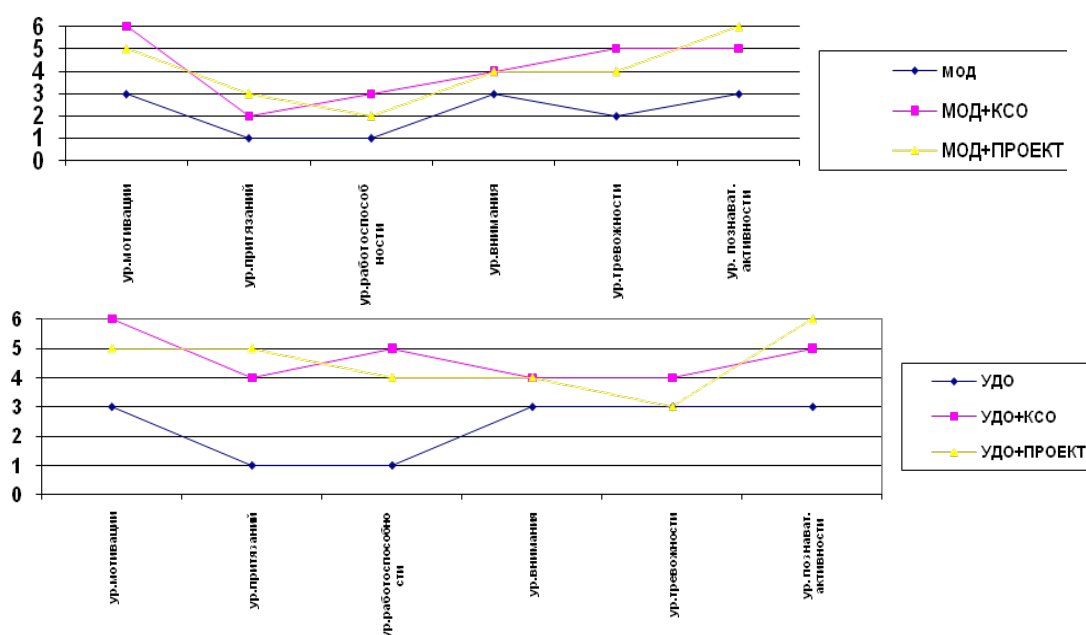


Рис. 3. Сравнительный потенциал монотехнологий и комбинации технологий при проектировании вариативной образовательной среды учебного занятия.

всех показателях: **качество знаний, умений, навыков, способов деятельности, показатели личностного развития, сформированность основных качеств личности.**

Удовлетворенность обучающихся значимыми характеристиками образовательной среды учебного занятия увеличилась с показателя «ниже среднего» до «среднего» и «выше среднего», что является свидетельством развития вариативной адаптивной образовательной среды.

На основании сравнения с результатами констатирующего эксперимента можно отметить, что создаваемая с помощью модельного ряда уроков среда способствует снижению пассивности, зависимости учащихся и повышает степень формирования свободного и активного обучающегося.

Как показывают наши исследования, авторское моделирование в проектировании технологических основ образовательной среды учебного занятия представляется недостаточным. Необходимым является определение соответствующих организационно-педагогических условий создания и функционирования вариативной образовательной среды учебного занятия. Подчеркнем, что, несмотря на тот факт, что большинство из них носят обобщающий типовой характер, в целом создание данных условий

требует обязательной адаптации к конкретному учебному коллективу и учебному заведению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Официальный Интернет-портал Министерства образования и науки Российской Федерации. 2009. URL: <http://mon.gov.ru/> (дата обращения: 12.09.2009).
2. Пикан В.В. Вариативное обучение (изучаем вместе, но по-разному) // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 100-111.
3. Проектирование вариативной образовательной среды учебного занятия в условиях вариативного образовательного процесса: Методические рекомендации / Автор и науч. ред. М.А. Бодряшкина. М., 2010. 78 с.
4. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. Вып. 7. С. 177-184.
5. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1990. № 3. С. 3-5.
6. Степин В.С. Философия науки и техники: учебное пособие для вузов / В.С. Степин, В.Г. Горюхов, М.А. Розов. М., 1996. 400 с.
7. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцев Н.Н. и др. Адаптивное управление педагогическими системами. М., 2003. 368 с.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

УДК 378.147

Бурлакова И.И.

ГОУ ВПО «Педагогическая академия»

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

I. Burlakova

TECHNOLOGY OF TEACHERS' TRAINING QUALITY MANAGEMENT

Аннотация. Статья освещает вопросы технологических основ управления качеством подготовки учителя. Технология и средства управления подготовкой учителя являются важным объектом управленческой деятельности по обеспечению качества образования. Под качеством образования понимается совокупность свойств личности, формируемых через категорию культуры личности, социально-гражданскую зрелость, уровни компетенций, творческие способности, и соответствия её индивидуальным образовательным достижениям целям и требованиям государственных учреждений. Рассматриваются вопросы формирования методологической культуры будущего учителя, использование современных средств и методов управления качеством подготовки, способствующих созданию профессиональной компетенции учителя.

Ключевые слова: качество профессионального образования, технология и средства подготовки; методологическая культура учителя, управление качеством подготовки учителя, аттестационная комиссия.

Abstract. The article tackles the problem of technological bases of teachers' training quality management. The technology and control facilities of teachers' training quality management are important objects of administrative activity to provide the quality of education. The quality of education implies a sum of personal qualities formed through a category of personal culture, social and civil maturity, levels of competence, creative abilities and conformity of his/her individual educational achievements to the diverse purposes and requirements of official bodies. The author of the article considers the questions of forming a would-be teacher's methodological culture, use of modern tools and methods of quality management promoting the formation of the teacher's professional competence.

Key words: quality of vocational training, technology and methods of teaching; teacher's methodological culture, teachers' training quality management, certifying committee.

Обеспечение высокого качества профессионального образования при условии, что сохраняется его фундаментальность и соответствие потребностям личности, общества и государства, является основной задачей российской образовательной политики.

Важным направлением совершенствования подготовки специалиста является изучение международного опыта по использованию системы тотального управления качеством (TQM). Многие образовательные учреждения находят собственный способ внедрения TQM.

Категория качества подготовки учителя также должна определяться в соответствии с требованиями Международной организации по стандартизации (International Organization for Standardization – ISO (ИСО)) к качеству, учитывающими совокупность приобретённых профессиональных и личностных компетенций, обуславливающих способность отвечать требованиям, устанавливаемым Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, и удовлетворять потребности самого обучающегося и всего общества [4, 67].

Концептуально обоснованные представления о структуре и содержании подготовки учителя как о системе качества включают в себя следующие компоненты: цель создания основной образовательной программы, процесс формирования её содержания и создание технологий реализации, процессы мониторинга качества подготовки (воспитанности и подготовленности к профессиональной деятельности) и коррекции системы управления качеством подготовки учителя.

Реализацию модели системы управления качеством подготовки учителя обеспечивают следующие педагогические условия:

- научно-методическая обеспеченность системного управления качеством подготовки учителя;
- включенность преподавателей в инновационную деятельность по проблемам управления качеством подготовки специалистов, стимулирование руководством вуза преподавателей, ведущих научно-методическую работу;
- расширение инновационной деятельности в аспекте поиска и внедрения технологий, приводящих к совершенствованию системы управления качеством подготовки учителя [1, 68].

Введение государственного образовательного стандарта нового поколения основного общего образования и переход средней школы на предпрофильное, а старшей школы – на профильное обучение оказывает определённое влияние на качество подготовки учителя и требует высокого уровня управления процессом подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности на основе совершенствования компетентностного подхода.

Учитель в современном мире уже не может быть просто учителем-предметником. Он должен отличаться самостоятельностью в проектировании учебного процесса, организации работы учащихся, использовать педагогические технологии в обучении в соответствии с различными развивающими моделями, уметь осознанно выбирать альтернативные учебные программы и УМК по предмету, составлять собственные программы элективных и профильных курсов и соответствующее методическое обеспечение к ним.

Важнейшим показателем качества подготовки учителя является уровень развития его методологической культуры. Исходные методологические позиции при разработке показателей оценки качества подготовки учителя обеспечиваются Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по педагогической специальности, требованиями квалификационной характеристики учителя высшей категории и принципом ориентации на развитие методологической культуры учителя.

Методологическая культура рассматривается нами как целостная, интегральная характеристика личности, обладающей знаниями, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в профессиональной деятельности. Важным в структуре методологической культуры учителя является не только фундаментальное предметное научное знание, но и целостное знание о методологии процесса освоения знания (способов их получения). Методологическая культура выступает как интегральный показатель качества подготовки учителя [2, 45-46].

В технологии управления качеством подготовки учителя современные средства помогают формировать профессиональную готовность будущих учителей к педагогической деятельности. Технология проектирования образовательных программ подготовки учителя состоит из последовательности действий по разработке программы обучения, соответствующей целям развития методологической культуры учителя. Эти действия предполагают создание комплексов специальных заданий по содержательным линиям дополнительных и основных курсов, построенных на принципах вариативности, осознанности, наглядности, технологичности и трансформационности дисциплинарных связей.

Основными средствами в технологии управления качеством подготовки специалистов являются УМК. Учебные комплексы включают задания на выявление необходимых и достаточных свойств понятий; конструирование определений; включение исходного понятия в систему связей (в том числе и междисциплинарных) с другими понятиями; установление объема понятия; логическую организацию материала; раскрытие методологии изучения учебного материала. Нельзя недооценивать значимость УМК в роли управления самостоятельной учебной деятельностью студентов в процессе сознательного усвоения дисциплин профессиональной образовательной программы. Методическую основу реализации УМК составляет разработка диагностических заданий по оценке качества подготовки будущих учителей. Разработанные варианты заданий могут включать вопросы по содержанию обучения предмету, методам, средствам, формам и особенностям обучения, способам организа-

ции учебного процесса на уроках, видам и формам контроля качества обученности учащихся, позволяют конкретизировать процесс обучения, привить студентам соответствующие профессиональные умения.

Создание «портфеля» достижений студентов повышает качество обученности, так как он полностью отражает работу автора «портфеля» в предметной области, включает в себя задания, выполненные проекты, подготовленные доклады, отражающие результаты и успехи на протяжении всего периода обучения, показывает отношение к учебной и методической деятельности, дальнейшие перспективы в изучаемой области и самооценку [3, 54].

Современной технологией, улучшающей качество обученности в рамках совместной деятельности преподавателя и студента, направленной на поиск решения педагогических проблем, является метод проектов. При подготовке учителей этот метод приобретает особую значимость при формировании у них социально и профессионально значимых качеств в силу своей комплексности, проблемной направленности.

На современном этапе к перечисленным выше педагогическим технологиям необходи-

мо добавить умения проектировать и применять тесты, владеть статистическими методами обработки тестовой информации с применением компьютерной обработки, планировать квалитетрические процедуры при проведении мониторинговых исследований.

Таким образом, опыт использования современных средств и педагогических технологий в рамках гуманистической педагогики, направленный на личностно ориентированный подход, конструктивизм, создает благоприятные условия с целью повышения качества обученности будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. 1997. № 4.
2. Бурлакова И.И. Управление качеством подготовки учителя ИЯ: учебно-методическое пособие. М., 2010. 142 с.
3. Инновации в подготовке учителя / Под. ред. И.А. Бочкарёвой и Е.Н. Солововой. М., 2002. 274 с.
4. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М., 2001. 79 с.

УДК 378

Дикова Т.В.

*Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт» (г. Коломна)*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

T. Dikova

Moscow Region State Institute of Humanities and Social Studies, Kolomna

FORMING ART TECHNOLOGY TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Аннотация. Предложено и обосновано формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии художественно-технологического профиля обучения в школе. Рассмотрены личностно ориентированный, художественно-развивающий и компетентностный подходы в профильном обучении в школе. Определены принципы, функции, педагогические условия формирования профессиональной компетентности художественно-технологического профиля обучения. Эффективность формирования этой компетентности художественно-технологического профиля обучения школьников подтверждена результатами экспериментального обучения.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, художественно-развивающий и компетентностный подходы, профессиональная компетентность, художественно-технологический профиль обучения.

Abstract. The article suggests ways of forming art-technology teachers' professional competence. The student-centered, artistic-developing and competence approaches in secondary school teaching have been considered. Principles, functions and pedagogical conditions of forming art-technology teachers' professional competence have been determined. The efficiency of the process is confirmed by the results of experimental training.

Key words: student-centered approach, art-developing and competence approaches, professional competence, art and technology teaching.

В концепции модернизации российского образования поставлены задачи создания системы профильного обучения в старших классах школы, направленной на индивидуализацию и социализацию обучения с учетом реальных запросов рынка труда, отработки гибкой системы профилей, моделей организации старшей ступени школы с учреждениями профессионального образования. В связи с этим профильное обучение является одним из приоритетных направлений модернизации современного образования, направленного на достижение им нового качества, когда делается установка на освоение знаний и нового социально значимого опыта, связанных с будущей профессиональной деятельностью в формирующемся постиндустриальном обществе.

Актуальность постановки проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии по организации художественно-технологического профиля обучения в школе конкретизируется в двух взаимосвязанных аспектах, образующих проблемное поле диссертационного исследования.

1. Российское школьное и высшее педагогическое образование, определяя профильное обучение одним из приоритетных направлений модернизации образования, предусматривает необходимость уточнения целеполагания, обновления содержания, организации образовательного процесса.

2. В соответствии с концепцией развивающего профессионального образования опережающая профессиональная подготовка будущего учителя технологии требует конкретизировать

значение базовых понятий профильного обучения, а также – внимательного осмысления социально значимых и метапрофессиональных качеств учащихся.

В теоретической части нашего исследования было уточнено понятие «художественно-технологической профессиональной компетентности будущих учителей технологии профильной школы», которое представляется как совокупность знаний, умений и навыков в художественно-технологической сфере профессиональной деятельности, на основе которых будущий учитель технологии эффективно решает педагогические задачи профильного обучения.

Художественно-технологическая компетентность учителя технологии – особый тип интегрированных предметно-специальных знаний в образовательных модулях (по различным художественно-творческим направлениям деятельности учащихся), позволяющих давать художественную оценку выполняемым изделиям и принимать решения в своей педагогической деятельности.

В работе были определены индивидуально ориентированные технологии профессионального образования, которые проектируют индивидуальные образовательные траектории обучения студентов по различным видам художественно-творческой деятельности в рамках художественно-технологического профиля подготовки. Образовательные траектории проектируются на основе новых стандартов содержания образования и индивидуального уровня знаний и умений, а также на базе вариативных учебных планов и образовательных программ, определяющих индивидуальный образовательный маршрут каждого студента.

На основе личностно ориентированного, художественно-развивающего и компетентностного подходов в профильном обучении была разработана модель формирования художественно-технологической профессиональной компетентности будущих учителей технологии профильной школы, которые включают в себя совокупность компонентов, ее критериев и уровней, принципов (профессиональной направленности образовательного процесса, межпредметной интеграции и дифференциации, непрерывности и преемственности лич-

ностного развития; профессионального самосовершенствования), функций (аналитическая, диагностическая, активационная, действенно-практическая, организаторская и художественно-творческая), этапов (ориентационный, информационно-аналитический, конструктивно-преобразующий, творческий).

