

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 1 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Антонова Л.Н.</i> Современный учитель в условиях модернизации педагогического образования России ...7	7
<i>Антонова Л.Н.</i> Педагогическая поддержка детей группы риска14	14
<i>Бирюкова Н.А.</i> Формирование готовности педагога к инновационной деятельности в условиях социального партнёрства вуза и школы18	18
<i>Борисова Н.Е.</i> Традиции как транслятор ценностного отношения школьников к миру22	22
<i>Жихарева А.А.</i> Теоретические основы становления воспитательной системы вуза27	27
<i>Исмагилова Р.Р.</i> Модель потребностно-информационного обеспечения качества общего образования ...31	31
<i>Козусь Л.Н.</i> Ретроспективный анализ целей и ценностей отечественного общего образования37	37
<i>Алджаваши Мусааб.</i> Теоретические и практические аспекты профессионального самоопределения старшекласников Сирии41	41
<i>Решетникова О.А.</i> Развивающая и обучающая функции педагогического тестирования45	45
<i>Штакк Е.А.</i> Организация внеучебной деятельности в школах «полного дня» и досуг современной молодёжи48	48

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Агатангелу Е.</i> Состояние звукопроизношения у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, говорящих на греческом и русском языках53	53
<i>Анисимова Л.А.</i> Технология работы над кейсом в рамках кредитно-модульной системы для формирования и развития коммуникативной компетенции57	57
<i>Кретицина Г.В.</i> Методический потенциал лингвистических теорий и обучение иноязычной разговорной речи65	65
<i>Четвернина М.И.</i> Обучение старшекласников написанию вторичных текстов71	71
<i>Близнюк Е.Г.</i> Педагогические условия формирования культуры здоровья у подростков в процессе изучения биологии78	78
<i>Веденеева Г.И.</i> Использование краеведения как одного из средств сплочения коллектива и формирования у детей положительного отношения к нему84	84
<i>Таможняя Е.А.</i> Комплекс учебно-методических задач как основа формирования методической готовности учителя географии88	88
<i>Кондратьева Г.В.</i> Роль педагогической журналистики в повышении профессионального уровня учителя математики (на материале XIX века)96	96
<i>Лазарев М.В.</i> Связь типов конструкций роботов и учебных задач, встречающихся в образовательном процессе105	105
<i>Хижнякова Л.С.</i> Некоторые закономерности развития методики обучения физике110	110
<i>Векленко В.Н.</i> Современный подход к подготовке рабочих в учреждениях, реализующих программы начального профессионального образования (на примере профессии «автомеханик»)117	117
<i>Ершова Е.С.</i> Использование метода проектов в исследовательской деятельности обучающихся при изучении декоративно-прикладного творчества (на примере работы творческих объединений художественно-эстетического творчества учреждений дополнительного образования)123	123
<i>Пушкина О.А.</i> Культурно-образовательное пространство малого города как условие самореализации выпускника детской школы искусств126	126
<i>Вепринцева И.В.</i> Совершенствование профессиональной подготовки режиссёров в процессе формирования художественно-технического мышления130	130
<i>Бушуева Т.С.</i> Моделирование процесса формирования профессионализма учителя на примере педагогического идеала136	136
<i>Гавриш И.А.</i> Формирование нравственных ориентаций личности на основе психологических различий мужчин и женщин144	144
<i>Жукова Т.В.</i> Сопровождение профессионального роста педагога на основе сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации149	149

Зайцева К.П. Особенности формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебной деятельности	153
Марденская Е.Г. Междисциплинарное исследование проблемы социального обеспечения пожилых людей как объекта реализации профессиональной компетентности студентов сервисных специальностей колледжа в период организации производственной практики	156
Новиков В.А. Профессиональные ценности и предпочтения несовершеннолетних воспитанников колонии как объект педагогических воздействий	161
Сухова Е.И. Теоретические подходы к проблеме социально-педагогического сопровождения детей и подростков	164
Снегирева И.В. Проблемы системы оценивания в управлении школой при переходе ее в статус гимназии	169

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Галкина М.В. Процесс ориентированной интеграции в системе предметов художественно-эстетического цикла	174
Галкина М.В., Михайлов Н.В. Профессиональные компетенции современного студента в области эстетической культуры	176
Горлов М.И. Использование этнографического материала в межпредметных связях на занятиях со студентами факультета декоративно-прикладного искусства	178
Колгушкина Н.В. Воспитание в семье Срезневских и музейная педагогика XXI века	181
Старикова Е.А. Анализ развития русской пейзажной живописи	185

РАЗДЕЛ IV. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Иванова М.Е. Применение электронного образовательного контента в процессе педагогической практики	191
Малюга Е.Н. Профессионально ориентированное обучение студентов лингвистических вузов в дистанционном формате	196
НАШИ АВТОРЫ	201

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>L. Antonova.</i> Russian teacher in the midst of innovated teachers' training	7
<i>L. Antonova.</i> Pedagogic support of risk group children	14
<i>N. Biryukova.</i> The formation of teacher's readiness for innovations in conditions of university-school partnership	18
<i>N. Borisova.</i> Traditions as translator of pupils' value attitude to the world	22
<i>A. Zhikhareva.</i> Theoretical bases of the formation of high school educational system	27
<i>R. Ismagilova.</i> Needs and information model of providing qualitative general education	31
<i>L. Kozus'.</i> Retrospective analysis of Russian general education objectives and values	37
<i>Musaab Aljavash.</i> Theoretical and practical aspects of vocational self-identification of senior students in Syria ..	41
<i>O. Reshetnikova.</i> Developing and training functions of teacher testing	45
<i>E. Shtakk.</i> The organization of extra-curricular activity at «full day» schools and leisure-time of modern youth	48

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>E. Agatangelou.</i> The pronunciation skills of bilingual preschool and primary school children speaking Greek and Russian	53
<i>L. Anisimova.</i> Case study methodology to form and develop communicative competence in frames of credit and module system	57
<i>G. Kretinina.</i> Methodological potential of some linguistic theories and spoken English teaching	65
<i>M. Chetvernina.</i> Teaching of senior-class pupils to deal with precis, summaries and annotations writing in a foreign language	71
<i>E. Bliznuk.</i> School health policies and practices in forming teenagers' health culture at biology class	78
<i>G. Vedeneyeva.</i> The use of regional studies as a means of uniting children in teamwork and forming their positive attitude towards it	84
<i>Y. Tamozhnyaya.</i> Complex of academic and methodical tasks as a basis of forming methodical readiness of geography teacher	88
<i>G. Kondratieva.</i> The role of pedagogical journalism in increasing maths teacher's proficiency (the 19th century experience)	96
<i>M. Lazarev.</i> Connection between the types of robot constructions and educational tasks	105
<i>L. Khizhnyakova.</i> Some regularities of teaching physics methods development	110
<i>V. Veklenko.</i> Up-to-date approach to employees' preparation in primary vocational training schools (as an example of motor mechanics)	117
<i>E. Ershova.</i> The use of project method in arts and crafts students research activity (as an example of the work of art and aesthetic creative associations of additional education establishments)	123
<i>O. Pushkina.</i> Cultural and educational space of a small town as a condition of self-realisation of arts school leavers	126
<i>I. Veprintseva.</i> The improvement of stage directors' professional training during the formation of artistic-technological thinking	130
<i>T. Bushueva.</i> Modelling the process of forming teacher's professionalism by the example of pedagogical ideal	136
<i>I. Gavrish.</i> Forming personal moral values on the basis of psychological differences between men and women	144
<i>T. Zhukova.</i> Providing support of professional growth of the teacher on the basis of network interaction in re-training system	149
<i>K. Zajtseva.</i> Forming communicative abilities of junior schoolchildren in the process of learning	153
<i>Y. Mardenskaja.</i> Interdisciplinary research of the problem of elderly people's social security as an object of realisation by social services college students their professional competence at the field practice	156
<i>V. Novikov.</i> Professional values and preferences of juvenile offenders as an object of pedagogical influence	161

Ye. Sukhova. Theoretical approaches to the problem of social and pedagogical support of children and teenagers	164
I. Snegireva. The problems of evaluation system in school management at transition the school into gymnasium	169

SECTION III. ART-GRAPHIC FORMATION

M. Galkina. Oriented integration process in the system of artistic and aesthetic cycle subjects	174
M. Galkina, N. Mikhailov. Arts student professional competences	176
M. Gorlov. Interdisciplinary use of ethnographic material with students of arts and crafts faculty	178
N. Kolgushkina. Upbringing in the Sreznevsky family and museum pedagogy of the 21st century	181
E. Starikova. Analysis of the evolution of Russian landscape painting	185

SECTION III. OPEN EDUCATION

M. Ivanova. The application of electronic educational content at teaching practice	191
E. Malyuga. Language for specific purposes in distance teaching in non-linguistic universities	196

OUR AUTHORS	201
-------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.011.31-051

Антонова Л.Н.