Разрабатывая данную модель, мы опирались на работы известных ученых. Значительный вклад в исследование проблем профессионально-технологического образования внесли труды П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, Э.Д. Новожилова, Н.Н. Лаврова, Л.Н. Анисимовой, В.Д. Симоненко, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, Ю.Л. Хотунцева, О.Н. Филипповой и др. Существенный вклад в научное обоснование и проектирование моделей инновационного образования внесли: И.И. Ильясов, Н.Д. Никандров, Г.Д. Хорошавина, И.Д. Чечель, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий.

Разработанная модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии художественно-технологического профиля подготовки позволила нам создать и экспериментально проверить систему (художественно-технологического) профильного обучения в старших классах общеобразовательных школ, направленную на индивидуализацию и социализацию обучения учащихся с учетом реальных запросов рынка труда; на освоение знаний, умений и социально значимого опыта, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

В ходе педагогического эксперимента на технологическом факультете Московского государственного социально-гуманитарного института было установлено, что формирование художественно-технологической профессиональной компетентности будущих учителей технологии детерминировано совокупностью психолого-педагогических условий, среди которых определяющее значение имеют следующие: 1) организация дружественного интерфейса, способствующая формированию профессиональной позиции; 2) применение развивающих технологий профессионального образования; 3) разработка и внедрение специальных курсов, творческих заданий и задач, ориентированных на решение учебных проблем художественно-технологического профиля подготовки.

Анализ результатов экспериментальной работы показал, что профессиональная позиция будущего учителя технологии с художественно-технологическим профилем подготовки стимулирует выполнение профессионально ориентированных действий в заданных условиях, представляющих собой разработанный комплекс профессионально направленных задач (теоретических, методических и практических). В процессе решения этих задач складывается ситуация, в которой педагогические условия саморазвития личности сознательно конструируются и используются самим студентом с целью самореализации своего личностного потенциала. В целом результаты эксперимента подтверждают положительную динамику процесса формирования художественно-технологической профессиональной компетентности будущих учителей технологии профильной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Директор школы, 2002. № 4. С. 97-126.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] // Вестник образования: сб. приказов и инструкций Минобрнауки России. М., 2002. С. 6-8.
3. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе. Программа «Технология. Трудовое обучение, 1-4, 5-11 классы» [Текст] // Школа и производство. 1999. № 1. С. 2-11.
4. Пинский А.А. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования [Текст] / А.А. Пинский, А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов // Профильное обучение. М., 2004. Ч. 1. С. 39-54.

УДК 374.398:37.035.3

Ершова Е.С.

Московский государственный областной университет

ХУДОЖЕСТВЕННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

E. Ershova

Moscow State Regional University

ARTISTIC PROGRESSIVE APPROACH TO REALIZATION OF PERSONALLY ORIENTED SITUATIONS DURING DECORATIVE APPLIED CREATIVITY IN ADDITIONAL EDUCATIONAL SYSTEM

Аннотация. В данной статье показаны преимущества художественно-развивающего подхода в реализации личностно ориентированных занятий в системе дополнительного образования. В статье раскрывается сложившаяся в учреждениях дополнительного образования практика проведения занятий по декоративно-прикладному творчеству. Раскрываются педагогические условия эффективного обучения декоративно-прикладному творчеству.

Ключевые слова: художественно-развивающий подход, декоративно-прикладное творчество, педагогические условия, система дополнительного образования.

Abstract. In the article the benefits of artistic progressive approach in realization of personally oriented lessons in additional educational system are shown. Current practice of decorative applied creative lessons in additional educational establishments are demonstrated in the article. The conditions of successful studies of decorative in this article.

Key words: an artistic progressive approach, the teaching conditionals, decoratively-applied creation, additional educational system.

© Ершова Е.С., 2011.

В рамках личностной парадигмы учебная ситуация обретает особый смысл и специфику. Исследователи обозначают ее по-разному: Е.А. Крюкова говорит о личностно развивающей педагогической ситуации [5, 61]; у Т.В. Лавриковой речь идет о личностно утверждающей ситуации [6, 131]; В.В. Сериков использует термин «личностно ориентированная учебная ситуация» или «личностно ориентированная педагогическая ситуация» [9], С.Е. Игнатьев использует термин «художественно-развивающий подход» [3], говоря о реализации личностно ориентированных ситуаций на занятиях по художественному творчеству. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что под понятием художественно-развивающий подход в обучении подразумевается процесс развития индивидуальных творческих способностей, в русле заложенного в каждом ребенке творческого потенциала, процесс индивидуальной коррекции творческой деятельности с учетом творческих способностей каждого ребенка, а также создание положительной творческой атмосферы и атмосферы сотрудничества педагога и ребенка в процессе творческой деятельности.

Учитывая новизну термина, отметим, что сущность этого педагогического феномена находится в процессе изучения. В современных исследованиях (С.В. Белова, А.В. Зеленцова, Е.А. Крюкова, М.А. Олейник, В.В. Сериков, С.Е. Игнатьев) указывается на необходимость и целесообразность создания на занятиях личностно ориентированных ситуаций – таких учебных ситуаций, в которых востребуются проявления личностной позиции обучаемого [1; 2; 4; 5; 8]. Такими личностными функциями являются рефлексия, избирательность, смыслоопределение, самореализация, социальная ответственность.

Личностно ориентированная ситуация – это один из центральных моментов личностно ориентированного занятия, механизм его реализации, направленный на то, чтобы затронуть личностные структуры сознания, личностный опыт каждого ребенка. Поэтому в рамках личностно ориентированной ситуации предлагаются вопросы и задания, обращенные к обучающемуся лично, к его актуальным интересам. Следовательно, педагог, реализующий худо-

жественно-развивающий подход средствами личностно ориентированных ситуаций в педагогической деятельности, должен обладать умением создавать на занятиях своеобразную игру, которая имеет свободное выражение своих творческих сил и дает возможность познавать и решать практические задачи творчески.

Личностно ориентированная ситуация для педагога – это дидактический инструмент, владея которым он обеспечивает личностно ориентированную направленность на занятия:

- свободное выражение творческих сил;
- актуализацию личностного потенциала обучающегося, путей саморазвития;
- стимулирование проявления личностных качеств в учебном процессе.

Рассматривая личностную ситуацию как средство формирования познавательного интереса, можно сказать, что это – обобщение разнообразных дидактических средств, в состав которых входят и стимулы саморазвития личности, и предметно-коммуникативная деятельность, и содержание этой деятельности, и методы, и формы организации педагогического взаимодействия.

В структуре личностно ориентированной ситуации внимание следует акцентировать на личности каждого ребенка. Педагог призван изменить позицию обучающегося от прилежного исполнителя к активному творцу, умеющему рефлексировать свои интеллектуальные действия при решении творческих задач. Важным структурным звеном личностно ориентированной ситуации является личность педагога – носителя культуры, который призван оказывать влияние на формирование познавательного интереса средствами данной ситуации. Таким образом, в личностно ориентированной ситуации обучающийся рассматривается как творческая личность, испытывающая потребность в саморазвитии и самореализации в творчестве.

В настоящее время существует потребность в новых методах обучения и воспитания гармоничной и творческой личности. Дополнительное образование детей – это система, создающая условия для развития личности на основе выявления индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов, а не просто механическая

достройка базового образования. Поэтому в основе методологии дополнительного образования детей находится идея личностно ориентированной педагогики и социально-педагогической поддержки личности ребенка, то есть идея развития личности, ее самоопределения и самореализации.

Целью педагогической деятельности современного педагога дополнительного образования является разработка содержания и методики преподавания образовательной программы таким образом, чтобы она удовлетворяла потребностям обучающихся. Кроме этого, необходимо проводить исследование и применение различных подходов к проведению и организации занятий в творческих объединениях учреждений дополнительного образования.

Практическая значимость работы педагогов – это создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и творческих способностей обучающихся. Механизмом реализации являются методы индивидуального обучения. Разный уровень овладения техникой и технологией обработки материалов предполагает использование на практике системы малых групп. Малые группы обучающихся выполняют как индивидуальные, так коллективные творческие работы для выставок и конкурсов.

Педагог уделяет максимально большое внимание отдельным обучающимся творческого объединения, желающим получить наиболее широкий спектр знаний, навыков, умений в области декоративно-прикладного творчества. Разные по сложности практические задания, разный темп усвоения материала позволяет организовать обучение на уровне возможностей и способностей каждого обучающегося. Кроме этого, можно сказать, что разработанные методики используются педагогами различных творческих объединений направления художественно-эстетического творчества в системе дополнительного образования. Методические разработки могут быть использованы для проведения дополнительных факультативных занятий и элективных курсов по художественно-эстетическому творчеству, проводимых в общеобразовательной школе.

Нам представилась возможность изучить и применить художественно-развивающий

подход, являющийся, на наш взгляд, основой для реализации личностно ориентированных ситуаций на занятиях в творческих объединениях Центров детского творчества системы дополнительного образования. Актуализация личностного потенциала, сил саморазвития и самообразования обучающихся учреждений дополнительного образования может быть обеспечена в процессе применения следующих педагогических условий.

– **Решение предметных задач, в соответствии с содержанием учебного материала при изучении различных направлений декоративно-прикладного творчества.** На занятиях используются предметные задачи, которые включают фактический материал изучаемого направления, используются конструктивные задачи, направленные на поиск способов приобщения обучающихся к изучаемой области творчества, а также личностно ориентированные задачи, которые позволяют выявить ценностно-смысловой компонент изучаемого материала.

– **Применение учебно-творческого диалога в процессе обучения декоративно-прикладному творчеству.** Учебно-творческий диалог – это одна из сущностных форм организации личностно ориентированного учебного процесса, раскрывающая переход на личностно-смысловой уровень. Успешность построения творческого диалога педагога и обучающихся в учреждениях дополнительного образования очевидна, поскольку взаимоотношения педагога и ребенка не имеют никакой основы, кроме добровольности и взаимной заинтересованности, строящейся на совместной познавательной, творческой деятельности. Именно в дополнительном образовании можно говорить о полной сформированности учебного диалога вследствие взаимодействия сознания, самораскрытия и совместного творческого поиска и обмена независимыми высказываниями и личностными позициями.

– **Применение игры как одной из основных форм обучения декоративно-прикладному творчеству.** Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действия. Приме-

няя игровые методы обучения в дополнительном образовании, возможно воспроизводить нормы человеческой жизни и деятельности, с помощью которых обеспечивается познание предметной и социальной действительности, а также интеллектуальное, творческое и нравственное развитие.

Приведем пример использования игровых методов обучения в практике проведения занятий по декоративно-прикладному творчеству, на которых используется художественно-развивающий подход в обучении на примере работы творческого объединения «Волшебный мир рукоделия».

Игровое занятие «Город мастеров» предполагает обобщение и систематизацию знаний и способов деятельности в области декоративно-прикладного творчества. Занятие проводится в форме имитационной игры. Основные задачи занятия «Международная выставка-ярмарка декоративно-прикладного искусства»:

- организовать деятельность обучающихся по обобщению знаний и способов деятельности в области декоративно-прикладного творчества, изученных ранее;
- вызвать интерес к занятию, придать ему проблемно-творческий характер, что отвечает личностным интересам и потребностям обучающихся;
- развить у обучающихся потребность в творческой деятельности, в самовыражении, самоактуализации через различные виды деятельности.

Обучающимся предлагается представить на занятии изделия декоративно-прикладного творчества (изготовленные ранее) и провести презентацию этих изделий. Обучающиеся разыгрывают роли представителей фирм-изготовителей и покупателей товаров. Педагог выступает в роли независимого эксперта. В конце занятия обучающимся предлагается дать оценку представленным изделиям декоративно-прикладного творчества и высказать свою точку зрения, ответив на вопрос, какой представленный на выставке товар они купили бы, если бы были потенциальными покупателями? Когда обучающиеся высказывают свое мнение о представленных лучших работах, отмечают удаchi, делают выводы о том, какие новые интересные изделия можно представить на следу-

ющем занятии (то есть ставя перед собой новые задачи, которые необходимо будет решать далее). Задание для обучающихся по подбору изделий для презентации носит продуктивный характер: дети самостоятельно отбирают свои наиболее интересные работы, самостоятельно оценивают качество выполнения представленных изделий, самостоятельно готовят презентацию своих изделий. Во время обсуждения представленных изделий могут проявиться разногласия, противоречивые мнения. Во время проведения занятия, в форме имитационной игры обучающиеся могут проявить свою индивидуальность при подборе и подготовке презентации изделия декоративно-прикладного творчества, научиться умению обосновывать свою точку зрения или отказываться от своего суждения, если аргументы других участников (в том числе и педагога, выступающего в роли независимого эксперта) окажутся более убедительными. При подведении итогов занятия каждому обучающемуся будет, чем гордиться, каждый будет успешен, каждого оценят по достоинству и товарищи, и педагог.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие личности ребенка в процессе личностно ориентированного обучения происходит в учебной ситуации, если содержание учебного материала будет преподноситься в виде задачи, обладающей смысловой значимостью; если содержание и процесс усвоения приобретают форму диалога; если учебная деятельность реализуется как игра.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белова С.В. Диалогическая позиция учителя как основа его педагогического мастерства // Гегярлт (Просвещение). 1988. № 1.
2. Зеленцова А.В. Роль учителя в проектировании содержания личностно ориентированного образования // Гегярлт (Просвещение). 1988. № 1.
3. Игнатьев С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: Автореф. дис. д-ра педагогич. наук. 13.00.02 / С.Е. Игнатьев. М., 2007.
4. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007.
5. Крюкова Е.А. Игра в системе личностно-развивающих технологий // Гегярлт (Просвещение). 1988. № 1.

6. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. Волгоград: Перемена, 1999.
7. Лаврикова Т.В. Педагогика личности. Часть III. Педагогическая практика личностной ориентации. Учебное пособие. Воронеж: ВГПУ, 1998.
8. Лукьянова М.И., Смекалина У.А. Авторская программа педагогической деятельности как средство развития личностных качеств в учебном процессе // Совместная деятельность психолога и педагогов по обеспечению качества образования: Сборник научно-методических трудов: Заочный семинар школьных психологов. Выпуск 11/ Под ред. М.И. Лукьяновой. Ульяновск: ИПК ПРО, 2004.
9. Олейник М.А. Особенности личностно ориентированной ситуации в процессе преподавания предметов искусства // Гегарлт (Просвещение). 1988. № 1.
10. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.
11. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.

УДК 378.4

Евграфов С.В.

Владимирский государственный гуманитарный университет

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ СТУДЕНТОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

S. Yevgrafov

Vladimir State University of Humanities

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY AS AN ACUTE METHODOLOGICAL PROBLEM

Аннотация. Статья посвящена проблемам развития творческой компоненты студентов технико-экономических факультетов, обучающихся по специальности «Реклама». Научно обосновывается актуальность развития творческих способностей и креативности, их значимость и соответствие уровню и требованиям современной жизни, науки и техники. На основе анализа ряда научных работ по проблематике исследования сделаны соответствующие педагогические и методологические выводы. Разработана авторская схема взаимодействия элементов творческой компоненты.

Ключевые слова: творческая компонента, творческие способности, креативность, дизайн, реклама.

Abstract. The article deals with the problem of developing the creative component in the activity of students of technological and economic faculties majoring in advertising. The urgency of developing creative abilities and creativity, their significance and correlation with the requirements of modern life, science and technology has been substantiated. Pedagogical and methodological conclusions have been made on the analysis of several works on the issue of the research. The author's scheme of interaction between the elements of creative component has been elaborated.

Key words: creative component, creative abilities, creativity, design, advertising.

Профессиональная мобильность специалиста в области рекламы и дизайна рекламы зависит от уровня сформированности профессиональных и специальных компетенций и качества полученных знаний и умений в высшем учебном заведении. Особое значение для решения данной задачи имеет реализация содержащихся в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования требований и формирование профессиональных компетенций в рамках учебного модуля «Основы дизайна и композиции в рекламе». Названный модуль представляет собой структуру из теоретических и практических блоков, спо-

собствующих не только получению необходимых знаний и умений, но и комплекса качеств, способностей, необходимых для успешной работы по избранной специальности.

Следует отметить, что в процессе творческой работы на занятиях в рамках учебного модуля «Основы дизайна и композиции в рекламе» у студентов формируются способности оперировать изобразительно-выразительными средствами, комбинировать материалы и технологические приемы, интегрировать полученные знания из различных областей знаний, разрабатывать концептуально разные варианты композиционного решения, проявлять гибкость в поиске технического решения творческой работы. В рамках изучения рассматриваемого модуля предоставляются большие возможности для проявления эмоционально-образного и творческого мышления, которые необходимы в творческой деятельности будущего специалиста в области рекламы и дизайна рекламы.

Одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед научным и педагогическим сообществом, является развитие творческой компоненты у студентов, обучающихся по специальности «Реклама» как научно обоснованной педагогической системы.

Творческую компоненту следует рассматривать как сложноорганизованную целостную систему, части которого находятся в тесном взаимодействии. В структуре творческой компоненты можно выделить ряд ключевых элементов и большое количество взаимосвязанных с ними единиц. Одним из них является творческий потенциал, а также комплекс из творческих способностей – общих (креативность), специальных и профессиональных, – каждая из которых занимает своё место в рассматриваемой структуре. Согласно результатам ряда исследований по обозначенной проблематике, важной единицей является интеллект, или интеллектуальные способности. Творческий потенциал следует рассматривать как непосредственно предрасположенность, потенциальную возможность, которая также подлежит дальнейшему развитию, а в качестве наиболее значимой можно выделить систему творческих способностей.

В диссертационном исследовании Балаевой Н.А. «Формирование творческой актив-

ности студентов-дизайнеров в процессе начального обучения живописи» утверждается, что вовлечение студентов в постепенно усложняющуюся изобразительную (т. е. творческую) деятельность с учетом психологических особенностей художественного мышления обеспечивает эффективное достижение намеченного результата обучения. При этом на начальном этапе обучения необходимо, опираясь на уже сформированные психические функции и процессы, организовывать освоение студентами наиболее доступных техник, средств и способов творческой реализации идей [1, 18]. Это особенно актуально при получении профессиональных и специальных знаний и умений для будущего специалиста в области менеджмента и рекламы.

И.Г. Муравьёва отмечает [3], что в настоящее время возрастают требования к уровню подготовки творческих способностей квалифицированного специалиста, к его умению самостоятельно решать разнообразные задачи, возникающие в процессе дальнейшей профессиональной деятельности. Сегодня только творчески относящийся к своей работе человек может справиться со всем комплексом практических и теоретических задач, которые ставят перед ним быстро развивающиеся экономические преобразования и научно-технический процесс. В современных условиях личностный рост, престижная работа, карьера во многом определяются уровнем интеллектуальных и творческих способностей, умением применять полученные знания в решении повседневных и стратегических проблем.

На наш взгляд, в независимости от конкретной сферы деятельности, от области знаний, специализации среди всего разнообразия творческих способностей можно выделить ряд структурных блоков. Они представлены на рис. 1. Мы выделяем общую творческую способность – креативность, а также профессиональные и специальные. Все они тесным образом связаны и являются неотъемлемым дополнением друг друга, и, следовательно, каждый из вышеперечисленных элементов оказывает влияние на два остальных. Отметим, что рассматриваемая схема отражает лишь общую концепцию развития творческой компоненты, без учёта многих факторов и аспектов. Словно

выхваченный из контекста, представленный здесь рисунок иллюстрирует именно идею их взаимовлияния и взаимопроникновения.

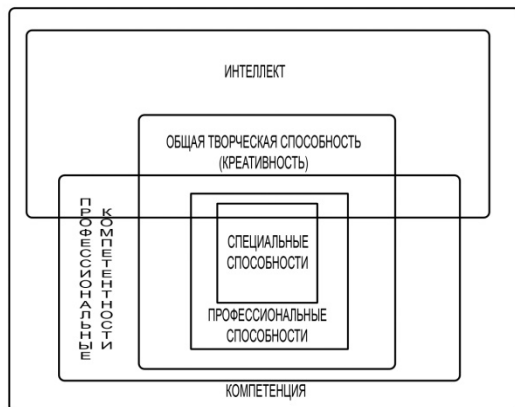


Рис. 1

Следует также подчеркнуть взаимосвязь креативности и интеллекта в рамках рассматриваемой схемы. И общая творческая способность, и интеллектуальная (интеллект), оказывая влияние и дополняя друг друга, повышают, в свою очередь, и компетенцию человека, и, следовательно, профессиональные и специальные компетентности личности. Кроме того, последние способствуют и развитию креативности, а значит, и специальных и профессиональных способностей. Можно также заметить, что и это влияние является взаимным.

Приведённый выше рис. 1 показывает местоположение творческих способностей и их важную роль в формировании всесторонне развитой, компетентной личности, уровень интеллектуального развития которой должен соответствовать уровню и требованиям современной жизни, науки и техники.

Следовательно, на наш взгляд, развитие творческих способностей студентов возможно только при развитии всех трёх структурных элементов. Целесообразным будет также акцентировать внимание на специальных способностях, как на ядре данной системы. Кроме того, параллельно следует уделять особое внимание и развитию интеллекта, в частности эрудированности и профессиональной и специальной теоретической подготовке. Обозначенная проблема проиллюстрирована рис. 2.



Рис. 2

В качестве одного из атрибутов современного общества можно выделить динамично развивающуюся массовую культуру, в структуре которой особое место занимает реклама как неотъемлемый элемент социальной (культурной) и экономической сторон жизни общества. На наш взгляд, именно в сфере рекламы, дизайна рекламы вышеобозначенная проблема выражена наиболее существенно.

Следует подчеркнуть, что «проблемы совершенствования социально-экономических условий нашего общества поставили вопрос о расширении, укреплении творческого начала во всех сферах жизнедеятельности человека. Эта задача выдвигается в ряд наиболее актуальных и перспективных. Ей придаётся особый практический смысл и требуется новый уровень теоретического осмысления, поскольку истоки формирования творческих качеств личности лежат в основном в системе профессионального образования» [2, 60].

Уровень и качество образования определяет и уровень развития страны и общества. И те методы и технологии, которые используются в образовательном процессе, по сути, также влияют на развитие экономики. Актуальной и эффективной является именно практическая направленность обучения, вектор на достижение конкретных результатов, основой для которых станут общая компетенция, интеллектуальные и творческие способности, что особенно важно в рекламной индустрии. Динамично развивающийся рынок требует всё новых и новых, неординарных, но профессионально грамотных

решений. Современные информационные технологии лишь инструмент, способ донесения информации. Вместе с тем, как бы ни менялись технические средства и набор необходимых для усвоения знаний, предметное знание как смысл предметного образования остаётся ведущим.

Как уже отмечалось ранее, реклама и её дизайн сильно подвержены влиянию рынка и развитию технологий. Однако следует также заметить, что наряду с положительными тенденциями в экономической и социальной сфере возник ряд проблем, которые только повысили необходимость в профессионалах с творческим мышлением и подходом. Среди этих проблем можно выделить следующие: стал коротким жизненный цикл продукта, конкуренция потребовала быстрой смены технологий, изменения становятся постоянными, власть на рынках берёт потребитель и т. д.

Быстрая смена технологий требует постоянного переобучения или повышения квалификации специалистов, постоянные изменения и смена продукции требуют профессионалов с большим творческим потенциалом, а усиление роли потребителя – общего уровня, профессиональной культуры и знаний для сохранения культуры социума и качества товара. Всё вышперечисленное ещё раз подчёркивает значимость и роль практически ориентированных знаний и творческих способностей. Кроме того, образование тоже, в свою очередь, является особой отраслью производства и создаёт самый главный ресурс – человеческий потенциал, и оно должно быть даже более эффективным, чем все остальные сферы. Однако, несмотря на прагматизм и экономическую выгоду, важным является не только создание в результате образовательного процесса некой экономической единицы, но и раскрытие и реализация посредством него личных возможностей человека и их признание.

На основе вышесказанного можно заключить, что развитие творческих способностей важно не только для повышения эффективности производства, экономики, но и для роста личностного потенциала и, как следствие, всего социума.

Однако существующие в настоящее время педагогические принципы и технологии

вследствие происходящих в мире активных изменений не всегда продуктивны и не всегда способны подготовить людей к эффективной деятельности в прогнозируемых условиях жизни. Это связано с тем, что разработки 50-х – 80-х гг. XX в. уже не столь соответствуют сложившейся в настоящее время экономической и социальной ситуации и не дают необходимого эффекта и результата, так как были созданы в качественно иной среде.

Проблема недостаточной разработанности педагогических технологий, методов и средств, направленных на развитие творческих способностей студентов, актуальна и по сей день.

В процессе исследования практики развития творческой компоненты студентов-дизайнеров и студентов, обучающихся по специальности «Реклама», на начальной стадии обучения был обнаружен ряд противоречий: между возрастающими требованиями к качественной подготовке специалистов, обладающих творческим потенциалом и способностями, и отсутствием научно обоснованной педагогической системы её развития; между информационно-содержательной направленностью содержания обучения и отсутствием дифференциации индивидуально-психологических особенностей студентов, критериев оценок их творческих и психологических возможностей, затрудняющих качественную подготовку к профессиональной деятельности. Без разрешения этих противоречий невозможна эффективная подготовка будущего специалиста в области дизайна.

По нашему мнению, развитие творческой компоненты и способностей возможно при эффективном обучении в рамках учебного модуля «Основы дизайна и композиции в рекламе». Его теоретическая часть является не только основой для практической части (с включёнными в неё упражнениями и заданиями), но и способствует развитию именно интеллектуальных способностей, а практическая, в свою очередь, – творческих (с акцентом на специальные). Таким образом, на более высокий качественный уровень поднимается креативность, творческая компонента и, как следствие, компетентность будущего специалиста.

На наш взгляд, учебный модуль «Основы дизайна и композиции в рекламе» являет-

ся действенным инструментом для развития творческих способностей студентов, обучающихся по специальности «Реклама».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балаева Н.А. Формирование творческой активности студентов-дизайнеров в процессе начального обучения живописи: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2009.
2. Евтых С.Ш. Развитие творческих способностей будущих дизайнеров средствами формальной композиции // Вестник Оренбургского государственного университета, 2005. № 6.
3. Муравьева И.Г. Развитие творческого потенциала студентов через изучение дисциплины «технологии творческой деятельности». ГОУ СПО Хакасский колледж ПТЭС [Электронный ресурс] // Педсовет.org: [сайт] [2010]. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4326/Itemid,118/ (дата обращения: 15.07.2010).

УДК 377.6

Мустафин А.Ф., Савицкий С.К.

Академия управления «ТИСБИ» (Набережночелнинский филиал)

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ТЕХНИКА
МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

A. Mustafin, S.Savitsky

Academy of Management «TISBI» (Naberezhnochelninsky Branch)

**TECHNIQUE OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN COURSE
OF MACHINE-BUILDING TECHNICIAN TRAINING**

Аннотация. В статье представлена авторская методика формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки техника машиностроительного профиля. Методика реализуется в процессе преподавания специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов». В основу положен стандарт по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств», раскрывается поэтапное формирование компонентов профессиональной компетентности на трех уровнях. Приводятся критерии и показатели профессиональной компетентности техника машиностроительного профиля.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, авторская методика, техник машиностроительного профиля.

Abstract. The article presents the author's technique of forming professional competence in the course of machine-building technician training. The technique is realized in the course of «Automation of technological processes» for 220301 speciality. The speciality standard for «Automation of technological processes and manufactures» has been taken for the basis. Stage-by-stage formation of components of professional competence at three levels has been revealed. The criteria and indicators of professional competence of a machine-building technician have been suggested.

Key words: professional competence, author's technique, machine-building technician.

Одним из главных стратегических направлений образовательной деятельности колледжей в современных условиях является формирование профессиональной компетентности у будущего техника на основе личностно ориентированных методик.

В педагогике отмечается [1; 2, 47; 3], что добиться реализации указанных целей можно через методически грамотно построенный учебный процесс, реализующий все виды деятельности студентов колледжа. Обучение, ориентированное на традиционный стиль управления, иллюст-

ративно-объяснительные методы и механическое усвоение фактологических знаний, не отвечает в полной мере сложившейся ситуации и не позволяет сформировать высокий уровень профессиональной компетентности техника.

Следовательно, критерии отбора форм, методов и методических приемов профессиональной подготовки в колледже должны основываться на интенсификации интеллектуального развития и саморазвития техника. Это обеспечит формирование у него готовности к профессиональной деятельности по монтажу, наладке, настройке, ремонту, техническому обслуживанию, аппаратно-программной настройке и обслуживанию, эксплуатации систем автоматического управления технологическими процессами и производствами.

Именно эти аспекты реализованы в методике формирования профессиональной компетентности техника в процессе преподавания специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов». При этом учитывалось, что изучение данной специальной дисциплины предусматривается на третьем и четвертом курсах, данная специальная дисциплина является основой подготовки техников по специальности 220301 – «Автоматизация технологических процессов и производств».

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ГОС СПО 220301) предлагает для изучения вышеобозначенной дисциплины пять значимых элементов:

- 1) управление технологическими процессами, объекты управления, управляющая система, виды систем автоматического управления (замкнутые, разомкнутые, комбинированные);
- 2) основы разработки систем автоматизации технологических процессов: общие сведения по проектированию;
- 3) разработка управляющих систем: виды и типы схем, функциональные схемы автоматизации, схемы сигнализации, блокировки, защиты, управления, питания;
- 4) техническое и программное обеспечение проектирования на базе ЭВМ, системы автоматизированного проектирования (САПР), систем автоматизации технологических процессов;
- 5) автоматизация технологических процессов в сфере профессиональной деятельности,

принципы разработки, построения, структура, режимы работы систем автоматизации технологических процессов.

Изучение теоретических основ и педагогической практики преподавания специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» показало, что предлагаемые педагогами-практиками учебные программы по преподаванию названной дисциплины недостаточно направлены на формирование компонентов профессиональной компетентности техника. Наша учебная программа реализует идею формирования профессиональной компетентности.

Качественными отличиями нашей учебной программы специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» являются:

- 1) актуализация системы значимых элементов специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» с учетом уровня формирования профессиональной компетентности техника;
- 2) раскрытие каждого значимого элемента специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» с учетом соответствующего компонента профессиональной компетентности техника;
- 3) реализация значимых элементов специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» учитывает процесс внедрения национально-регионального компонента.