*Министр образования
Правительства Московской области*

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ*

L. Antonova

*The Minister of Education
of the Government of Moscow Region*

RUSSIAN TEACHER IN THE MIDST OF INNOVATED TEACHERS' TRAINING

Аннотация. Статья посвящена учителю как ключевой фигуре современной школы. Автор характеризует профессионально-деловые, научно-исследовательские, общекультурные и управленческие качества, необходимые современному педагогу; раскрывает понятие «педагогическая мобильность». По мнению автора, в условиях модернизации российского педагогического образования значимой и актуальной стала проблема мониторинга профессиональной деятельности педагога, а также реализация программ подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: учитель, профессиональные качества педагога, переподготовка педагогических кадров, модернизация педагогического образования.

Abstract. The paper is concerned with the teacher as a key figure of modern school. The author defines modern teacher's professional, research, general culture knowledge and administrative requirements and reveals the notion of "pedagogical mobility". It is also stressed that with the Russian professional education being innovated, monitoring of teacher's professional activity as well as implementation of teachers' training and upgrading programs acquire exceptional importance.

Key words: teacher, teacher's professional requirements, teachers' upgrading, innovation of pedagogical education.

В международном календаре имеется особая дата – 17 февраля – День спонтанного проявления доброты (Random Acts of Kindness Day). Этот праздник имеет общемировое значение и празднуется вне зависимости от гражданства, национальности и религиозных убеждений. В России он пока ещё мало известен. В этот день нужно быть добрым ко всем, и не просто добрым, а добрым безгранично и бескорыстно. Думается, что этот праздник имеет прямое отношение к учительской профессии. Доброта, любовь к детям, душевная чуткость – эти качества неотъемлемы от понятия *учитель* во все времена, во все эпохи.

Сегодня, во втором десятилетии XXI в., понятно, что эпоха постиндустриального, информационного общества требует от педагога совершенно новых качеств.

Недавно учёные решили подсчитать объём всей хранимой информации на планете Земля. Оказалось, что только за последние двадцать лет этот объём увеличился примерно в сто

* © Антонова Л.Н.

раз и составляет 295 эксабайт (295 миллиардов гигабайт). Если представить, что вся эта информация записана на компакт-дисках, то стопка этих дисков окажется на четверть выше расстояния от Земли до Луны [2].

И посредник между ребёнком и этим колоссальным информационным океаном – учитель! Он передаёт не только знания, но также культурные ценности и нравственные понятия, информационное наполнение которых просто невозможно оценить. Именно поэтому фигура учителя всегда находится в фокусе общественного внимания и занимает особое место в реализации стратегической инициативы «Наша новая школа» [3].

Учитель – это ключевая фигура современной школы, поскольку качество образования не может быть выше качества (профессионального мастерства) работающих в этой среде учителей. Какой же он, современный учитель? Очевидно, что это личность, которая профессионально растёт ежедневно и отвечает на вызовы времени. Традиционный учитель («монополист» в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены, востребован новый тип педагога: исследователь, воспитатель, консультант, организатор, руководитель проектов.

Современная школа нуждается в «новом» типе учителя – творческом, думающем, знающем современные методы и технологии образования, приёмы психолого-педагогической диагностики, способы самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности. Школа нуждается в учителе, способном на рефлексию профессиональной деятельности и умеющем прогнозировать возможные направления развития образования.

Современный образ учителя определяется, впрочем, не только набором черт и качеств «идеальной» модели учителя в сознании ученика, но и новым коммуникативным имиджем школьного педагога, который сложился в современной России.

Позитивные результаты учебно-воспитательного процесса определяются не столько образовательными стандартами, учебными

планами, программами и учебниками, сколько уровнем общей и профессиональной культуры педагога, его готовностью эффективно работать в эпоху глобальных социально-экономических перемен.

Актуальными для профессионализма учителя являются: культурная, профессиональная, педагогическая мобильность.

Культурная мобильность педагога, — это, прежде всего, способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и предлагаемую информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях, умение предвидеть характер и ход изменений, как в изучаемой области, так и в общественном развитии.

Профессиональная мобильность, как часть социальной мобильности, может быть представлена вертикальной и горизонтальной лестницами в становлении карьеры. Вертикальная педагогическая мобильность невозможна без таких качеств педагога, как гибкость, дивергентность (повышение разнообразия в процессе психического развития), конвергентность (усиление избирательности), способности рассуждать, рефлексировать, занимать активную социокультурную позицию. Вертикальная мобильность — это движение по административной лестнице, в сфере образования – от учителя до завуча, директора, главы Департамента образования.

Педагогическая мобильность – это способность педагога организовать совместную деятельность с другими субъектами образовательного процесса – учащимися, их родителями, коллегами, администрацией – в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной и национальной культуры, реализуя свою социокультурную и социально-профессиональную компетентность, в том числе в процессе осмысления и прогнозирования результатов организуемых им субъект-субъектных отношений.

В психологии педагогического труда принято выделять особенности личности учителя

ля, характеризовать его деятельность и педагогическое общение. При анализе личности учителя выделяют, прежде всего, те особенности и черты педагога, которые отвечают требованиям учительской профессии, обеспечивают успешное овладение педагогической деятельностью.

В структуре профессионально значимых качеств личности учителя принято выделять четыре структурных блока: 1) идейно-нравственный, моральный облик; 2) педагогическая направленность; 3) педагогические способности — общие и специальные; 4) педагогические умения и навыки [1].

Профессионализм учителя проявляется в способности делать учебный материал доступным для учащихся, в понимании учителем ученика, в творческом потенциале и, наконец, в психолого-педагогической поддержке и сопровождении детей. Важнейшими профессиональными способностями и качествами учителя являются педагогическая эрудиция, владение педагогической технологией и педагогической диагностикой, научно-исследовательская педагогическая работа.

Современный учитель должен обладать рядом компетенций:

- когнитивной (профессионально-педагогическая эрудиция);
- психологической (эмоциональная культура и педагогическая зоркость);
- коммуникативной (культура общения и педагогический такт);
- риторической (профессиональная культура речи);
- профессионально-технической (владение современными технологиями и методиками их применения);
- профессионально-информационной (мониторинг и диагностика).

Компетентный учитель – это специалист, имеющий основные психолого-педагогические знания, овладевший профессиональными умениями, способный не только проектировать свою деятельность, но управлять педагогическим процессом, чутко реагируя на любые изменения образовательного процесса.

Личность учителя, с позиций компетентностного подхода, рассматривается в её внутренней целостности, где профессиональное и личностное «я» тесно связаны системой ценностей. Учитель выступает как человек, ориентированный на добровольное выполнение определённых социально-нравственных функций в обществе, как индивидуальность во всём своеобразии своих возможностей и способностей.

Педагог находится в поисковом режиме, он перестраивает свою деятельность в соответствии с профессионально-личностной направленностью, повышает эффективность деятельности и рефлексивность.

С профессионально-образовательной точки зрения учитель должен быть готов:

- осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру;
- применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях;
- использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса;
- формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики;
- руководить исследовательской работой учащихся.

В области научно-исследовательской деятельности педагог должен уметь:

- анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;
- использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач;
- самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки.

С общекультурной точки зрения педагог должен быть способен:

- совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень;
- использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач;
- к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности;
- формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач;
- самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.

С позиций управленческой деятельности учитель должен быть готов:

- исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;
- организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы;
- использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт;
- осуществлять педагогическое проектирование образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;
- проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе

информационных технологий и применения зарубежного опыта;

- проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения.

Учитель новой школы организует:

- непрерывное, длительное наблюдение за состоянием среды и управление ею путём своевременного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных критических или недопустимых ситуаций;
- процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения;
- выявление и оценивание проведенных педагогических действий (при этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям);
- систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля, прогноза.

При этом педагог использует научно обоснованную систему периодического сбора, обобщения и анализа социальной информации и представления полученных данных для принятия решений.