На основании учебной программы, направленной на формирование компонентов профессиональной компетентности, разработаны методические рекомендации, которые могут быть использованы педагогами-практиками. Они раскрывают цели и задачи реализации каждого значимого элемента учебной программы; формы, методы и педагогические приемы, обеспечивающие эффективность формирования компонентов профессиональной компетентности; взаимосвязь содержания учебной дисциплины с другими областями науки и профессиональной деятельностью техника; требования и принципы организации учебного процесса в зависимости от объективных (готовности педагога, мотивации учения студентов, уровня их теоретической и практической подготовки), а также

субъективных (материально-технической базы учебного заведения, региональных особенностей рынка труда) факторов.

Для раскрытия сущности значимых элементов специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов», направленной на формирование компонентов профессиональной компетентности техника машиностроительного профиля выделены три этапа, учитывающие познавательную самостоятельность студентов [3].

В зависимости от качественных способностей студентов, применимых для выполнения посильных дидактических задач, обозначены и охарактеризованы следующие этапы формирования профессиональной компетентности:

На первом этапе формирования профессиональной компетентности применяются объяснительно-ознакомительные методы обучения.

Деятельность педагога характеризуется тем, что в ее результате студент узнает, распознает и различает объекты изучения в ряду других подобных объектов. Усвоение на этом этапе ограничено наиболее общими представлениями о значимых элементах специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов».

Деятельность студента чаще носит репродуктивный характер, обеспечивающий, с одной стороны, накопление исходной базы, с другой – актуализацию ранее изученного материала.

На втором этапе формирования профессиональной компетентности применяются репродуктивные методы обучения и проблемное изложение материала.

Использование репродуктивных методов приводит к действиям по воспроизведению информации. Усвоение предполагает овладение основными понятиями дисциплины настолько, что студент может анализировать различные действия и их возможные исходы. В этом случае говорят о вербальном мышлении.

Деятельность педагога на этом этапе характеризуется отбором и предоставлением студентам в различной форме ситуаций, «достойных подражанию», «идеальных копий».

Проблемное изложение на этом этапе формирования профессиональной компетентности позволяет охарактеризовать его степень овладения умениями применять усвоенную

информацию в практической сфере для решения некоторого класса задач и получения субъективно новой информации. Деятельность студентов на данном этапе характеризуется решением задач на основе использования усвоенного образца.

Деятельность педагога на этом этапе заключается в предоставлении студентам субъективно новой информации, создании условий для формирования умений решения целенаправленно отобранного класса задач.

На третьем этапе формирования профессиональной компетентности применяются частично-поисковые и исследовательские методы обучения.

Этот этап характеризует такое овладение информацией, что студент приобретает способность трансформировать исходные сведения настолько, что ему становятся посильными задачи различных классов, которые он решает путем переноса усвоенных умений.

Основная задача педагога – управлять данным процессом, создавать условия для творческой работы студентов с учетом их индивидуальных способностей и интересов.

Приведенные этапы формирования профессиональной компетентности характеризуются соответствующими уровнями, определяемыми следующей системой критериев.

На основании анализа подходов к определению критериев и показателей профессиональной компетентности выделена группа критериев оценки формирования профессиональной компетентности техника, машиностроительного профиля в процессе преподавания специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов», к которым относятся:

- владение новыми знаниями и умениями;
- наличие профессионально-личностных качеств;
- обладание профессиональным мастерством.

Выявлена в ходе эксперимента взаимосвязь показателей, критериев и уровней формирования профессиональной компетентности.

Низкий уровень.

Критерий «Владение новыми знаниями и умениями» характеризуется слабой готовностью и низкой способностью к владению новыми знаниями и умениями.

Критерий «Наличие профессионально-личностных качеств» характеризуется низкой профессиональной эрудицией и полным отсутствием понимания смысла профессиональной деятельности.

Критерий «Обладание профессиональным мастерством» характеризуется недостаточностью профессиональной креативности и недостаточностью умений приспосабливаться к новым условиям труда.

Средний уровень.

Критерий «Владение новыми знаниями и умениями» характеризуется недостаточной готовностью и средней способностью к овладению новыми знаниями и умениями.

Критерий «Наличие профессионально-личностных качеств» характеризуется недостаточной профессиональной эрудицией и некоторым отсутствием понимания смысла профессиональной деятельности.

Критерий «Обладание профессиональным мастерством» характеризуется средней профессиональной креативностью и средними умениями приспосабливаться к новым условиям труда.

Высокий уровень.

Критерий «Владение новыми знаниями и умениями» характеризуется достаточной готовностью и высокой способностью к овладению новыми знаниями и умениями.

Критерий «Наличие профессионально-личностных качеств» характеризуется высокой профессиональной эрудицией и достаточным пониманием смысла профессиональной деятельности.

Критерий «Обладание профессиональным мастерством» характеризуется высокой профессиональной креативностью и достаточными умениями приспосабливаться к новым условиям труда.

Разработаны способы измерения выше представленных показателей.

Показатель «Готовность овладевать новыми знаниями и умениями» определяется с помощью тестового контроля знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе изучения специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов».

Показатель «Способность овладевать новыми знаниями и умениями» определяется с помо-

щью методики определения IQ, так как уровень развития способностей выражается понятиями интеллекта, таланта и гениальности.

Показатель «Владение профессиональной эрудицией» определяется с помощью модифицированной методики изучения отношения к учебным предметам Казанцевой.

Показатель «Понимание смысла профессиональной деятельности» определяется с помощью модифицированной методики изучения отношения к учебным предметам Казанцевой.

Показатель «Обладание профессиональной креативностью» определяется с помощью модифицированной методики определения креативности С. Медника.

Показатель «Умение приспосабливаться к новым условиям труда» определяется с помощью модифицированной методики «Тест возрастающей трудности (методика Равена)».

Приведенная система уровней формирования профессиональной компетентности совпадает с системой уровней познавательной самостоятельности студентов. Уровни характеризуют последовательность овладения опытом и меру продвижения в усвоении специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов».

При построении уровневой системы формирования профессиональной компетентности использован определенный уровень абстракции.

Первым педагогическим условием эффективности формирования профессиональной компетентности техника является обеспечение уровневой дифференциации компонентов исследуемого качества и активизации потенциальных возможностей учебных дисциплин.

Вторым педагогическим условием эффективности формирования профессиональной компетентности техника и активизации потенциальных возможностей учебных дисциплин является разработка и использование учебно-методического комплекса, направленного на поэтапное формирование компонентов профессиональной компетентности техника машиностроительного профиля, включающего в себя методические рекомендации, конспекты лекций, комплект носителей информации flash; тестовый контроль; систему ситуационных заданий и задач.

Третьим педагогическим условием является реализация поэтапной методики формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки техника машиностроительного профиля, включающей в себя три этапа. Особенностью каждого этапа является то, что деятельность преподавателя и студентов носит взаимосвязанный, вариативный характер, изменяющийся в зависимости от используемых методов обучения. Данная методика обеспечивает возможность перемещения студентом с одного уровня формирования на другой, как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения после изучения каждого значимого элемента.

Для обеспечения целевой достаточности методики формирования профессиональной компетентности техника на заключительном этапе изучения специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» студентам предлагается выполнить задания, соответствующие изучаемым значимым элементам на высоком уровне. Задание формируется на основе изучения какой-либо предметной области, связанной с формализацией и последующим решением с помощью ЭВМ. Эта задача требует значительного времени для решения и системного подхода при обработке. Студент должен обладать умением рассмотрения проблемы решаемой задачи в ряде проблем предметной области.

Соблюдению вышеобозначенных педагогических условий способствуют межпредметные связи, которые сопровождают каждый значимый элемент специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» согласно учебной программе, направленной на формирование компонентов профессиональной компетентности.

Межпредметные связи рассмотрены также с позиции трех уровней: низкого, среднего, высокого.

На низком уровне межпредметные связи – устойчивые, с жесткими характеристиками. В случае, если межпредметная связь теряется, то формированию компонента профессиональной компетентности наносится ущерб, в знаниях и умениях у студентов появляются проблемы. Ущерб двусторонний, что подтверждает жесткость межпредметной связи.

На среднем уровне связи имеют недостаточную жесткость и самовосстанавливаются. Студент в худшем случае найдет аналог типовых схем.

На высоком уровне межпредметные связи имеют малый коэффициент устойчивости, так как знания, умения и навыки трансформируются из других областей знаний, это уровень с достаточно высокими эвристическими показателями. Нет необходимости выстраивать связь, если она появится в период самостоятельной обработки предложенного задания.

Именно на этом уровне студенты обладают устойчивыми знаниями, умениями и навыками, полученными при изучении значимых элементов специальной дисциплины «Автоматизация технологических процессов» по учебной программе, направленной на формирование компонентов профессиональной компетентности техника.

Сущностным основанием методики формирования профессиональной компетентности является то, что профессиональное развитие, понимаемое как процесс овладения человеком профессиональной деятельностью, является центральной, наиболее важной составляющей развития личности техника. Профессиональная компетентность характеризует меру включения человека в разные формы и виды деятельности и степень освоения их. С этих позиций сущность формирования профессиональной компетентности, особенно на второй ступени среднего профессионального образования, можно рассматривать как процесс и результат установления взаимосвязи образовательных областей смежных или близких по целям и содержанию со специальной дисциплиной «Автоматизация технологических процессов», обеспечивающих становление личности субъектом профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безруков В.С. Педагогика профтехобразования. Педагогический процесс в профтехучилище. Текст лекций. Свердловск, 1990. 253 с.
2. Галимуллина Г.Х. Подготовка кадров научной квалификации как фактор фундаментализации и повышения качества профессионального образования в Республике Татарстан / Г.Х. Галимуллина, Р.Г. Усманов, Н.А. Читалин // Колледж в системе среднего профессионального образо-

вания: опыт, проблемы и перспективы развития. Тезисы докладов и выступлений на республиканской научно-практической конференции, г. Казань, 19-20 апреля 2001 г.

3. Педагогика среднего профессионального образования: Учеб. пособие для преподавателей системы среднего проф. образования / Под общ. ред. акад. РАО Г.В. Мухаметзяновой. Казань, 2001. 384 с.

УДК 13.00.01

Локтионова Г.Н.

Оренбургский государственный университет

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОФИЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

G. Loktionova

Orenburg State University

VOCATIONAL STUDENTS' INDEPENDENT COGNITIVE DEVELOPMENT

Аннотация. В статье представлена разработка модели профильного образования с точки зрения развития познавательной самостоятельности старшеклассников как актуального направления развития современной школы. Охарактеризованы принципы профильного образования, обеспечивающие максимальное развитие способностей учащихся старших классов; описано развитие теоретико-педагогических положений понятия «познавательная самостоятельность». Доказывается, что необходимым условием развития познавательной самостоятельности является личностно ориентированный подход в обучении.

Ключевые слова: профильное образование, индивидуализация, дифференциация, вариативность, открытость, субъектность, познавательная самостоятельность, деятельностный подход.

Abstract. The article considers the development of the model of vocational education on the basis of senior-formers' cognitive learning independence as the major strategy of modern school education. The author characterizes vocational education foundations contributing to the maximum development of senior-formers' cognitive abilities. The article provides the investigation of theoretical inferences in Pedagogics for "cognitive learning independence" term. Student-centered approach has been proved the necessary condition for independent cognitive development.

Key words: vocational education, individualization, differentiation, variability, openness, subjectivity, independent cognitive learning, performance-based approach.

Приоритетом современной школы является развитие предметных компетентностей выпускника, готового к продолжению образования в будущем, способного решать проблемы как личностные, так и социальные. Одним из условий решения данной задачи является введение профильного образования, разработка его модели с точки зрения развития познавательной самостоятельности старшеклассников.

Введение в классах старшей ступени обучения профильного образования означает организацию в общеобразовательных школах обучения учащихся старшей ступени по разделенным учебным планам, предусматривающим право и возможность старшеклассников самостоятельно выбирать различные профили обучения с учетом индивидуальных интересов, склонностей и способностей.

Плеяда ученых-исследователей современности (С.Г. Абрамова, И.П. Арефьев, И.Л. Бим, Е.В. Воронина, И.В. Гладкая, О.Б. Даутова, Ю.И. Дик, А.Ж. Жафяров, С.С. Кравцов, А.Ю. Лебедев, П.С. Лернер, А.А. Макареня, А.С. Максимов, О.В. Москаленко, В.А. Орлов, И.М. Осмоловская,

Е.С. Полат, И.Л. Сасова, Г.А. Сикорская, М.Н. Скаткин, И.Э. Унт, С.Н. Чистякова, И.С. Якиманская) разрабатывают теоретические и практические основы профильного образования.

По мнению П.С. Лернера, сама идея профильности (уклона, углубленного изучения) благая и довольно давняя – нерационально «учить всех всему», нужны хоть какая-то дифференциация и выращивание вариативного компонента содержания образования [3, 38-39].

Профильное образование есть единство принципов индивидуализации и дифференциации. Индивидуализация процесса профильного образования предполагает организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Дифференциация подразумевает форму организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и способности учащихся, но при этом не снижается общий (базовый) уровень общеобразовательной подготовки; предполагается создание на основе определенных признаков (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) мобильных или стабильных учебных групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к учащимся требования существенно различными.

Принципы индивидуализации и дифференциации реализуются в образовательном процессе профильной школы посредством принципов вариативности и открытости.

Идеи вариативного образования активно реализуются в образовательной сфере (Н.Г. Алексеев, А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, В.В. Давыдов, Е.С. Заир-Бек, Л.П. Кезина, А.А. Леонтьев, В.Е. Радионов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Е.В. Ткаченко, А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин, Е.А. Ямбург). Вариативное образование понимается как процесс расширения компетентностного выбора личностью жизненного пути и саморазвития личности. «Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе ситуациях неопределенности» [1].

Вариативность как принцип профильного обучения характеризуется многоуровневостью учебных планов, образовательных программ, содержания образования, использованием различных технологий, предоставлением школьнику выбора свободно изучаемых дисциплин, смены видов деятельности, использованием интегративного подхода в изучении обязательных предметов, активного включения творческого начала в учебный процесс.

Принцип открытости профильного образования реализуется через идеи интеграции и региональной направленности. Интеграция профильного образования с социумом обеспечивается через учебные задачи на каждом этапе обучения, различные виды деятельности, социальные практики, социальные роли и способствует самоопределению старшеклассников, приобретению ими социальных компетенций. Региональная же направленность профильного образования определяет специфику региональных особенностей, реализуемую в рамках регионально-национального компонента учебного плана [8, 5-10].

Не менее значимым в профильном образовании является и принцип субъектности. Субъектность понимается как социальный деятельно-преобразующий способ бытия человека. Стать субъектом определенной деятельности значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию [5]. Профильное образование предусматривает организацию различных видов образовательной деятельности (учебной, проектной, учебно-исследовательской, различных видов социальной практики), что, соответственно, способствует реализации сущности идеи развития субъектности.

Характерной чертой профильного образования является провозглашение парадигмы учения.

Переход от парадигмы обучения к парадигме учения связан с глубочайшими системными изменениями образовательного процесса (О.В. Акулова, Р. Барр, Д. Тагг, А.П. Тряпицына). В парадигме обучения главным субъектом выступает педагог, который проектирует и контролирует ход образовательного процесса. Профильному же образованию характерно то, что обучающийся выступает главным субъектом

образовательного процесса: он сам проектирует и направляет ход образовательного процесса. В первом случае педагог проектирует учебные программы и курсы с целью трансляции знаний, во втором – создает развивающую образовательную среду с целью реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы.