Мониторинг предоставляет информацию для принятия стратегических и тактических решений. Кроме того, мониторинг профессиональной деятельности педагога является основной формой и методом работы самого учителя. Деятельность субъектов мониторинга носит накопительный и аналитический характер. Содержание мониторинга отражает информацию об уровне профессионализма педагога. Выработка той или иной стратегии определяется тем, над какой темой работает в данный момент школа.

Особое внимание следует обратить на необходимость самообразования учителя. Чем активнее учитель использует информацию для развития собственной личности, тем

большой объём информации превращается в средство воспитательного воздействия педагога. И наоборот, стремление к прямому переносу информации в деятельность, минуя её личностное переосмысливание, ограничивает использование этой информации в работе с учащимися.

Учитель, постоянно и систематически занимающийся самообразованием, оказывает наиболее эффективное влияние и на формирование у школьников знаний, и на развитие у них соответствующих умений и навыков. Как известно, личный пример педагога во все времена считался важнейшим средством воспитания.

Педагогическое самообразование — это расширение полученных в вузе знаний, творческое усвоение учителем своей профессиональной роли. На разных этапах профессионального становления учителя самообразованию принадлежит важнейшая, но содержательно и методологически по-разному организованная роль.

Важным стимулом развития профессиональной мобильности является создание временных творческих групп с единой педагогической идеологией и высокой мотивацией работать совместно над общей проблемой.

Образ «нового» учителя невозможен без его способности к участию в научно-исследовательской, творческой деятельности.

Если с самого начала практическая педагогическая деятельность строится как творческая, исследовательская, то освоение профессиональной культуры проходит более быстрыми темпами и даёт лучший результат. Педагог, приступающий к профессиональной деятельности с установкой на творчество, имеющий потребность проведения научных исследований, в ходе всего пути своего становления как профессионала будет и дальше ориентирован на повышение своего мастерства, освоение новых, более сложных методов научной и практической деятельности. Поэтому включение студента педагогического вуза в научно-исследовательскую деятельность ещё со студенческой скамьи

– это объективное требование современной профессии педагога.

Научно-исследовательская работа педагогов-практиков формирует интерес к философским основам педагогического знания, к освоению разнообразных методов организации научного исследования, к изучению тонкостей технологии их применения – сначала при решении достаточно простых, а потом всё более усложняющихся педагогических задач. Этому способствует как их психологическая подготовка к научно-теоретической и практической деятельности, так и их теоретическая и организационно-методическая подготовка. При оценке работы современного педагога обязательно оценивается и поощряется творческий подход к работе с учениками.

На современном этапе для учителя значимы не только знания по общей педагогике, но и владение основами других педагогических отраслей (коррекционной или превентивной педагогики), а также технологиями организации инклюзивной, коррекционной, превентивной деятельности.

Для эффективного осуществления педагогической деятельности учитель должен обладать объективными научными знаниями об индивидуальных особенностях детей, поскольку дифференцированный подход к учащимся предполагает работу не только с одарёнными и нормально развивающимися детьми, но также с проблемными, с больными детьми, с детьми, отличающимися девиантным поведением.

С точки зрения того, каким должен быть современный учитель, мы и рассматриваем задачи современного педагогического образования – такие, как повышение его качества, конкурентоспособности, престижа педагогической профессии.

Подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях ставит перед педагогическими вузами новые задачи:

- углубление фундаментальности, интегративности, преемственности, практической направленности профессиональной педагогической подготовки;

- реализация информационных, личностно-ориентированных и других современных технологий, повышение компьютерной грамотности студентов;

- дальнейшее развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

В свете решения поставленных задач одним из основных направлений модернизации педагогического образования является совершенствование содержания и структуры подготовки современного учителя.

В *Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование (бакалавриат)»* определены профессиональные задачи, которые выпускник вуза обязан решать. Впервые детально прописаны задачи как в области педагогической, так и в области культурно-просветительской деятельности будущего учителя. В стандартах отражено требование подготовки не только профессионала-предметника, но личности учителя, владеющего нормами профессиональной этики в отношениях с коллегами, учениками, их родителями, обществом.

В стандарте нашли отражение также требования к современному учителю не только как к носителю информации, но и как к профессионалу, понимающему многообразие современного мира, способному обучить учеников искать и находить решения в изменяющихся условиях. Впервые специально указывается на то, что выпускник должен в своей деятельности использовать нормативные правовые документы. В то же время известно, что подготовка будущего педагога к воспитательной деятельности является сложной и важной задачей. В стандартах полно прописаны технологические и аналитико-диагностико-проектировочные компетенции; воспитательные компетенции отражены гораздо слабее.

В содержательной части стандартов указан «вклад» каждой дисциплины в формирование компетенций. Компетентностный подход, безусловно, является достоинством новых стандартов.

Основной отличительной чертой новых стандартов является содержание, предполагающее модульное построение учебных планов. При этом «вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения» [4]. Таким образом, студент сам вправе выбирать конкретные модули (дисциплины) в пределах объемов учебного времени, отводимого на освоение дисциплин. В этом проявляется вариативность и индивидуализация подготовки.

Программа подготовки педагогических кадров должна строиться на основе:

- компетентностного подхода;
- многоуровневости образования;
- вариативности и преемственности образовательных программ;
- интеграции науки и образовательного процесса, активного включения студентов в научную деятельность;
- использования современных образовательных технологий;
- новых форм организации учебно-воспитательного процесса и признанных мировым сообществом принципов обеспечения и оценки качества образования.

Важнейшим направлением подготовки учителя для современной школы представляется психолого-педагогическая подготовка, которая включает в себя формирование педагога, способного решать задачи, стоящие перед современной школой.

Большое значение в современной школе приобретает внедрение в образовательный процесс информационно-деятельностного подхода в обучении, дополнение на всех этапах обучения репродуктивных форм работы творческими формами.

Обязательным условием формирования высококласного специалиста является его постоянное профессиональное совершенствование. Ключевую роль в этом процессе призвана сыграть региональная система переподготовки и повышения квалификации кадров, которая постепенно выходит на качественно новый уровень.

Участниками сетевого объединения, в ко-

торое входят все ведущие вузы Московской области, проделана значительная работа по становлению *региональной сети повышения квалификации учительских кадров*.

В рамках сетевого объединения значимы следующие факторы:

- обеспечен переход от эпизодического кратковременного повышения квалификации к постоянному патронажу профессионального и личностного роста учителя;

- произошло внедрение инновационных форм повышения квалификации: в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчёркивается, что в современных условиях наиболее эффективны модульные программы повышения квалификации, основанные на активном использовании новых информационных технологий, включающие проектную деятельность, позволяющие осуществить вывод системы ПК из режима репродуктивной педагогики в интерактивный режим [3];

- конкурсный отбор программ в региональной системе повышения квалификации является гарантией качества, обеспечивает конкурентную образовательную среду и возможность большего выбора работником и учреждением содержания и форм повышения квалификации;

- условия прохождения ПК в сети обеспечивают более тесную связь процедур аттестации с повышением квалификации.

Динамичное социально-экономическое развитие Московской области и актуализированные в данном контексте требования качества образования выдвигают на первый план необходимость дальнейшего развития региональных вузов как ресурсных центров педагогического образования, ориентированных на формирование профессионально-компетентного корпуса педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 256 с.
2. Куликов И. Стопка дисков от Земли до Луны // Газета.ru. Наука. URL: http://www.gazeta.ru/science/2011/02/14_a_3524166.shtml (дата обращения 16.02.2011).
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Министерство образования и науки Российской Федерации [Сайт] URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 12.02.2010).
4. Проект Приказа Минобрнауки России об утверждении и введении в действие ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки Российской Федерации [Сайт] – URL: http://mon.gov.ru/files/materials/8149/10.12.21-050100_B.pdf (дата обращения: 16.02.2011).

УДК 37.013.42

Антонова Л.Н.
Министр образования
Правительства Московской области

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА*

L. Antonova
The Minister of Education
of the Government of Moscow Region

PEDAGOGIC SUPPORT OF RISK GROUP CHILDREN

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической поддержки детей группы риска, направленной на предупреждение и преодоление деструктивных изменений в развитии личности, её направленности, самоопределении. Сущность социально-педагогической поддержки заключается в необходимости личностной, социальной, профессиональной ориентации учащихся, оказания им помощи в выборе жизненного пути, ценностей, идеалов (не противоречащих интересам и возможностям самих учеников), соответствующих нормативам, интересам и требованиям общества, перспективам его развития. Актуальность затрагиваемых проблем связана с процессами демократизации и гуманизации образования, ориентированными на защиту и реализацию прав личности на полноценное развитие и образование детей. Обозначены некоторые формы педагогической поддержки и социально-педагогической помощи, оказываемой подрастающему поколению в целях повышения адаптивных возможностей подростков, имеющих трудности в обучении, и актуализации их личностных ресурсов.

Ключевые слова: права и ценности личности, гуманизация воспитания, социально-педагогическая поддержка детства, патронаж, социальная адаптация детей группы риска.

Abstract. The article is concerned with pedagogic support of risk group children aimed at preventing and overcoming destructive changes in personal development, orientation and self-determination. As it is completely necessary for students to have personal, social and vocational orientation the main objective of pedagogic support is to provide them with help in choosing the careers, values, ideas which do not contradict their interests and abilities and meet the norms, interests and requirements of the society and perspectives of its development. The urgency of the problems under consideration is caused by democratic and humanizing processes in Russian education aimed at defending and implementing personal rights to full development and education. The author points out some forms of pedagogic support and social assistance of teenagers, who have study problems, to raise their adaptability and realize their personal resources.

Key words: personal rights and values, humanization of education, social and pedagogical support of children, patronage, risk group children's social adaptation.

В современной жизни России начинают доминировать права и ценности личности; в этой связи и педагогическая наука всё настойчивее обращается к проблемам демократизации и гуманизации образования. Особенно активно эти проблемы разрабатываются в 90-е гг., когда недовольство состоянием школьного образования стало предпосылкой реформаторских явлений в воспитании, когда начался интенсивный поиск новых идеалов и целей отечественного образования. И в этом контексте социокультурный прогресс как процесс гуманизации отношений между личностью и обществом актуализирует внимание к проблемам детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

Не секрет, что утверждение гуманистического воспитания сопряжено с трудностями, связанными с распространённостью в среде педагогов устойчивых стереотипов отношения к ребёнку как к объекту педагогического воздействия. Между тем вряд ли есть необходи-

* © Антонова Л.Н.

мость доказывать растущую потребность общества в педагогах гуманистической ориентации, которые способны оказать ребёнку помощь в процессе его самоопределения и обеспечить защиту личности ребёнка, его статуса в окружающей реальности. В связи с этим поиск оптимальных путей гуманизации воспитания и социальной адаптации детей, оказавшихся на «обочине» социальной жизни, становится одной из первостепенных задач педагогической науки.

Так, среди проблем, возникающих в педагогической работе с учащимися, особое место занимает сегодня проблема предупреждения и преодоления деструктивных изменений в развитии личности, её направленности, самоопределения. Другими словами, возникает проблема личностной, социальной, профессиональной ориентации учащихся, оказания им помощи в выборе жизненного пути, ценностей, идеалов, ориентации в жизненном самоопределении, которые бы не противоречили интересам и возможностям самих учеников, их личностному развитию (и его тенденциям) и в то же время – соответствовали бы нормативам, интересам и требованиям общества, перспективам его развития. Это необходимо для того, чтобы в будущем подросток мог найти себе место в обществе, адекватное его возможностям и притязаниям. При этом необходимо учитывать те деформации в развитии личности, индивидуальности, которые наблюдаются у многих школьников группы риска. Эти деформации в значительной степени затрудняют и искажают процессы самоопределения, профессиональной и социальной ориентации учащихся [1].

Сегодня мы чётко осознаём, что ребёнок любого возраста, который стал жертвой конгломерата рисков и в результате этого имеет отрицательный жизненный опыт, негативную оценку себя и своих возможностей, перенёс различные травмы (психические, физические), испытывал недостаток любви и заботы со стороны родителей, имеет последствия разного вида деприваций, пережил отчуждение в обществе и равнодушие со стороны государства, нуждается не просто в

помощи окружающих, а в специально организованной, профессиональной социально-педагогической помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребёнка с целью защиты (и реализации) его прав на полноценное развитие и образование. Особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на оказание такого рода социально-педагогической помощи детям, в педагогической практике называют **социально-педагогической поддержкой детства**, которая требует особых знаний, владения специфическими методами и приёмами, особой организации, объединяющей многих специалистов разного профиля и позволяющей выявлять, определять и разрешать проблемы детей [2].

Основная идея, заложенная в основу педагогических подходов, состоит в том, что психологическая поддержка детей группы риска должна базироваться не на принципах компенсации «дефицитарности» ребёнка, оказавшегося вне поля нормальной, плодотворной жизни, а на актуализации его личностных ресурсов.

Если говорить о педагогической поддержке как таковой, то она представляет собой определённый вид деятельности педагога, направленный на индивидуальное оказание помощи ребёнку или подростку, имеющему трудности и проблемы в обучении. В специально организованной педагогической деятельности педагог может научить ребёнка тому, чем тот может овладеть самостоятельно на уроках. Содержание такой помощи направлено на преодоление проблем в обучении детей группы риска (многие регулярно пропускают занятия в школе, педагогически запущены, бесконтрольны и безнадзорны).

В частности, педагогическую поддержку можно оказывать в следующих конкретных формах: бесплатное посещение детьми дошкольных образовательных учреждений; бесплатное посещение учреждений дополнительного образования; индивидуальная работа учителей с педагогически запущенными детьми и подростками по специальным программам; расширение рамок вариативности

образования для детей, нуждающихся в государственной помощи и поддержке.

Педагогическая поддержка детей группы риска напрямую связана и с социально-педагогической помощью, которая предполагает деятельность социальных педагогов, направленную на сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нуждающихся в защите и охране прав, а также на изменение взаимоотношений в семье. Социально-педагогическая помощь содействует повышению педагогического потенциала семьи, способствует проявлению заботы членов семьи о детях, организации досуга детей из неблагополучных семей, гармонизирует влияния на ребёнка педагогов, родителей, сверстников. Данный вид педагогической поддержки может быть связан и с патронажем, представляющим собой посещение детей и подростков на дому с адаптационно-реабилитационными, а также социально-педагогическими и социально-экономическими целями. Патронаж также позволяет устанавливать и поддерживать длительные связи с детьми и семьями, в которых они проживают или проживали, своевременно выявляя проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Патронаж также помогает оказывать профилактические меры, направленные на противодействие возможным, предполагаемым негативным последствиям неблагоприятной ситуации, в которой оказалась семья с ребёнком.

Из существующих в настоящее время можно назвать следующие формы социально-педагогической помощи: координационно-посредническая деятельность (она обеспечивает согласованность усилий учителей, родителей, специалистов по охране и защите прав детей, опеке и попечительству); интеграция детей и подростков в общество и школьную жизнь; организация деятельности детей и подростков в свободное от учёбы время; помощь детям и подросткам в организации подготовки домашних заданий и самовоспитания; работа по повышению адаптивных возможностей ребёнка, направленная на преодоление проблем, имеющих в семье.

Как показывает региональная практика, связанная с системой педагогической помощи и поддержки подрастающих поколений в образовательном пространстве, помощь и поддержку часто осуществляют в зависимости от субъекта предоставления помощи на нескольких уровнях, среди них:

I уровень: *личностный*, на котором осуществляется самозащита (от самого себя, от окружающих людей и природы). На этом уровне должно происходить формирование так называемой «личности безопасного типа».

II уровень: *собственно педагогическая защита интересов ребенка в семье и школе*, где он часто становится объектом насилия со стороны родственников, одноклассников, старших школьников, грубого учителя. На этом уровне должно происходить формирование «безопасной среды непосредственного общения».

III уровень: *социальная защита ребенка и его потребностей специфическими средствами образования в образовательных учреждениях, а также органами защиты прав ребенка и общего правоохранения*. На этом уровне должно происходить формирование «безопасной макросоциальной среды».

Действительность такова, что если личность подготовлена к самозащите в ходе воспитания в семье, школе и обществе, если созданы материальные предпосылки и организационно-педагогические условия для жизни и развития растущего человека (непосредственно в том воспитательном пространстве, где он учится, растёт, развивается), то результатом является хорошо подготовленная база для успешной социализации и становления личности. Это связано и с тем, что защиту детей необходимо рассматривать как явление социальное, а в качестве субъекта защиты – самого ребёнка и ближайшие к нему воспитательные системы: прежде всего семью и микросреду конкретного образовательного учреждения.