Указанные принципы профильного образования определяют основное требование к современной системе образования: максимальное развитие способностей обучающихся на основе личностно ориентированного образовательного процесса, учитывающего образовательные потребности и склонности обучающихся, их индивидуальные способности и жизненные ориентации.

В своем исследовании мы предположили, что профильная школа, личностно ориентированный образовательный процесс в которой выстроен в соответствии с принципами индивидуализации, дифференциации, вариативности, открытости и субъектности, является необходимой образовательной средой развития познавательной самостоятельности старшеклассников, что, в свою очередь, предопределяет высокое качество получаемого выпускниками образования. Познавательная самостоятельность старшеклассников профильной школы может быть достигнута, если предоставить обучаемым возможность для самореализации, самообразования и самовоспитания.

Ещё Л.Н. Толстой, говоря о человеческой мудрости, предупреждал, что «...она не может переливаться из того человека, который полон ею, в того, в ком ее нет». Для воспитания чужой мудрости нужна, прежде всего, самостоятельная работа [7, 43-44]. Н.Ф. Талызина, рассуждая о необходимости самостоятельного получения знаний человеком, подчеркивает: «современный человек нуждается в гораздо большем объеме знаний, чем люди, жившие 100 и даже 50 лет тому назад; полученные им знания сравнительно быстро устаревают, поэтому необходимо перманентное образование, т. е. человек должен быть подготовлен к самостоятельному получению все новых и новых знаний» [6].

Как средство активизации обучения, повышения его эффективности, развития ум-

ственной способности ребенка познавательная самостоятельность получила свое осмысление в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега. Более того, М. Монтень, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой рассматривали воспитание самостоятельности учеников как цель образования. В частности, И.Г. Песталоцци писал, что лишь то обучение высокоэффективно, при котором учащиеся обогащают запас своих знаний и «интенсивно повышают силы ума» [4].

Вопрос о познавательной самостоятельности личности привлекал внимание ученых различных эпох и находил осмысление, становясь причиной выдвижения разного рода идей. В одном ученые были единодушны: необходимо с детства развивать в человеке познавательную самостоятельность, от которой во многом зависит степень усвоения учебного материала и успешность в дальнейшей жизни.

Проблема развития познавательной самостоятельности поднималась дидактами XX в. В 30-х – 40-х гг. Е.Я. Голант, П.Н. Груздев и др., в 50-х – начале 60-х гг. Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, выступая за широкое применение самостоятельной работы на уроке, рассматривали самостоятельную познавательную деятельность в дидактическом аспекте. В работах И.Я. Лернера, М.И. Махмутова и других исследователей делается попытка классификации познавательных задач, создания системы, обеспечивающей воспитание творческой активности и самостоятельности в приобретении знаний.

Понятие «познавательная самостоятельность» раскрыто во многих психолого-педагогических работах современности. Большинство авторов рассматривают его как наличие у человека собственных взглядов и убеждений, умения самостоятельно мыслить, разбираться в сложной обстановке, принимать правильные решения и добиваться их реализации, отстаивать свою точку зрения.

Исследования путей формирования познавательной самостоятельности учащихся проводили В.К. Буряк, Л.Г. Вяткин, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова, А.В. Усова и др. Исследование структуры самостоятельной познавательной деятельности школьника, ее внутренних процессов, выяв-

ление конкретных характеристик и уровней познавательной самостоятельности получили развитие в работах П.В. Гора, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, Н.А. Половниковой и др.

Познавательная самостоятельность – качество, формируемое в деятельности. Исходя из этого, одним из принципов формирования рассматриваемого качества личности является деятельностный подход.

Сущность деятельностного подхода отражена в работах наших соотечественников Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. В основе данного подхода, по мнению ученых, лежит утверждение о том, что усвоение личностью специального опыта осуществляется в процессе собственной деятельности. При этом учащийся становится подлинным субъектом обучения, если активно участвует в учебно-познавательной деятельности, где потребности и цели деятельности выступают источником развития различных видов человеческой деятельности.

Так как активность и самостоятельность личности проявляется в деятельности, то в данном случае деятельностный аспект процесса формирования познавательной самостоятельности выступает в качестве средства познания мира, основы формирования рассматриваемого качества личности обучаемого.

Усиливающиеся демократические тенденции в современном обществе в корне меняют образование. Психолого-дидактические исследования коллективов ученых под руководством А.В. Запорожца, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Н.Т. Талызиной и других привели к основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся

практически неисчерпаемы, и многие из них поддаются целенаправленному воздействию и развитию через качественное, сущностное изменение процесса обучения и его содержания. В связи с этим уместно вспомнить о емком и образном выражении А.Н. Леонтьева «прожить обучение» [2], которое используется для обозначения такой педагогической ситуации, когда обучение становится частью личной жизни учащегося, приобретает для него глубокий практический смысл. А добиться обучения такого качества, на наш взгляд, возможно при личностно ориентированном подходе к процессу образования, с безусловным учетом дальнейших жизненных планов обучаемых, то есть в процессе качественно нового подхода к обучению – профильного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. СПб., 1995.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
3. Лернер П.С. Векторы реформирования содержания и имиджа общего среднего и профессионального образования // Сб. материалов международной научно-практической конференции «Парадигмы образования». Ижевск, 2006.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. М., 1981.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
6. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983.
7. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. М., 1957. Т. 41.
8. Чистякова С.Н. Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения // Профильная школа, 2004. № 5.

УДК 378.4

Сидоров А.А.

Владимирский государственный гуманитарный университет

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ

A. Sidorov

Vladimir State University of Humanities

PROJECT CULTURE AS SIGNIFICANT FACTOR IN DESIGNERS' TRAINING

Аннотация. В статье анализируется понятие проектной культуры в контексте высшего образования. Перечислены авторы наиболее существенных исследований, посвященных данной теме. Рассматривается взаимосвязь проектной культуры с другими видами культуры, история становления понятия. Показана зависимость формирования проектной культуры при реализации ряда задач. Отмечаются перспективы использования модульного обучения в высшем образовании, специальное внимание уделяется применению модульного подхода в изучении дисциплины «эргономика».

Ключевые слова: культура, проектная культура, блочно-модульное обучение, эргономика в дизайне.

Abstract. The article describes the idea of a project culture in high school. The authors of essential researches in this area have been mentioned. The interactions of project culture with other kinds of culture and the history of the term have been regarded. The article shows the dependence of project culture development on different tasks implementation. Prospects of using module education in high school have been considered with a special focus on applying module education in teaching ergonomics.

Key words: culture, project culture, module education, ergonomics in design.

Поскольку основными сферами человеческой деятельности являются материальное и духовное производство, в связи с этим выделяют материальную и духовную культуру. В материальную культуру, в свою очередь, включается производственно-техническая культура как база проектной культуры. Проектную культуру также называют «третьей культурой» после материальной и духовной. Иногда ее называют «Дизайном с большой буквы».

На основе исследований, посвященных изучаемой проблематике, проектную культуру необходимо рассматривать в совокупности с другими видами культуры как целого. Нами представлена схема (на рис. 1) взаимосвязи проектной культуры и других видов «подкультур».

Заметим, что проектной культуре предшествовала инженерно-техническая культура, которая начала формироваться в нашей стране на рубеже XIX–XX вв. Проектирование в сфере дизайна берет свое начало в инженерно-техническом проектировании. Новое осознание вещи как важного элемента культуры стало складываться постепенно, формировалось отношение к вещи как объекту не только потребительского, но и эстетического созерцания [3].

Одним из элементов культуры является понятие ценности, в проектной культуре «проектность» определяют как ценность. Понятие проектной культуры не является узкоспециализированным, оно междисциплинарно. В данной статье проектная культура рассматривается применительно к сфере дизайна.

Психологической основой проектирования является проектное воображение. В свою очередь, проектное воображение является одной из основополагающих профессиональных способностей дизайнера. В связи с этим можно утверждать, что необходимо формировать не просто саму проектную культуру, но в совокупности с этим навыки проектного воображения.

Вопросами проектной культуры и проблемами ее формирования в нашей стране занимается ряд авторов: О.И. Генисаретский, К.А. Кондратьева, В.Д. Васильева. Данной теме также посвя-

щен ряд диссертационных исследований: В.Ф. Сидоренко, Н.В. Топиловой, Т.М. Кауды.

Филиманюк Л.А. вкладывает в понятие проектной культуры «педагогическое проектирование», проявляющееся в умении решать проблемы в условиях неопределенности задач и вариативности возможных результатов; подчеркивает, что проектная культура основывается на проектной компетентности студента, эстетическом отношении к среде жизнедеятельности, предполагающей творческую активность в преобразовательной деятельности, направленной на ее эстетическую организацию, и на сформированности умений конструировать собственные технологические подходы к решению задач. Отмечает, что основанием процесса становления проектной культуры является субъектная позиция студента [6].

О. Генисаретский в своей статье, посвященной проблеме исследования и развития проектной культуры дизайна, выделяет понятие «проектирование» как особый вид деятельности. «Проектное воображение является базовой профессиональной способностью дизайнера, – отмечается в статье. – Когда же внимание дизайнеров было привлечено к осмыслению и проектной проработке взаимосвязей “предметная среда / образ жизни” и “предметная среда / культура”, потребовалось расширить представление о творческом пространстве проектного воображения. Ответом на этот вызов и стала концепция проектной культуры, культурологическое рассмотрение дизайна в системе культуры» [2].

Важной способностью дизайнеров является выполнение проектов на адекватном современным требованиям уровне. Данная способность проявляется в виде сформированных общекультурных и профессиональных компетенций, которые в сочетании характеризуют проектную культуру дизайнера. В государственном образовательном стандарте дается четкое определение общекультурных и профессиональных компетенций по видам деятельности, которые должны быть усвоены выпускником: способен совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; использовать на практике умения и навыки в организации исследовательских и проектных работ; способен поставить художественно-творчес-

кие задачи и предложить их решение; разрабатывать проектную идею, синтезировать набор решений к выполнению проекта [5].

В основу формирования проектной культуры закладываются различные взаимосвязанные области образовательной деятельности: воспитательная, научно-исследовательская, методологическая и др. Следует выделить ряд дисциплин, которые, на наш взгляд, имеют в себе качества, способствующие формированию проектной культуры дизайнеров: формообразование, макетирование, проектирование, эргономика.

Рассмотрим подробнее предметную область эргономики как оказывающую влияние на формирование проектной культуры в области дизайн-образования. Эргономика в промышленном дизайне – необходимый этап профессиональной проектной деятельности дизайнеров. Анализ ситуации позволяет сделать вывод, что в настоящее время эргономические данные в процессе дизайн-образования и проектирования используются малоэффективно и неудовлетворительно. На наш взгляд, является целесообразным представить рассматриваемую область знаний как совокупность учебных модулей, направленных на формирование у студентов проектной культуры практико-ориентированных, систематизированных знаний, профессиональных умений. Обзор учебного материала по данной дисциплине позволяет структурировать его в отдельные блоки-модули. Подчеркнем, что в настоящее время модульное обучение является одним из эффективных инновационных методов в образовании. Общеизвестно, что инновационные технологии в вузе – это условие повышения качества образования и конкурентоспособности конкретного вуза.

Формирование проектной культуры будущих дизайнеров на основе инновационного подхода в преподавании дисциплины «эргономика» будет эффективным, если реализован инновационный подход в содержании образования, который заключается в активном использовании модульного обучения, если используется разработанная методическая система, ориентированная на формирование проектной культуры и творческих качеств личности.

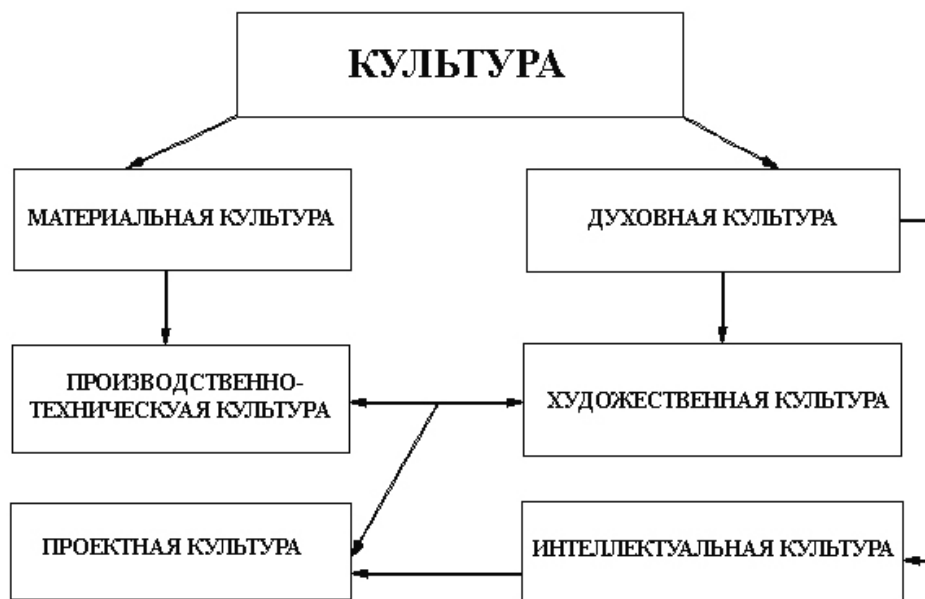


Рис. 1. Взаимосвязь проектной культуры с другими видами культур.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васильева В.Д. Проблема формирования проектной культуры студентов технического вуза // Современные наукоемкие технологии, 2010. № 7.
2. Генисаретский О.И. Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна. [Электронный ресурс] // Сайт Олега Игоревича Генисаретского: [сайт] [2004] URL: http://www.procept.ru/publications/probl_issl_pro_kult.htm (дата обращения: 29.11.2010).
3. Кондратьева К.А. Проектная культура в России. М., 2001.
4. Криулина А.А., Комолова Т.И. Проектная культура и образование // Современные наукоемкие технологии, 2010. № 12.
5. ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500 Дизайн. Приказ Мин. обр. и науки РФ от 13 января 2010. № 15.
6. Филимонюк Л.А. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования. [Электронный ресурс] URL: http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11382&table=papers_file&type=0&conn=confDB (дата обращения: 6.12.2010).

УДК 37.013.46

Чопова С.В.

*Педагогическая академия последипломного образования
(г. Москва)*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

S. Chopova

Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Moscow

THE MODEL OF COGNITIVE TRAINING ACTIVITIES FORMATION

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования познавательных учебных действий в современной школе. Обосновывается необходимость полностью пересмотреть структуру построения учебного материала и его изложения. В работе делается вывод о том, что основной задачей в современном образовании должно быть не предоставление готовых знаний, умений и навыков, а стремление научить ребенка самостоятельно учиться, морально подготовить его к дальнейшим жизненным изменениям и воспитать его достойным членом общества. Отмечается, что на современном этапе общественного развития предметное обучение в школе должно содержать формирование познавательных учебных действий.

Ключевые слова: образовательная система, стандарт, мышление, универсальные учебные действия, познавательные учебные действия.

Abstract. The article is dedicated to the up-to-date problem of cognitive training activities formation in modern school. Full review of training material structure and its presentation is necessary nowadays. The main task is not to provide students with ready-made knowledge and skills but to teach a child to study, to be ready for future life changes, to become an adequate member of the society. It is noted that at the modern stage of social development subject teaching at school should include forming cognitive learning strategies.