Исходя из этого, данную профессиональную педагогическую позицию можно описать следующим образом:

- осознание долгосрочных целей воспитания, главная из которых – формирование обозначенных выше способностей ребёнка к «само-стоянию»;

- наличие рефлексии профессиональной деятельности;

- выстраивание педагогического воздействия на основе системного обобщённого знания об индивидуальных особенностях каждого ребёнка;

- вариативность телесных и словесных реакций в ответ на разнообразие детских проявлений;

- терпимость и принятие разнообразных форм детского поведения, которые рассматриваются как естественная природа ребёнка, требующая организации и оформления;

- восприятие педагогом как достижение желание ребёнка побыть вне контакта с воспитателем;

- направление действий педагога на поддержание дружеских, партнёрских отношений, позволяющих обеспечить ребёнку поддержку в становлении самостоятельности, блокируя психологическую зависимость от взрослого.

Таким образом, детям группы риска необходима хорошо организованная, продуманная, с участием медиков, психологов, социологов, педагогическая помощь. Описанные выше рекомендации являются важнейшей составной частью или основой педагогической поддержки. Оказывая её, необходимо также помнить о том, что движущими силами продуктивной учебной деятельности и рационального целесообразного поведения являются потребности, мотивы, ценностные ориентации и другие базисные структуры личности. Если они не сформированы и не наполнены соответствующим содержанием, то трудно ожидать или требовать от ребёнка их полноценного проявления и влияния на его поведение и деятельность. Следовательно, уже в первом классе, с целью оказания своевременной эффективной и грамотной помощи учащимся, учителю необходимо знать и учитывать не только всё то, что касается физического и психического здоровья и

развития детей (уровня и объёма их знаний, умений, навыков), но и характера их потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, находящихся своё выражение или проявляющихся в отношениях к учебной деятельности, своему месту и роли в ней, к товарищам в классе, своему положению среди них, к замечаниям и оценкам учителя и ко многому другому. Формирование у детей потребностей к знаниям, их приобретению, различным формам учебной деятельности, нормосообразному поведению и авторитетному положению в среде сверстников, соответствующих им мотивов и ценностных ориентаций – одна из первоочередных задач учителя не только в первом классе, но и во всех последующих. Нередко ученик плохо учится и ведёт себя не потому, что не может делать это лучше, а потому, что у него не сформированы соответствующие движущие механизмы его активности: потребности, ценностные ориентации, мотивы их достижения, соответствующие им механизмы (умения и навыки).

Итак, основная задача педагогов школы – любыми средствами и способами обеспечить ученику возможность учиться успешно в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями, помочь ему испытать удовлетворение от состояния своих учебных дел, уверенность в себе. А поскольку способности к учебной деятельности у каждого подростка свои, индивидуальные, учебный процесс должен быть адаптирован к каждому ученику и приносить ему стабильный успех. Такие системы всё шире применяются во многих российских школах.

Для развития личности подростка школа должна предоставить ему возможность общаться с такими взрослыми, с которыми он мог бы идентифицироваться, перенося на себя их положительные качества, их позитивный социальный опыт. Включая в свой внутренний мир нормы, ценности и установки любимых и уважаемых людей как свои собственные, подросток из этих элементов подражания формирует свой идеал – внутреннее представление о том, каким бы он хотел стать. Общение с людьми, обладающи-

ми высокими нравственными принципами, разделяющими гуманистические ценности и идеалы, поможет изменить отношение подростков к негативному поведению в сторону его осуждения, недопустимости в личном поведении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Невский И.А., Колесова Л.С. Подростки «группы риска» в школе. Ч. 1. М., 1996.
2. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства. М., 1999.

УДК 378.001.895:371

Бирюкова Н.А.

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА
К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА ВУЗА И ШКОЛЫ***

N. Biryukova

Mari State University, Yoshkar-Ola

**THE FORMATION OF TEACHER'S READINESS FOR INNOVATIONS
IN CONDITIONS OF UNIVERSITY-SCHOOL PARTNERSHIP**

Аннотация. В статье представлены теоретические основы и опыт практической реализации программы формирования готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации. В качестве условия повышения эффективности данного процесса выступает система социального партнёрства вуза и школы. В качестве методологической основы разработанной программы выступает андрагогический подход, который предусматривает построение процесса повышения квалификации учителей с учётом особенностей взрослых обучающихся.

Ключевые слова: инновационная деятельность учителя, социальное партнёрство в образовании, повышение квалификации.

Abstract. The article presents the theoretical and experimental data of the program for building teacher's readiness for innovations in the system of professional development. University-school partnership is considered to be a condition of raising the effectiveness of the process. The methodological basis of the program is andragogical approach which meets the goals and needs of teachers as adult learners in educational process.

Key words: teacher's innovative activities, social partnership in education, professional development.

Развитие школы как сложной педагогической системы неразрывно связано с качественными преобразованиями её компонентов, важнейшим из которых является педагогический коллектив школы. Поскольку стратегическая задача современной развивающейся школы определяется как интенсификация развития инновационных процессов, то и достижение высокого уровня сформированности готовности педагога к инновационной деятельности является значимым фактором его эффективности.

Инновационная деятельность определяется как один из важнейших аспектов работы современного образовательного учреждения в режиме развития. Инновационная деятельность в своём наиболее полном виде предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций: научно-исследователь-

* © Бирюкова Н.А.

скую деятельность, направленную на получение нового знания; проектную деятельность, целью которой является разработка особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научных данных следует действовать в заданных условиях; образовательную деятельность, направленную на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился на практике [5].

Проведённый опрос учителей школ Республики Марий Эл показал, что 78,3% опрошенных хотели бы активно участвовать в инновационной деятельности. При этом на вопрос о готовности к участию к инновационной деятельности 71,6% педагогов ответили отрицательно. На вопрос «Владеете ли вы инновационными методами, технологиями и применяете ли вы их на уроках в системе?» отрицательно ответили 68,3%. Результаты анкетирования подтверждают тот факт, что большинство педагогов осознают необходимость осуществления инновационной деятельности, но не имеют чёткого представления о её современных особенностях и тенденциях и не владеют технологиями её реализации в образовательной практике.

Готовность педагога к инновационной деятельности – это интегрированное личностное образование педагога, включающее в себя осознание задач профессиональной деятельности, создание модели вероятного профессионального поведения, определение оптимальных способов педагогической деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями, связанными с введением педагогических инноваций, и необходимостью достижения высоких результатов профессиональной деятельности.

Среди основных причин, затрудняющих формирование готовности педагога к инновационной деятельности, можно выделить недостаточный уровень знаний большинства педагогов в области педагогической инноватики и представлений о конечном результате модернизации российского обра-

зования; необходимость разработки мониторинга готовности педагога к инновационной деятельности; отсутствие в школах инновационной среды, т. е. определённой морально-психологической обстановки, подкреплённой комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы, и др.

Нами был выделен ряд принципов, реализация которых, на наш взгляд, способствует преодолению указанных затруднений.

1. *Принцип опоры на личностный и профессиональный опыт педагога.* Профессиональный опыт педагога становится одним из источников подготовки к инновационной деятельности как самого педагога, так и его коллег.

2. *Принцип индивидуализации освоения инновационной деятельности.* Каждый педагог создаёт индивидуальную программу подготовки к инновационной деятельности, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, личностные особенности.

3. *Принцип актуализации результатов подготовки,* предполагающий безотлагательное применение в педагогической практике приобретённых педагогами знаний, умений, навыков и качеств, связанных с разработкой, освоением и анализом педагогических инноваций.

4. *Принцип элективности подготовки к инновационной деятельности* – предоставление педагогу определённой свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков подготовки к включению в инновационную деятельность.

5. *Принцип осознанности подготовки педагогов к инновационной деятельности.* Он означает осмысление учителем всех параметров инновационной деятельности и своих действий по организации этой деятельности, а также позволяет адекватно оценивать необходимость введения инноваций в образовательный процесс и прогнозировать возможные последствия такого внедрения.

6. *Принцип совместной деятельности педагогического коллектива школы и вузов, учреждений дополнительного образования.* Подобное взаимодействие «запускает» механизм социального партнерства, результатом которого являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками-партнерами.