Key words: system of education, standard, thinking, universal learning strategies, cognitive learning strategies.

Современное российское общество находится на стадии интенсивных социально-экономических преобразований, при этом большое и практическое значение имеют педагогические инновации, которые направлены на развитие личности ребенка и улучшение качества преподавания математики в средней общеобразовательной школе.

Развитие современной педагогической науки свидетельствует о том, что главным составляющим современного образования является человек, способный ориентироваться в информационном современном пространстве, продолжать дальнейшее образование и добиваться успеха в профессиональной деятельности.

Такой подход к обучению в общеобразовательной школе требует полностью пересмотреть структуру построения учебного материала и его изложения. Основная задача – не предоставить готовые знания, умения и навыки, а научить ребенка самостоятельно учиться, морально подготовить к дальнейшим жизненным изменениям, сделать его достойным членом общества.

Концепция развития универсальных действий разработана группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, И.А. Володарской, Н.Г. Салминой, С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова. Эта концепция опирается на системно-деятельностный подход. Разработкой теории системно-деятельностного подхода занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов.

Обратимся к термину «универсальные учебные действия» (УУД). В пособии для учителя под редакцией А.Г. Асмолова сказано: «В широком значении термин «универсальные учебные дейс-

тивия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [3, 27].

Универсальные учебные действия дают учащимся возможность широкой ориентации и в различных предметных областях и в строении самой учебной деятельности, осознавая ее целевую направленность, ценностно-смысловые и операционные характеристики.

Однако в настоящее время внедрение достижений развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина не привело к модернизации всей системы школьного образования, что позволяет говорить о поиске новых форм и путей внедрения развивающего обучения школьников.

Несмотря на достигнутые в нашей стране определенные отдельные успехи в теории и практике работы с детьми по формированию универсальных учебных действий при обучении, имеются и нерешенные вопросы, связанные с обучением детей в массовой общеобразовательной школе. Поэтому проблема выявления возможных направлений совершенствования методики обучения в массовой школе, ориентированная на формирование познавательных учебных действий, является актуальной.

В составе основных видов универсальных учебных действий А.Г. Асмолов выделяет четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

В составе познавательных учебных действий выделяются: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

Методика формирования познавательных учебных действий претерпевает в своем пути развития большие трудности, прежде всего из-за сложностей преодоления разрыва между преподаванием школьной математики и потребностями общества, стихийным и случайным характером формирования универсальных учебных действий, незначительным

числом педагогов-новаторов, желающих работать творчески в новых условиях. К сожалению, эти проблемы государственного уровня; мы же постараемся сформулировать общие рекомендации по формированию познавательных учебных действий.

Основные факторы, предопределяющие развитие УУД:

Общегосударственные: образовательный стандарт, совершенствование образовательного пространства, формирование целенаправленной гражданской идентичности личности, единство образовательного пространства, преемственность всех ступеней образовательной системы, требования к коммуникативному взаимодействию и толерантности учащихся.

Личностные: личные познавательные мотивы учащихся, социальные мотивы взаимодействия школьника с другими людьми.

В системе общего образования разработка концепции развития универсальных учебных действий отвечает всем социальным запросам, отражающим переход России к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале, от индустриального. Поэтому сегодня целью образования становится общекультурное, личностное, познавательное развитие учащихся, развивающих такую компетенцию, как умение учиться.

Развитие универсальных учебных действий является психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением материала. Формирование универсальных учебных действий обеспечивает школьникам умение учиться, способствует их саморазвитию и самосовершенствованию. Причем все это происходит на основе сознательного, активного присвоения школьниками социального опыта.

Выделим **три основных положения формирования познавательных учебных действий (ПУД)** в образовательном процессе:

1. ПУД являются целью образовательного процесса, они определяют его содержание и организацию.

2. Формирование ПУД происходит в процессе усвоения учебных дисциплин.

3. ПУД определяют эффективность образовательного процесса, усвоение знаний, умений и навыков, формируют образ мира и личностную и социальную компетентность учащегося.

Для развития познавательных учебных действий необходимо создать соответствующие условия:

1. Учебно-методическое обеспечение: создание учебников, создание методической литературы для учителей, создание компьютерного программного обеспечения, методическая работа с учителями.

2. Совершенствование учебных программ и методов обучения.

Если основной целью образования мы ставим научить учиться, то без должного отбора содержания образования не обойтись.

3. Использование разнообразных форм обучения.

В разрабатываемом нами подходе особое значение имеют разнообразные формы организации учебно-познавательной деятельности: лекции, практические занятия, консультации, семинары, зачетные уроки, научно-практическая работа.

Такое обучение способствует тому, что ученик чувствует себя полноправным участником учебного процесса, самостоятельно планирует свою деятельность, выбирает свой определенный уровень усвоения материала, распределяет свои силы и возможности, видит цель обучения.

4. Совершенствование оценочного аппарата: тестов, контрольных работ, самостоятельных работ, экзаменационных работ, проведение мониторинга оценки успешности личностного и познавательного развития детей.

Оценивание сформированности познавательных учебных действий и навыков работы с информацией необходимо вносить в итоговые

проверочные работы по предметам и комплексные работы на межпредметной основе.

5. Развитие самостоятельной работы учащихся.

В современной системе образования приоритетными становятся методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащихся. Научно-исследовательская и проектная деятельность способствует реализации следующих задач: выявление мотивированных учащихся и обеспечение реализации их творческого потенциала, формирование у детей аналитического и критического мышления, развитие творческих способностей и выработка исследовательских навыков, расширение кругозора, формирование навыков самостоятельной поисковой деятельности, развитие умений работать с разными источниками информации.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что в настоящее время вся система школьного обучения должна быть направлена на реализацию программы формирования учебных действий наряду с традиционным изложением предметных дисциплин. Это является главным направлением оптимизации системы школьного образования. Сформированность УУД в школе выступает необходимым условием качественного завершения обучения на данной ступени.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 1972. 424 с.
2. Дорофеев Г.В. Математика для каждого. Избранное. М., 2010. 176 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008. 151 с.

УДК 796.01:159.9

Находкин В.В.

*Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова (г. Якутск)*

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

V. Nakhodkin

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG ATHLETES' TRAINING

Аннотация. В статье обосновывается необходимость психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов от этапа отбора до высшего спортивного мастерства. Рассматривается система психологического обеспечения подготовки спортсмена, а также основные направления в работе спортивного психолога. В ходе исследования делается вывод, что учебно-воспитательная спортивная деятельность должна быть направлена не столько на подготовку профессионального спортсмена, сколько на формирование всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: концепция, педагогическая система, «тренер – психолог – юный спортсмен», психологическая подготовка, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. Conceptual foundations of psychological-pedagogical process in sporting activities of young athletes are reviewed. The system of psychological and pedagogical support of the training process from the selection of young athletes to the highest sportsmanship is a specific unity of ideas, facilitating educational training process organized by sports and social institutions and leading to the formation of personality in general.

Key words: concept, pedagogical system, «coach – psychologist – young athlete», psychological training, psychological and pedagogical support.

Современный спорт сегодня достиг такого уровня развития, где физическая, техническая и тактическая подготовленность ведущих спортсменов находится примерно на одном уровне. Поэтому исход спортивных соревнований определяется в значительной степени психологическими факторами, возможностями и резервами психики спортсмена.

По спортивной статистике, профессиональным футболистом становится 1 из 6000 человек, а профессиональным баскетболистом 1 из 14000 и т. п. Цифры, показывающие, что большими спортсменами становятся лишь единицы, доказывают то, что в детском спорте ориентация на победу любой ценой лишена смысла. «Цель психологии спорта, лежащая на поверхности, – повышение спортивных результатов. Но настоящего спортивного психолога волнует не только это. Он рассматривает спорт как двигатель человеческого развития и поэтому считает своей задачей психологическую помощь спортсменам в самом широком смысле» [13].

В последнее время ученые занимаются проблемой психологического сопровождения (обеспечения) процесса подготовки спортсменов высокого класса на различных этапах спортивной карьеры (И.П. Волков, Н.Б. Самбулова) [3; 11], психофизиологической подготовки спортсмена, обеспечивающей оптимальную адаптацию к тренировочным и соревновательным нагрузкам, а также адаптацию к социальным условиям спортивной деятельности, что особенно характерно для спортивных игр (А.В. Родионов, В.Ф. Сопов, В.Г. Сивицкий и др.). Это методы целенаправленного формирования системы установок, а также формирования у спортсмена «внутренних психологических опор» [7; 10; 9].

Понятие «психологическое сопровождение» в спорте высших достижений означает помощь и содействие основной деятельности спортсмена, т. е. его подготовке к соревнованию. А в детском спорте предпочтение отдается работе на результат спортивной подготовки в широком смысле, т. е. на обеспечение полноценного развития юных спортсменов.

Психологическое сопровождение – это комплексная программа, направленная на оптимизацию подготовки юных спортсменов психофизиологическими, психологическими, психолого-педагогическими и социально-психологическими методами и средствами. Обсуждение условий эффективности психолого-педагогического сопровождения представляется весьма актуальным, потому что без плодотворного взаимодействия всех участников (тренера, психолога, спортсмена, медицинского персонала и т. д.) достичь максимального результата затруднительно.

Психолого-педагогическое сопровождение тесно переплетается со всеми аспектами целого научно организованного процесса: психолого-физиологического, психологического, педагогического, лечебно-восстановительного и др. Все эти виды специальной деятельности нацелены на обеспечение приоритета сохранения, восстановления здоровья, психического состояния спортсмена, успешности, стабильности, надежности и результативности выступлений на соревнованиях. Целью психологического сопровождения является обеспечение благоприятного нервно-психического (оптимального боевого) состояния, успешности выступлений и динамики восстановительных процессов спортсмена.

Психолого-педагогическое сопровождение в детском спорте решает следующие задачи: спортивной профориентации (психологический отбор будущих чемпионов в конкретных видах спорта); психолого-педагогической поддержки в спортивной деятельности, предсоревновательной подготовке (снятие фобий, повышение мотивации, психорегуляции, разработки стратегии поведения во время соревнований и введения спортсмена в оптимальное боевое состояние), постсоревновательного психического восстановления, реабилитации и др.; развития благоприятных взаимоотноше-

ний в системе «тренер – спортсмен», «спортсмен – спортсмен»; разрешения различных кризисных ситуаций.

Система *психологического обеспечения* подготовки спортсменов включает в себя: 1) психологическую диагностику подготовленности и готовности спортсменов к деятельности в экстремальных условиях соревнований; 2) психологически обоснованную воспитательную работу в спортивных коллективах; 3) собственно психологическую подготовку к эффективной деятельности в процессе соревнований. Психологическая подготовка спортсменов является главной проблемой спортивной психологии и разрабатывается рядом исследователей. А.В. Родионов и соавторы представляют *психологические модели управления комплексной подготовкой спортсменов*, включающей диагностику свойств, состояний, адаптацию к нагрузкам; построение тактики предсоревновательной подготовки; психическую саморегуляцию; контроль и коррекцию подготовки [8, 4-6]. В.Г. Сивицкий представляет *систему психологического сопровождения спортивной деятельности*, включающую: оценку текущего уровня психологической подготовленности; разработку индивидуальных программ воздействий на спортсмена; обратную связь о состоянии спортсмена; коррекцию; создание адекватного психического состояния; управление психическим состоянием спортсмена в соревновании; компенсацию негативных последствий [9, 155-158]. Г.И. Савенков рассматривает психологическую подготовку через призму *психологической паспортизации деятельности и личности спортсмена* [1, 31-34]. Г.Д. Бабушкин предлагает организовать психологическую подготовку спортсмена к соревнованиям на основе *комплексной диагностики*, составляющей психическую готовность спортсмена и их коррекции. Каждый из исследователей находит свои пути решения проблемы психологической подготовки спортсменов [1, 31-34].

Вместе с тем назревает необходимость ведения мониторинга тренировочной и соревновательной деятельности юных спортсменов от отбора до спортивного совершенствования в течение многолетнего спортивного цикла. Отмечается недостаток научных исследований в области детского спорта, отсутствие обще-

принятых научно обоснованных нормативных актов о начале занятий спортом детьми, величине нагрузки, количестве рекомендуемых соревнований, травматизме и т. д.

Проведенный анализ состояния проблемы, уточнение понятийного аппарата позволил сформулировать общую концепцию исследования об организации психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов: о развитии личности юного спортсмена как многогранного социально-психологического качества, представляющего собой интегративную совокупность таких свойств, как рефлексия, способность к самоопределению, самопроектированию, стремление к самореализации, а также системы специальных компетенций, мировоззрения и стремления спортсмена к его осуществлению, обеспечивающих успешную спортивную деятельность на всех ее иерархических уровнях и компонентах.

Первое концептуальное положение, определяющее содержание исследования, – о развитии самосознания спортсмена на основе единства спортивной подготовки и развития собственного опыта в ходе самостоятельных практических выступлений на тренировках и соревнованиях.

Второе концептуальное положение, определяющее содержание исследования, – о расширении возможностей психолого-педагогических воздействий на процесс подготовки юных спортсменов, включающий в себя систему специальных компетенций на основе единства психологической и педагогической помощи в накоплении собственного успешного опыта спортивной деятельности.

Третье концептуальное положение – о формировании у юных спортсменов направленности личности, в психологическую структуру которой входят мировоззрение и стремление к его осуществлению в своей спортивной деятельности, педагогическая помощь в накоплении собственного успешного опыта спортивной деятельности.

По справедливому замечанию А.В. Родионова, психологическая подготовка является *воспитательным процессом, направленным на развитие личности* путем формирования соответствующей системы отношений [7]. Это

позволяет перевести неустойчивый характер психического состояния в устойчивый, т. е. в свойство личности.

Сегодня востребованы, прежде всего, люди предприимчивые, компетентные, умеющие быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, способные к риску, самостоятельному выбору сферы деятельности, принятию ответственных решений и самоконтролю поведения. Чтобы обогатить юных спортсменов такими качествами, следует специально организовать учебно-тренировочную спортивную деятельность на основе следующих принципов.

1. *Принцип наследственности* – использование генетических особенностей ребенка в продуктивной деятельности [12].

2. *Принцип витagenности* – использование жизненного опыта для развития самого человека, нахождения способа встраивания его в жизнь социума [2].

3. *Принцип продуктивности* – развитие способов деятельности посредством выполнения тех или иных видов труда, которые впоследствии становятся функциями деятельности человека [4].

4. *Принцип преемственности* – учет особенностей традиционной культуры в передаче опыта жизни своего народа молодому поколению.

5. *Принцип непрерывности* – образование непрерывной цепи применяемых способов деятельности.

6. *Принцип роста* – первоначальное достижение становится опорой следующего успеха.

7. *Принцип опережения* – предусматривает предвидение алгоритма способов действий в конкретном виде деятельности.

Вся физиологическая и психическая деятельность человека есть суть работы клеток организма, имеющих разные электрические потенциалы возбудимости и покоя, т. е. человек функционирует благодаря образованию электрических потенциалов в клетках своего организма, в результате химических реакций, происходящих при усвоении питания.

Древние Саха под большой энергией понимали разрушительную или созидательную силу природы, человека, животных, но наверняка хорошо отличали предпочтительную силу (энергию), довлеющую над слепой силой, т. е.

неизвестной энергией. Понимая это, веками создавали, сохраняли и продолжали развивать свой сатабыл как управляемую и созидующую энергию. В дословном переводе обозначает: найди энергию, знай энергию. В старину слово *сата* обозначало большую и грозную природную энергию. У А.Е. Кулаковского читаем: «сата – волшебный безоарный камень, способный вызвать сильный ветер. Неумеющий обращаться с ним или “убьет” его, т. е. лишит волшебной силы, или причинит непоправимые бедствия себе и другим неумелым вызовом ветра» [5].

Производное от слова *сата* – *сатал*, умение управлять процессом. Сатабыл как процесс представляет собой характеристику многофункциональной особенности личности – сатабыллаах как свойство, обеспечивающее процесс успешной продуктивной деятельности. Таким образом, рассматривая сатабыл как процесс, определяющий созидующую, творческую, энергетическую деятельность человека, который носит суть функции педагогической технологии, назвали продуктивной технологией сатабыл или саталогия – учение о развитии энергетических способов деятельности и соответствующей ей деятельности человека. Это учение рассматривается и как традиционная этнопедагогическая форма организации процесса образования, ориентированного на практическое самостоятельное освоение изучаемого [4].

Многозначное понятие «сатабыл» состоит из следующих производных: 1) «сатабыллаах» – подготовленность человека к продуктивной деятельности. Оно выступает как показатель опыта человека; 2) «саталлаах» – способность организовать свою деятельность и управлять ею; 3) «дэгиттэр сатабыл» – овладение универсальными свойствами изучаемого процесса.

По мнению известного педагога, психолога, философа А.М. Лобок, «сатабыл – не просто универсальная компетентность, это та ключевая способность, которая позволяет человеку “исхитряться” и с честью выходить из самых трудных жизненных ситуаций» [6].

Мы рассматриваем учебно-тренировочный процесс как нескончаемый, и в данном процессе основным двигателем является развитие сатабыл, т. е. возникновение функциональной

деятельности: не привитие знаний, а развитие способов нахождения знаний и посредством этого ведение спортсмена к новым компетентностям.

При этом психологическая подготовка юного спортсмена к продолжительному тренировочному процессу осуществляется, во-первых, за счет непрерывного развития и совершенствования мотивов спортивной тренировки, во-вторых, за счет создания благоприятных отношений к различным сторонам тренировочного процесса [8, 4-6].

Особенность данного исследования заключается в том, что в предшествующих этому исследовании процесс подготовки спортсменов рассматривался без вычленения специфики психологической подготовки как системообразующего звена данного процесса, на психологическую подготовку переносились положения общей психологической теории, теории социального развития личности без учета специфики спортивной деятельности.

Общая концепция психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов от отбора до высшего спортивного мастерства представляет собой научную характеристику единства конкретных идей, обеспечивающих направленность всех основных образовательно-воспитательных процессов, организуемых спортивными учреждениями и социальными институтами, на формирование личности в целом, ее качеств и компонентов.

Таким образом, концепция психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов от отбора до высшего спортивного мастерства базируется на следующих основополагающих идеях: а) о социальной и личностной природе психолого-педагогического управления; б) о свойствах этого управления как целостной системы; в) о внутренних противоречиях целостного комплекса управленческих подсистем.

Это и образует общую концептуальную схему, через призму которой «посредством конкретизации просматриваются все частные аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов от отбора до высшего спортивного мастерства».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабушкин Г.Д. Модель управления психологической подготовкой высококвалифицированных дзюдоистов к соревнованиям / Г.Д. Бабушкин, А.П. Шумилин, А.И. Чикуров // Спортивный психолог, 2008. № 2.
2. Вербицкая Н.О. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта. Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2002.
3. Волков И.П. Очерки спортивной акмеологии / И.П. Волков. СПб., 1998.
4. Кондратьев П.П. Развитие универсальной функции деятельности школьников в образовательном пространстве. Якутск, 2009.
5. Кулаковский А.Е. Научные труды. Якутск, 1979.
6. Лобок А.М. Алмазная земля педагогики олонхо. Якутск, 2007.
7. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат / А.В. Родионов. М., 1983.
8. Родионов А.В. Основные направления психологического обеспечения участия российских спортсменов в играх Олимпиады 2008 года / А.В. Родионов // Спортивный психолог, 2008. № 2.
9. Сивицкий В.Г. Особенности психологического сопровождения в детско-юношеском спорте // Физическая культура и детско-юношеский спорт в современных условиях: идея, духовность, воспитание: сб. II Международной научно-практической конференции. Якутск, 2008.
10. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. М., 2005.
11. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: Учеб. пособие для вузов. СПб., 1999.
12. Эфроимсон В.П. Генетика этики и эстетики. М., 1995.
13. Cox R.H. Sport Psychology: Concepts and Applications // WCB. Brown & Benchmark, Dubuque, IA, 1994.

УДК 378.147.02:57

Арбузова Е.Н.

Омский государственный педагогический университет

**ПРИМЕНЕНИЕ СЕТЕВОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
КОМПЛЕКСА ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

E. Arbuzova

Omsk State Pedagogical University

**APPLICATION OF NETWORK INSTRUCTION PACKAGE ON BIOLOGY
TEACHING METHODS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Аннотация. Процесс информатизации образования влечет за собой модернизацию целевого, содержательно-го и процессуального его компонентов. Применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе по методике обучения биологии требует специальной системы подготовки студентов-биологов к обучению в новых информационно-педагогических условиях. Новые подходы к обучению требуют новых методов организации учебного процесса, современных сетевых электронных учебно-методических комплексов, позволяющих повысить интенсивность и эффективность учебного процесса. Особенности применения Интернет обуславливают смену линейного обучения на нелинейное, в основе которого не только принципы классической дидактики, но и принципы интерактивности, рефлексии, учета нелинейности информационных структур и процессов, комбинированного использования различных форм обучения.

Ключевые слова: Открытое дистанционное образование, тьютор, методы обучения, ИКТ-технологии, сетевой учебно-методический информационный комплекс,

Abstract. The process of informatization of education entails the modernization of its target, content and procedure components. The application of new information and telecommunication techniques while mastering the methods of biology instruction requires a special system of biology students training to adapt them for learning under new information and pedagogical conditions. The new approaches to instruction imply some new ways of setting up the learning process, as well as some up-to-date network electronic instruction packages allowing to enhance the efficiency of learning process.

The specificity of the Internet application supposes the replacement of linear instruction for the non-linear one, based not only on the principles of classical didactics, but also on the ones of interactivity, reflection, considerations of information structures and processes nonlinearity and the combined use of various forms of training.

Key words: open and distance education, tutor, teaching methods, ICT technology, network learning IT package.

Образовательная система XXI в. – так называют дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования. Открытое дистанционное образование (ОДО) – это качественно новый, прогрессивный вид обучения. В его основу положена самостоятельная интерактивная работа студента со специально разработанными учебными материалами. Ключевую роль играет также тьютор (преподаватель-консультант). Другие компоненты и методические приемы ориентированы на то, чтобы сделать обучение максимально удобным и эффективным.

Основные изменения происходят в методах обучения:

1. использование интенсивных методов обучения;
2. оптимальное сочетание различных методов обучения;
3. специально разработанные учебные материалы;
4. обучение на основе рабочей ситуации студента;
5. взаимообучение;
6. элементы обучения с помощью информационных технологий;
7. использование элементов консалтинга;

8. сетевая система обучения;
9. система мобильного обучения.

В условиях экспансии ИКТ-технологий для педагогов и ученых важнейшим направлением деятельности стало создание электронных средств обучения разным дисциплинам. Электронные средства обучения имеют более чем пятнадцатилетнюю историю своего развития. Все эти годы и методисты-биологи пристально следили за достижениями компьютерной техники [4], выявляли дидактический потенциал компьютерных технологий, искали возможности их применения в процессе обучения биологии [5], создавали экспериментальные дидактические материалы, предпринимали попытки их внедрения в практику преподавания, ставили вопрос о разработке новых педагогических технологий и методик. Эти же тенденции наблюдаются и в вузовском преподавании. Теория и методика обучения биологии сегодня уже располагает некоторыми теоретическими и практическими достижениями в области создания и использования электронных средств обучения студентов-биологов в педагогических вузах.

Дидактической основой ОДО является сетевой учебно-методический информационный комплекс (СУМИК), который в идеале должен обеспечивать все традиционные виды (организационные формы) занятий в вузе (лекции, семинары, лабораторные занятия), НИР, самоподготовку, курсовое и дипломное проектирование, зачеты и экзамены, а также нетрадиционные (например, метод проектов). По дидактическим целям СУМИК может обеспечивать: формирование знаний, сообщение сведений, формирование умений, закрепление знаний, контроль усвоения, обобщение, совершенствование умений» [1, 56]. Сетевое решение СУМИК обеспечивает создание единого информационно-образовательного пространства вуза, поддерживающего все уровни управления и организации процесса обучения и контроля знаний. Возрастающая роль и значение СУМИК в вузе обусловлено рядом преимуществ, выражающихся в: обеспечении условий для удовлетворения образовательных потребностей учащейся молодежи в данной предметной области; обеспечении принципиально нового уровня доступности образования

при сохранении его качеств [2, 47]. Сетевые учебно-методические комплексы представляют собой новое средство обучения, обладающее специфическими характеристиками (открытой архитектурой; структурированностью и целостностью; нелинейностью информационных структур, многоуровневым представлением учебного материала и т. д.). Особенностью сетевых учебно-методических комплексов является, с одной стороны, их универсальность, гибкость, вариативность (на уровне дисциплины), а с другой стороны, детализация, содержательная завершенность (на уровне модуля) [6, 34]. Обратимся к важному направлению – приложению компьютерных технологий в области методической подготовки студента-биолога естественно-научного направления. Организационно-методические особенности построения учебного процесса на основе использования СУМИК рассмотрим на примере курса «Технология и методика обучения биологии». Освоение дисциплины «Технологии и методики обучения биологии» предполагает помимо традиционных занятий в аудитории (лекции, семинары, лабораторные занятия) активное использование сетевых технологий, а именно, информационно-образовательной среды или образовательного портала ОмГПУ, построенного на базе системы дистанционного обучения МООДУС (Moodle). Учебный курс «Технологии и методики обучения биологии» представляет собой комплекс учебных материалов, оформленных в виде объектов Moodle. Процесс обучения с использованием Moodle имеет ряд преимуществ:

- повышение мотивации;
- конфиденциальность (у каждого студента индивидуальный логин и пароль);
- большая степень интерактивности обучения, чем работа в аудитории;
- отсутствие «ошибкобоязни»;
- возможность многократных повторений изучаемого материала;
- модульность;
- динамичность доступа к информации;
- доступность;
- возможность самоконтроля;
- индивидуализация;
- обеспечение наглядности и многовариантность представления информации [3].

При создании СУМИК руководствовались принципом системности: СУМИК является компонентом инновационного учебно-методического комплекса, представленного полным набором дидактических средств на различных носителях. СУМИК состоит из блоков: *инструктивного, коммуникативного (интерактивного), целевого, формирования знаний, совершенствования знаний, формирования умений, тренажа, контроля, оценки и рефлексии*. Каждый блок представлен комплектом электронных дидактических средств.

1. Инструктивный блок включает инструкции и методические рекомендации и технические указания, структурно-технологическую карту.

2. Коммуникативный блок включает форум, чат и блог.

3. Целевой блок содержит программно-методические материалы по дисциплине «Технология и методика обучения биологии».

4. Блок формирования знаний включает в себя тексты лекций, презентации мультимедийных лекций, справочные материалы (гlossарий, библиографические сведения об ученых-методистах, литературу).

5. Блок совершенствования знаний содержит коллажи, разработанные по материалам каждой лекции; материалы в виде схем и таблиц.

6. Блок формирования умений включает в себя лабораторный практикум, дидактические материалы и рабочую тетрадь.

7. Блок тренажа состоит из тренировочных тестов и ситуационных методических задач.

8. Блок контроля – контрольные работы для заочников и тесты.

9. Блок оценки и рефлексии – портфолио студента и электронный журнал.

Сетевой учебно-методический комплекс является логичным результатом развития традиционных учебно-методических комплексов,

обогащенных использованием современных информационных технологий. Его возрастающая роль и значение обусловлены рядом преимуществ: обеспечение условий для удовлетворения образовательных потребностей студентов; обеспечение принципиально нового уровня доступности образования при сохранении его качеств; расширение образовательной среды вуза и интеграция ее в региональное образовательное пространство; интеграция очной и заочной форм обучения; сочетание синхронного и асинхронного видов электронного обучения, поддержание всех уровней управления и организации процесса обучения и контроля знаний. «Вне зависимости от содержания и объема дисциплины можно выделить три главных требования к содержанию СУМИКа: адекватность содержания, эффективность формы представления, экономическая эффективность» [6].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А., Троян А.М. Основы Интернет-обучения. М., 2003. 68 с.
2. Вишнякова Е.Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе. Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Волгоград, 2007. 162 с.
3. Система МООДУС Модульная Объектно-Ориентированная Учебная система <http://www.slideshare.net/igis/moodle-6078168> (14.03.20110).
4. Суматохин С.В. Комплексное использование современных технических средств при изучении биологии. Дис... канд. пед. наук. М., 1996. 165 с.
5. Суматохин С.В. Методическая подготовка студентов к использованию ЭВМ при обучении биологии в школе // Современные проблемы методики биологии и экологии в школе и в вузе. Ч. 2. М., 1997. С. 98-99.
6. Шаравин В.В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М.: Ставрополь, 2005. 153 с.

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

Кузина Л.С.

Международный институт менеджмента «ЛИНК» (г. Москва)

СИСТЕМА ОТКРЫТОГО ДИСТАНЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

L. Kuzina

International Institute of Management LINK, Moscow

THE SYSTEM OF OPEN DISTANCE PROFESSIONAL LEARNING AS THE SPECIFIC FORM OF EDUCATION FOR CREATING THE EFFECTIVE MODEL OF BUSINESS ENGLISH TEACHING AND LEARNING

Аннотация. В связи с процессом интеграции России в мировую деловую среду и актуализации потребности общества в специалистах, владеющих иностранными языками, возникает необходимость повышения качества образовательного процесса с учетом динамики требований, исходящих от развития деловой среды, а также из-за необходимости формирования индивидуально-различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций обучающихся. В статье характеризуется система Открытого дистанционного профессионального образования (ОДПО) как новая, динамично развивающаяся форма непрерывного многоуровневого образования, способствующая построению эффективной модели обучения деловому иностранному языку (ДИЯ). Также предлагается подход, основанный на методе сквозного проекта в системе ОДПО, способствующий повышению эффективности процесса обучения в условиях динамики деловой среды обучающихся.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, открытое дистанционное образование, открытое дистанционное профессиональное образование, метод сквозного проекта.

Abstract. At present Russia is involved in the process of globalization and integration into the world of business. Thus, there is an increasing demand for specialists who are able to use English as the language for business. To make the system of education much more effective, we should consider the dynamic development of the business field itself as well as specific requirements coming from learners. The article characterizes the new system of Open Distance Professional Learning that provides lifelong multi-level professional education and helps to create the effective model of Business English teaching and learning. The article offers the approach based on «transition project method». The method is supposed to make the process of Business English learning and teaching more effective as it considers the dynamic development of the professional business field of learners.