Социальное партнерство в образовании представляет собой проектируемые и организуемые школой отношения равноправных субъектов, характеризующиеся добровольностью и осознанностью, моральной ответственностью за выполнение коллективных договоров и соглашений и формирующиеся на основе заинтересованности всех сторон в создании психолого-педагогических и социокультурных условий для развития школьников, повышения качества социокультурной среды [3].

Данные принципы были положены в основу реализации на базе кафедры педагогики Марийского государственного университета программы повышения квалификации работников образования «Инновационная деятельность педагога в условиях модернизации образования». Общее количество выпускников по данной программе на сегодняшний день составляет более 200 человек.

Содержание подготовки педагога к инновационной деятельности строилось с учетом современных тенденций развития инновационных процессов в отечественной и зарубежной системе образования [1]. Содержание занятий включало в себя: а) анализ современного состояния и перспектив развития педагогических инноваций в отечественной системе образования, б) определение содержания и структуры инновационной деятельности педагога, в) раскрытие сущности педагогического эксперимента как основы инновационной деятельности, в) моделирование индивидуальных программ экспериментальной деятельности, г) конкретизацию критериев анализа и экспертизы качества различных аспектов инновационной деятельности. В процессе занятий педагоги включались в проектировочную деятельность ин-

новационной направленности, планировали и реализовывали образовательные проекты различного уровня. На специальном семинаре-тренинге рассматривалась роль психологической службы школы в процессе успешного освоения инноваций, определялось её значение для диагностики и коррекции результатов инновационных проектов.

Алгоритм реализации программы включал следующие этапы:

- 1) диагностика профессиональной позиции учителя, потребностей в профессиональном саморазвитии и экспертиза проблем, возникающих в профессиональной деятельности;
- 2) составление индивидуальных программ профессионального саморазвития учителя;
- 3) сопровождение реализации индивидуальной программы профессионального саморазвития учителя методической службой;
- 4) промежуточная диагностика готовности педагога к инновационной деятельности, его потребностей в профессиональном саморазвитии и экспертиза проблем, возникающих в профессиональной деятельности;
- 5) коррекция индивидуальных программ профессионального саморазвития учителя.

Как показала практика, наиболее эффективными формами вовлечения учителя в инновационную деятельность стали: а) организация на базе кафедры постоянно действующего научного семинара по наиболее актуальным проблемам, над которыми работают учителя; б) индивидуальная программа профессионального саморазвития, тренинг профессиональной компетентности, дискуссии, посвящённые научно-методической теме школы, деловые, ролевые, эвристические игры по генерированию новых педагогических идей; в) творческая работа учителей в школьных методических объединениях; г) участие в республиканских, городских, районных научно-практических конференциях, грантах; д) творческие отчеты учителей по обобщению как собственного опыта, так и опыта передовых учителей; е) самостоятельная исследовательская, творческая работа над индивидуальной научно-методической темой (проблемой).

В качестве методологической основы процесса формирования готовности педагога к инновационной деятельности был выбран андрагогический подход, сущность которого может быть выражена в виде ряда базовых характеристик:

- взрослому принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе и в учебной деятельности;
- взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег;
- взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения;
- у взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.);
- процесс обучения взрослого человека должен быть организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего и носит характер партнёрства [2].

Разработка и апробация программы «Инновационная деятельность педагога в условиях модернизации образования» в Марийском государственном университете подтвердили эффективное использование научно-методического потенциала вуза как значимого фактора формирования инновационного пространства региона. Произошло расширение образовательного «поля» университета за счёт создания эксперименталь-

ных и стажёрских площадок на базе образовательных учреждений-партнёров.

Успех в деле формирования социального партнёрства вуза и школы, а значит повышения качества образования, сегодня во многом зависит от инициативы действий регионального руководства, отвечающих за эту область. Но в еще большей степени это зависит от самих образовательных учреждений, от инициативы и энергии преподавателей и учителей, от понимания ими всей важности этого вопроса и способности вовлечь в него всех своих потенциальных партнёров – как на рынке труда, так и на рынке образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов Ю.В. Методологические и концептуальные основы технологического обеспечения инновационной деятельности в образовании: монография / Ю.В. Агапов. Рязань: РИРО, 2004. 198 с.
2. Бирюкова Н.А. Реализация андрагогических принципов обучения взрослых в системе непрерывного образования / Н.А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 4-9.
3. Кондратенко Е.В. Социальное партнерство как фактор развития образовательного пространства школы / Е.В. Кондратенко // Развитие общеобразовательной школы: от традиций к инновациям: сборник статей и методических рекомендаций. Йошкар-Ола: МИО, 2010. С. 36-45.
4. Корсунов А.В. Социальное партнерство в образовании взрослых / А.В. Корсунов, Н.П. Литвинова, З.Н. Сафина / Министерство образования РФ. Татарский институт содействия бизнесу. Великий Новгород и др.: ТИСБИ, 2002. 188 с.
5. Лазарев В.С. Введение в педагогическую инноватику / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. М., 2004. 360 с.
6. Новикова Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании / Т.Г. Новикова. Вып. 12. М.: ЦРСДОД, 2001. 64 с.

УДК 37.025

Борисова Н.Е.

*Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт (Коломна)*

ТРАДИЦИИ КАК ТРАНСЛЯТОР ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К МИРУ*

N. Borisova

*Moscow Region State Institute of Humanities
and Social Studies (Kolomna)*

TRADITIONS AS TRANSLATOR OF PUPILS' VALUE ATTITUDE TO THE WORLD

Аннотация. Данная статья посвящена традициям как транслятору ценностного отношения школьников к современному миру. Здесь раскрывается понятие «ценность», являющееся основой внутренней составляющей формирования отношения людей к жизни и к окружающему миру. В исследовании делается акцент на систему ценностных ориентаций, которые ориентируют подрастающее поколение в современной жизни. Система образования является важнейшим транслятором ценностного отношения к миру, хранителем культурных ценностей, традиций. Опыт должного ценностного отношения к окружающей действительности, закреплённого в традициях, передаётся от поколения к поколению, является органичной составляющей воспитательной деятельности. В статье рассматривается роль традиций в образовательной сфере при формировании ценностей молодого поколения, раскрыта их значимость, а также показана её психологическая функция стабильности для развития личности.

Ключевые слова: традиции, ценность, ценностные качества, воспитательная деятельность, воспитательное воздействие, психологическая роль.

Abstract. The present article is devoted to the traditions as translator of value attitude to the modern world. The author considers the role of traditions in the educational sphere while forming youths' values. Values are set to be the basic feature of the inner world of youngsters. The author puts an emphasis on the scheme of values, which gives orientation to teenagers in the modern world. Educational system is considered as a translator of value attitude to the society. The experience of value attitude to the world fixed in traditions is an integral part of educational process. The author also points out a very important psychological function of stability.

Key words: traditions, values, upbringing, pedagogic influence, psychological role.

Во всех сферах жизни нашего современного общества, в том числе и в сфере образования, формируется новая стратегия развития школьной системы, которая должна организовать целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры. Это связано с тем, что во всём мире происходит искажение системы ценностей современной молодёжи.

Формирование чувств, ценностей, заполнение духовного мира образами, впечатлениями, переживаниями, мыслями, идеями, идеалами напрямую относится к сфере воспитания. Опыт должного ценностного отношения к миру, закреплённого в традициях, передается от поколения к поколению, является органичной составляющей воспитательной деятельности. Смена системы ценностей, пробуждение духовного начала – одна из ключевых задач образовательной сферы.

Эффективным условием реализации концепции национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» должно явиться развитие современной школы, школьной системы

* © Борисова Н.Е.

жизнеобеспечения, где источником выступают результаты репродуктивного изучения имеющегося в отечественной истории образования продуктивного опыта, закреплённого и сохранившегося в традициях, и последующего его «выхода на современность» [3, 4]. Живой интерес и обращение к традициям доказывают их значимость, так как они являются важным источником «жизненно-творческого потенциала для современности» [3, 26], помогая открыть неиспользованные возможности в деле воспитания молодого поколения и создать основы устойчивого духовного развития подрастающего поколения.

Ценности значимы для человека, направляют его в мире, регулируют отношения с ним, являются критериями оценки результатов деятельности и взаимодействия с природой и людьми. В философском энциклопедическом словаре понятие «ценность» объясняется как человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности, предметов и общественных отношений, все многообразие которых может оцениваться в плане добра и зла, истины и неистины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого [9, 765]. Ценности составляют глубинную внутреннюю основу формирования отношения людей к жизни и к окружающему миру. Упорядоченная система ценностей составляет систему ценностных ориентаций, которые направляют подрастающее поколение в мире, регулируют отношения с ним, являются критериями оценки результатов деятельности и взаимодействия с природой и людьми. Проблема ценностей, сохранённых в традициях, как показывает исторический опыт, свидетельствует об их важном нравственном значении в системе образования.