Key words: competence approach, competence, open distance learning, open distance professional learning, transition project method approach.

В связи с процессом интеграции России в мировое бизнес-пространство и актуализации потребности общества в специалистах, владеющих иностранными языками, одной из насущных проблем в рамках дополнительного профессионального образования (ДПО) является необходимость повышения качества образовательного процесса с учетом динамики требований, исходящих от развития деловой среды. Решение этой задачи осложняется необходимостью формирования индивидуально-различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций у слушателей одних и тех же программ в соответствии с различными требованиями к владению иностранными языками для успешного поведения в разных сферах этой среды.

Для реализации этих требований к подготовке специалистов в системе ДПО используются личностно-деятельностный и компетентностный подходы, основы которых были заложены в отечественной (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.) и зарубежной психологии (Дж. Дьюи, Д. Колб, О'Нил, Р. Реванс, К. Роджерс и др.).

Проведено множество исследований, в том числе диссертационных (Т.В. Алдонова, А.Я. Гайсина, А.К. Крупченко, Н.А. Шишкина, М.К. Шлангман и др.), по проблемам реализации личностно-деятельностного и практико-ориентированного подходов в обучении иностранным языкам в системе непрерывного профессионального образования; в области дополнительного профессионального образования (В.В. Гузеев, И.Д. Демакова, Э.М. Никитин, А.М. Новиков, А.П. Ситник, А.П. Чечель и др.); в области открытого дистанционного образования (А.А. Андреев, В.В. Вержбицкий, Е.Л. Гаврилова, Е.С. Полат, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская, С.А. Щенников и др.); в области педагогики и психологии учебной деятельности и личностно-ориентированного образования (В.П. Беспалько, А.А. Вержбицкий, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кудюткин, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков и др.). Вопросы теории и методики обучения иностранному языку, основанного на коммуникативном подходе, исследовались в работах И.Л. Бим, Т.Н. Игнатовой, Г.А. Китайгородской, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова и других.

В этих исследованиях разрешаются теоретические проблемы эффективного обучения разговорному иностранному языку взрослых, профессиональному иностранному языку студентов, деловому иностранному языку старшеклассников и слушателей курсов, обосновываются особенности дистанционного обучения, а также особенности профессиональной лингводидактики и построения образовательных программ в системе профессионального образования для конкретных специалистов.

Однако быстрое развитие деловой среды выдвигает на первый план педагогические задачи, связанные с овладением деловым иностранным (английским) языком в условиях динамики индивидуальных требований слушателей к своим образовательным результатам. Обучение английскому языку в системе ДПО в этих условиях еще не выступало предметом специального исследования.

В этой связи наиболее актуальным представляется вопрос создания эффективной модели обучения деловому иностранному языку (ДИЯ) взрослых в системе ДПО в условиях индивидуальных требований слушателей к своим образовательным результатам.

Анализ основных моделей обучения ДИЯ с точки зрения их соответствия требованиям к обучению и образованию взрослых, показывает, что ни одна из моделей в полной мере не удовлетворяет всем требованиям, так как не учитывается динамика развития деловой среды, что не приводит к эффективному формированию индивидуально-различных профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций у слушателей курса. Поэтому в современных условиях и с учетом складывающейся ситуации на рынке труда, возрастающей потребности реального сектора экономики, производства, непромышленной сферы в квалифицированных кадрах, а также специалистах, владеющих иностранным (английским) языком, необходимы новые формы образования, способные полностью удовлетворить образовательные потребности взрослых и сформировать требуемый уровень индивидуально-различных компетенций.

В связи с этим необходимо рассмотреть новую, динамично развивающуюся форму непрерывного многоуровневого образования

– ОДПО (Открытого дистанционного профессионального образования), как особую форму образования, обладающую определенной функциональной и социальной спецификой, представляющую некий инновационный подход к профессиональному образованию взрослых, а также способствующую построению эффективной модели обучения ДИЯ слушателей.

Концепция ОДПО, которая реализуется в Международном институте менеджмента «ЛИНК», разработана и детально представлена в исследованиях С.А. Щенникова и представителей научной школы «ЛИНК» [1,34;3,78;4,45;5,80]. Концепция ОДПО формулируется следующим образом: «Открытое дистанционное профессиональное образование является новой формой непрерывного многоуровневого образования, построенного на интеграции образовательной, профессиональной и социальной сред и единстве педагогических и организационных оснований, функционирующей на основе комплекса взаимосвязанных технологий, обеспечивающих однородное качество во всей дистанционной образовательной сети, ориентированной на развитие компетентности работающих специалистов» [6, 305]. Интегративной основой дидактической модели ОДПО является ориентация на компетентностный подход. По мнению А.М. Новикова, «компетентность подразумевает высокий уровень владения человеком технологиями профессиональной деятельности, а также развитие качеств личности внепредметного характера – ответственности, самостоятельности, способности принимать индивидуальные и совместные решения, творческого подхода к делу, умения постоянно учиться, гибкости теоретического и профессионального мышления, коммуникативности и др.» [2,198]

Нельзя не отметить принципиальные особенности системы ОДПО:

- Система является новой формой непрерывного многоуровневого профессионального образования;
- Форма образования представляет собой целостность, построенную на «единстве трех сред» – интеграции образовательной, профессиональной и социальной сред, а также взаимосвязи организационных и педагогических технологий;

- Однородное качество обеспечивается комплексом взаимосвязанных технологий (информационных, педагогических, организационно-коммуникационных);

- Построение образования на основе профессионально-социального опыта обучающихся и создание условий для развития и роста профессионально-социальной компетентности личности;

- Нацеленность на развитие работающих специалистов посредством решения ими актуальных производственных задач и через них – развитие их организаций.

Эти принципиальные особенности, отличающие систему ОДПО от других форм образования, позволяют строить учебный процесс на основе потребностей слушателей, особенностей образования взрослых и ориентировать его на развитие компетентности специалистов посредством решения ими как учебных, так и профессиональных задач.

На наш взгляд, идеи и принципы образовательного процесса в ОДПО, а именно ориентация на компетентностный подход, идея интеграции трех сред (учебной, профессиональной и социальной), могут выступать в качестве основы для построения эффективной модели обучения ДИЯ слушателей, в которой бы учитывались особенности учебной деятельности взрослых и динамика индивидуальных требований к образовательным результатам в связи с динамикой их деловой среды, и которая бы обеспечивала достижение ожидаемых результатов обучения.

Анализ существующих подходов к процессу обучения иностранным языкам, основанных на различных методах, показывает, что они не способствуют построению эффективной модели обучения ДИЯ слушателей, так как не учитывают динамику деловой среды обучающихся, а также индивидуальные требования слушателей по развитию желаемого уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим, мы предлагаем подход, основанный на методе сквозного проекта, который позволит построить эффективную модель обучения ДИЯ в системе ОДПО. Под предлагаемым нами «методом сквозного проекта» в ОДПО, мы понимаем систему совместно-разделенной деятельности

преподавателя и обучающегося, включающую в себя связанную совокупность минипроектов, помогающих организовать учебную деятельность как целостную систему, с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления, а также как средство перевода обучающегося из позиции потребителя образовательных услуг в позицию субъекта собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности и с учетом динамики деловой среды.

Посредством минипроектов, входящих в состав сквозного проекта, образовательное пространство должно быть организовано следующим образом: наряду с наполнением учебной среды элементами социально-профессиональной деятельности слушателей, необходимо внесение учебной и социальной составляющей в их профессиональную среду, что позволит усилить профессиональную составляющую образовательного пространства.

В каждом минипроекте обучающиеся организуются в проектные команды, где они приобретают опыт ведения проектной деятельности на иностранном языке. Усиление профессиональной составляющей образовательного пространства при этом происходит через постоянную смену лидеров в проектных командах, что позволяет им применить опыт своей профессиональной деятельности в учебной среде, а также получить опыт реальной совместной практической деятельности.

Каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения должен проходить ряд ступеней развития, полная совокупность которых образует жизненный цикл минипроекта, при этом минипроекты как отдельные завершенные циклы должны реализовываться в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам.

В ходе процесса обучения ДИЯ в системе ОДПО с использованием метода сквозного проекта происходит мониторинг индивидуальных траекторий развития слушателей, рефлексия достижений каждого слушателя с учетом индивидуально-различных требований обучающихся к своим образовательным результатам, а также с учетом изменений деловой среды

обучающихся. Каждый минипроект сквозного проекта повторяется несколько раз в течение программы вместе с мониторингом изменений деловой среды после каждого проекта.

Результаты мониторинга изменений деловой среды обучающихся учитываются в ходе построения нового проекта, благодаря чему в каждом следующем проекте возникают новые основания для построения модели обучения ДИЯ, а также изменяется состав проектных параметров. Весь этот процесс происходит с учетом преемственности между проектами.

Такого рода сквозным проектом повышается качество обучения с учетом динамики деловой среды и динамики индивидуальных требований обучающихся к своим образовательным результатам за счет организованного непрерывного мониторинга индивидуальных траекторий развития слушателей и рефлексии результатов достижений каждым слушателем своих образовательных результатов.

Таким образом, использование подхода к построению модели процесса обучения ДИЯ, основанного на методе сквозного проекта, позволит обеспечить требуемое качество обучения с учетом динамики развития деловой среды и динамики индивидуальных требований обучающихся к своим образовательным результатам. В ходе реализации подхода в системе ОДПО через комплексные проекты решается проблема освоения ДИЯ слушателями программы, а также осуществляется интеграция учебного, социального и профессионального аспектов деятельности обучающихся; согласование целей обучения ДИЯ в ОДПО (иностраннный язык как средство решения профессиональных задач) и индивидуальных требований обучающихся с учетом динамики развития деловой среды.

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 : МИМ «ЛИНК», 2001. – 196 с.
2. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
3. Кукушкина И.Ю. Дистанционное обучение английскому языку в МИМ ЛИНК // Система обеспечения качества в дистанционном образова-

- нии. – Жуковский : МИМ «ЛИНК», 2002, Вып. 4. – 174 с.
4. Теслинов А.Г. Бизнес образование в начале пути к построению целостностей // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский : МИМ «ЛИНК», 2002, Вып. 4. – 60 с.
5. Чернявская А.Г., Щенников С.А. Исследование проблем дистанционного бизнес-образования и разработка подходов к повышению качества образовательного процесса. – Жуковский : МИМ «ЛИНК», 2001. – 165 с.
6. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.; ил.

НАШИ АВТОРЫ

Атласова Анастасия Дмитриевна, аспирант Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова (г. Якутск); e-mail: elizafan@rambler.ru

Барахсанова Елизавета Афанасьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова (г. Якутск); e-mail: elizafan@rambler.ru

Бодряшкина Марина Алексеевна, соискатель кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования; e-mail: mabod@mail.ru

Бурлакова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии Педагогической академии; e-mail: dry_brook@mail.ru

Бурцев Константин Семенович, старший тренер, соискатель Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова (г. Якутск), начальник отдела физической культуры и спорта Администрации г. Якутска; e-mail: elizafan@rambler.ru

Бученкова Мария Николаевна, аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (г. Москва); e-mail: 9037540848@mail.ru

Быстренина Ирина Евгеньевна, соискатель кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры информатики и методики обучения информатике Марийского государственного университета; e-mail: iesh@rambler.ru

Василевич Александр Петрович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики Московского государственного областного университета; e-mail: basilevich@mail.ru

Дикова Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин технологического факультета Московский государственный областной социально-гуманитарный институт (г. Коломна); тел. 8(496)6-13-01-59

Евграфов Сергей Васильевич, ассистент кафедры дизайна и технической графики Владимирского государственного гуманитарного университета; e-mail: rus.art33@gmail.com

Жирнова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой романо-германской филологии Российского государственного социального университета; e-mail: udachinaelena@yandex.ru

Засельская Татьяна Леонидовна, аспирант Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: mindliny@mail.ru

Зубцова Мария Леонидовна, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: aleshaenm@mail.ru

Кириллова Наталья Евгеньевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания Владимирского государственного университета; e-mail: 34net@mail.ru

Кузина Людмила Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Международного иностранного института менеджмента ЛИНК; e-mail: ludmila-kuzina@yandex.ru

Курилович Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, ювенологии и управления в социальной сфере Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; e-mail: kurilovichmtmb@mail.ru

Курносова Светлана Анатольевна, соискатель кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга; e-mail: kuvami@mail.iks.ru

Логвинова Ольга Николаевна, аспирант Педагогической академии последипломного образования; e-mail: lon333@mail.ru

Локтионова Галина Николаевна, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший преподаватель кафедры алгебры Оренбургского государственного университета; e-mail: galansik@mail.ru

Майборода Светлана Борисовна, соискатель кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: lana_mai26@mail.ru

Мищенко Нина Викторовна, аспирантка Университета Российской академии образования (г. Москва); e-mail: mindliny@mail.ru

Мустафин Азат Филькатович, ассистент, Набережночелнинского филиала Академии управления «ТИСБИ»; e-mail: maf0808@mail.ru

Находкин Василий Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова (г. Якутск); e-mail: Nahodkin_vasily_@mail.ru

Платонова Валентина Григорьевна, аспирант Смоленского государственного университета, учитель географии и биологии Шаповской основной общеобразовательной школы (Смоленская область); e-mail: fkgv@shu.ru

Плотникова Евгения Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики Национального исследовательского университета Высшая школа экономики (г.Пермь); e-mail: plotnikovaeg@mail.ru

Прокопьев Михаил Семенович, аспирант Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова (г. Якутск); e-mail: elizafan@rambler.ru

Прокофьев Дмитрий Викторович, соискатель Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А.Шолохова, педагог дополнительного образования по классу синтезатора и фортепиано Детской школы искусств «Вдохновение» (г. Москва); e-mail: proctat@yandex.ru

Савицкий Сергей Константинович, кандидат педагогических наук, доцент Набережночелнинского филиала Академии управления «ТИСБИ»; e-mail: savitsky_s@mail.ru

Сергеева Ирина Витальевна, аспирант кафедры педагогики и яковлеведоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары); e-mail: sergirin@mail.ru

Сидоров Андрей Александрович, ассистент кафедры дизайна и технической графики Владимирского государственного гуманитарного университета; e-mail: andipaint@yandex.ru

Скворцова Ирина Ивановна, аспирант кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московский государственный областной университет; e-mail: stanislav_box@mail.ru

Соколова Елена Евгеньевна, Российский государственный социальный университет; e-mail: udachinaelena@yandex.ru

Сурин Юрий Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета; e-mail: ASTROBLAST@rambler.ru

Тёрчик Людмила Беловна, соискатель Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина (г. Москва); тел. (499) 236-61-97

Ткалич Светлана Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного университета туризма и сервиса (г. Москва); e-mail: tkalichai@mail.ru

Цибизова Татьяна Юрьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры систем автоматического управления, начальник Управления олимпиад и обеспечения контингента Центра довузовской подготовки Московского государственного технического университета имени Н.Э.Баумана; e-mail: vesta952006@yandex.ru

Чопова Светлана Владимировна, соискатель кафедры технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования; e-mail: sveta-sasha72@mail.ru

Яремко Наталия Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа Пензенского государственного педагогического университета; e-mail: yaremki@yandex.ru