По словам волгоградского ученого В.В. Серикова, «самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в ее (личности) опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл» [2, 19]. Задача современного образовательного

процесса заключается в том, чтобы научить современное поколение избирать такие ценности, которые несут в себе объективную пользу для него самого и для общества. Эту роль призваны решить традиции. Традиция предстаёт перед каждым новым поколением как готовый образец ценностей, отношений, деятельности. В ней представлен опыт, выверенный поколениями. Это – «материал мира», осуществляющий «чудесное преобразование» [5, 94]. Традиция, по своей сущности, является естественной и первичной «территорией» накопления, хранения, возвышения и трансляции (передачи) экзистенциальных ценностей человека: жизни, любви, семьи, свободы, гражданского поведения. Она обретается и осознается. Воспринимая традицию, подросток насыщает свою память бесценным опытом и обогащает жизненные и духовно-нравственные ценности, необходимые для формирования правильной гражданской позиции.

Система образования была и остаётся важнейшим транслятором ценностного отношения к миру, хранителем культурных ценностей, традиций. Следовательно, в XXI в. назрела необходимость взглянуть по-новому на отечественную систему образования и оценить эффективность воспитательной работы в российской школе, обращая внимание на обучающую, воспитывающую и развивающую функции, которые заложены в традициях. Воспитательная деятельность педагога, опираясь на традиции в образовательной сфере, может привнести в педагогическую систему творческое, гуманистическое начало и целенаправленно помочь молодому человеку в проявлении своего потенциала, в его становлении и развитии как хозяина своей жизни и правильному выбору им общечеловеческих моральных ценностей.

Интенсивный поиск идейно-теоретических основ современного отечественного образования стимулирует переосмысление опыта, накопленного в данной области за длительный период её существования, так как формы организации воспитания, оставленные нам в наследство мировой педагоги-

ческой культурой, поистине многообразны. Каждая последующая эпоха приращивала педагогические знания, обобщала практический опыт, вводила и развивала новые методы воспитания, трансформировала и создавала свой тип воспитания, постепенно формируя устойчивые и поистине действенные педагогические традиции воспитательного воздействия.

Идеи, теоретические подходы, традиции, сохранившиеся в российской образовательной сфере, составляют «золотой фонд педагогической системы» [3, 79]. Традиции на протяжении веков играли значительную роль в воспитании подрастающего поколения, демонстрировали определенные возможности школы, помогая раскрыть духовный потенциал личности, потому что по своей природе они гуманны и обращены к человеку.

Профессор З.И. Равкин справедливо отмечает: «Познание объективной исторической реальности невозможно без неразрывной связи истории прошлого с современностью. Только она и может обеспечить верный взгляд» [3, 3] – взгляд на ценности в обществе.

Современная система отечественного образования стремится разработать новые формы и содержание обучения, а также направление воспитательной работы, которые отражают кардинальные перемены в социально-экономической и духовной жизни нашего общества. Школа – это не только культурный центр, проводник новых идей, методов, новых культурных завоеваний, но и наследница традиций. В традициях присутствует опыт, который имеет уникальный и рецептурный характер. Они помогают транслировать в наше время те ценности, которые так необходимы в глобальный кризис гуманизма общества.

По мнению многих видных отечественных педагогов, среди которых можно выделить философа и теоретика русской школы В.В. Зеньковского, цель школы – не обучать, а помочь ребёнку в том, в чём он сам себе помочь не в силах. Школа должна в своём воспитательном воздействии на детей использо-

вать те социальные связи, которые создаются у учащихся в школе. Не «воспитывающее обучение, а обучающее воспитание» [3, 22] – главная задача школы для формирования гражданских качеств и идеалов у юношества, развития у него высокой нравственности, чувства чести и благородства. Эти качества воспитывались вековыми традициями русского народа, являясь важным фактором регуляции жизнедеятельности людей. Они же и составляют основу воспитания. По убеждению В.В. Зеньковского, нужно развивать и обогащать эмоциональную жизнь детей, формировать у них умения сопереживать, сочувствовать, проявлять милосердие, любовь, творить добро для «противодействия разнообразным проявлениям зла в мире» [2, 15]. Без наличия определенной системы духовно-нравственных ценностей и методов их формирования у подростков старшего возраста любые попытки воспитания потерпят поражение [7, 215].

В традиции человек осмысливает свою жизнь, обнаруживает цель, т. е. находит объединяющий центр жизни (прежде всего – духовной), каковыми являются для него верование, ценности и идеалы своего народа. Это становится эталоном должного гражданского поведения. Они неосозаемы, но могут восприниматься другими людьми и оказывать на них влияние. Как форма осмысления и упрочения определенного способа человеческого существования традиция возникает и существует в контексте духовно-мировоззренческой и материально-социальной реальности. Благодаря взаимодействию с окружающим миром и другими людьми она опосредованно способна влиять на изменение способа жизнедеятельности, преобразование духовной сферы человека, формирование ценностных качеств.

Преобразование духовной сферы молодого поколения невозможно без духовной составляющей традиции, которая определяет исторический и духовный процесс, и, согласно мнению Г. Лебона, французского ученого, обуславливает психологию народа: «... без традиций не может быть ни национальной души, ни цивилизации» [4, 65].

Традиция является многослойным образованием, так как включает множественность компонентов познавательной, нравственной, художественной, религиозной, педагогической и других культур. В качестве духовной составляющей традиции могут выступать определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности (гражданские, нравственные, эстетические), обычаи, обряды, стили, отношения, идеи, идеалы, образцы поведения, смыслы, церемония, этикет, язык. Они, по мнению современного исследователя традиций М.В. Савина, являются основными элементами традиции [8, 70]. Каждый из указанных элементов традиции имеет собственную уникальную природу, собственную специфическую рациональность и собственные, присущие только ему функции, но вместе с тем они всегда выступают в единстве, в качестве единой системы. Традиции присущи также образовательной сфере. В педагогике традиции – эффективный стимул освоения ценностей, которые выражаются в культуре народа или жизненных смыслах. Исследователь М.В. Савин выделяет следующую структуру педагогической традиции, включающую:

- * духовный компонент, представленный внутренней слаженной системой функций педагогических традиций, закрепленных предписаниями, нормами и уставами, оправдывающими данный институт и соотносящими его с другими сферами;

- * материальный компонент, представленный действующими, долговременными, устойчивыми и упорядоченными средствами развития и деятельности педагогической традиции;

- * личность или группа личностей, являющихся носительницами педагогических традиций в современном обществе;

- * результат деятельности субъекта педагогической традиции в виде объективированного педагогического опыта, выраженный в содержании данной традиции [8, 72].

Автор статей, посвященных изучению и анализу традиций, Н.П. Юдина отмечает, что в содержании и структуре педагогической традиции диалектически взаимодействуют

старое и новое. «Следовательно, традиция – не только продолжение инноваций, но и основа и ориентир новаторского поиска» [10, 38] современных духовных ценностей.

Традиции имеют место во всех сферах духовной и материальной жизни. В любой традиции (педагогической, воспитательной) наиболее базисным его свойством является повторяемость того, что становится содержанием традиции в случае, если оно повторяется более чем одним поколением. Благодаря этому любое из таких содержаний может стать традицией (обычай, ритуал, обряд, акт, оценка, отношение, представление, способы познания и воздействия на различные материальные объекты). Единственное условие: они должны быть полезны множеству индивидов, служить и способствовать удовлетворению потребностей, делать их жизнь более легкой и безопасной.

Человек не творится извне, а становится неповторимой индивидуальностью благодаря переработке внешних влияний в соответствии с внутренне присущими ему закономерностями развития, а воспитание – это процесс переработки внешних воздействий во внутренние отношения [2, 4].

Традиция устойчива, стабильна и поэтому она может помочь в решении сложных проблем воспитания. Согласно концепции Л.С. Выготского, психологическая роль традиций заключается в культурно-историческом развитии психологии личности. Они структурируют и стабилизируют жизнь, не сопровождают его жизнедеятельность излишним и постоянным психическим напряжением, а входят естественным путем, наполняя собой без специальных усилий с их стороны.

В свое время еще Карл Густав Юнг, швейцарский психолог, предугадывал наличие базисных, устойчивых содержаний психики, находящихся в «бессознательном» и оттуда неосознаваемо влияющих на поведение. По его мнению, в поведении любого современного человека в основе имеют место давно сложившиеся параметры, отражающие «сумму психического опыта всех предыдущих по-

колений» в форме неких общечеловеческих «изначальных образов», прошедших «консолидацию как психических реальностей вне индивидуальной психики» [1, 139]. Бессознательное находится в постоянной активности и при этом, по К.Г. Юнгу, обладает возможностями, которые закрыты для сознания, ибо в его распоряжении находятся все подпороговые психические содержания, всё забытое и упущенное из виду, в том числе – мудрость опыта бесчисленных тысячелетий.

Французский биолог Жан Батист Ламарк выдвинул идею наследования приобретенных при жизни индивида свойств его потомством и создал учение об эволюции живой природы именно путем наследования лучшего из того, что появляется в ходе индивидуальной жизни. Традиции являются носителями картин окружающего мира, образцов поведения, которые оправдали себя в той или иной ситуации. Они не угасают, а передаются из поколения в поколение, осуществляя тем самым связь поколений и поддерживая целостность человечества на всем протяжении его истории, отражая дух народа и национального самосознания.

Немецкий физиолог и психолог В. Вундт утверждал, что «народная душа» является той же реальностью, как и «индивидуальная душа» [6, 62], французский социолог Ш. Монтескье полагал, что «людьми управляют многие факторы: ... примеры прошлого, нравы, обычаи; в результате всех этих факторов образуется общий дух народа» [6, 62].

Традиция – это способ выживания сообщества и эффективного его функционирования. К ней необходимо бережно относиться, заботиться о сохранении и жизнеспособности, так как многие традиции оправдали себя на протяжении существования человечества и не раз доказывали свою эффективность многим поколениям. По утверждению известного польского социолога Петера Штомпка, любая традиция предлагает готовые рецепты решения современных проблем [8, 72], так как имеет статус особой ценности.

В образовательной сфере Р.Б. Вендровская рассматривает педагогическую традицию

как закон, фиксирующий устойчивые связи между педагогикой, социумом и культурой [10, 35]. В процессе своего развития педагогическая традиция превратилась в духовно-нравственную ценность, став неотъемлемой частью общественного самосознания.

Ценности определяют направление педагогического поиска. В них в концентрированной форме выражены основные интересы и потребности человека. Педагогический процесс всегда выступает как воспитательная деятельность носителей каких-либо ценностей и установок с целью передать их (предложить) другим людям, и тем самым обеспечить социально-культурное становление человека. Для достижения необходимой цели традиция может стать инструментом передачи молодому поколению ценностного отношения к миру.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 280 с.
2. Воспитательная деятельность педагога / Под ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2007. 336 с.
3. Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / Под ред. З.И. Равкина. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. 88 с.
4. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб.: Макет, 1995. 311 с.
5. Модернизация образования: проблемы, подходы, решения / Под ред. Л.П. Крившенко. М.: Издательство МГОУ, 2010. 97 с.
6. Платонов Ю.П. Этническая психология. СПб.: Речь, 2001. 320 с.
7. Роль и место краеведения в гражданско-патриотическом воспитании учащихся в образовательных учреждениях: материалы Международной научно-практической конференции, 24-26 марта 2010 г. / Ред. Л.К. Гребенкина, А.В. Прохоров. Рязань: Ряз. гос ун-т им. С.А. Есенина, 2010. 228 с.
8. Савин М.В. Сущностное значение традиций как педагогической реальности // Вестник ОГУ. 2004. № 6. С. 69-73.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, Н.П. Федосеев. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
10. Юдина Н.П. Традиция: социокультурные и педагогические аспекты // Педагогика. 2002. № 8. С. 35-38.

УДК 370

Жихарева А.А.

Московский городской педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА*

A. Zhikhareva

Moscow City Teacher's Training University

THEORETICAL BASES OF THE FORMATION OF HIGH SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM

Аннотация. В статье рассмотрены концептуальные идеи и подходы, отражающие теоретические основы становления воспитательной системы государственного вуза. Особое внимание уделено исследованию гуманистического направления воспитательной деятельности высшего учебного заведения, процессам самовоспитания и саморазвития личности студента. Большая роль в процессе формирования воспитательной системы вуза отводится реализации социокультурных условий воспитания. Также обосновано и раскрыто понятие социокультурной воспитательной среды вуза, позволяющей рассматривать воспитательную систему в контексте социализации личности студента.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, система, гуманизм, гуманитарная (социокультурная) воспитательная среда, социализация, гуманизация, гуманистическая модель воспитания.

Abstract. The article presents conceptual ideas and approaches reflecting theoretical bases of state high school educational system formation. The author pays special attention to the research of humanistic character of high school educational activity and student self-education and self-development. Socio-cultural conditions for education play a significant role in high school educational system. The author also reveals and substantiates the concept of high school socio-cultural educational environment that allows considering the educational system in a context of student's personal socialization.

Key words: education, system, humanism, humanitarian socio-cultural educational environment, socialization, humanization, humanistic model of education.

Основой становления воспитательной системы вуза является воспитательная деятельность. В Московском энергетическом институте (МЭИ (ТУ)) воспитательная деятельность направлена на духовно-нравственное воспитание личности. Данное направление в образовательной политике России в настоящее время является приоритетным.

Воспитание можно рассматривать как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие и т. д. Каждое из этих определений справедливо, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание как педагогическую категорию в целом.

Воспитательная работа в вузе имеет вероятностный характер, означающий отсутствие жёсткой корреляции между воспитательным воздействием и результатом, некоторую неопределённость сроков и характера проявления воспитательного результата. Воспитание длится всю жизнь. Основными требованиями при выборе педагогической стратегии и тактики воспитательного процесса в вузе, формировании воспитательных программ, применении методов, форм и мероприятий воспитательной работы должны быть непрерывность, одновременность, дублирование, многообразие и продолжительность воспитательных воздействий.

В последние годы в высшей школе все большее значение приобретает гуманистическая направленность образования, которая предполагает приоритет и первенство человека в лю-

* © Жихарева А.А.

бой сфере деятельности, постановку человека в центр всего образовательного процесса [5].

Сознательная гуманизация всех основ жизнедеятельности студенчества, особенно в сфере духовного и нравственного воспитания, предполагает:

- признание личности самоценностью, уважение уникальности, неповторимости и своеобразия каждой личности;
- создание условий для развития личности, новых поколений студентов;
- оказание помощи студентам в развитии их склонностей и способностей;
- социальную защиту и охрану здоровья, достоинства и прав молодых граждан;
- создание в студенческом коллективе атмосферы духовности, особого нравственного климата;
- приобщение студентов как субъектов воспитательного процесса к ценностям общечеловеческой и национальной культуры;
- гуманизацию межличностных отношений преподавателей и студентов на принципах уважения, сострадания, милосердия, внимания и доброты.

Реализация гуманистической модели воспитания в вузе предполагает признание студента не только объектом, но и субъектом воспитания. Воспитательные системы высших учебных заведений многообразны и отличаются вариативностью своего содержания по типу профессиональных задач, сложившейся молодежной субкультуры, своей размеренностью и результативностью. Поэтому воспитательная система каждого учебного заведения уникальна как по содержанию, так и по результатам деятельности. Они развиваются вместе с обществом, а также с созданием новых общественно-исторических условий, изменением «социального заказа» государства, направленного на развитие и изменение системы образования в России.

Разрабатывая воспитательную систему МЭИ (ТУ), мы учитывали важнейшую особенность воспитания на современном этапе – объективный процесс смещения акцента с общественного воспитания на самовос-

питание и саморазвитие личности. Этот инновационный процесс свидетельствует о влиянии на воспитание расширяющихся демократических процессов в обществе, либерализации экономики, развития рыночных отношений, овладении молодежью новыми социальными навыками, практическими умениями в области экономики, науки, техники и образования.

Эти условия содействуют сохранению положительных убеждений, восприятию новых идей, сохранению независимости суждений, способности адаптироваться к внешним обстоятельствам. Современные воспитательные системы создают благоприятные условия для обучения и воспитания студенческой молодежи [1]. Образование должно не только давать знания, но и изменять отношение человека к окружающей его социальной, культурной и географической среде, должно обеспечить пригодность человека к деятельности в постоянно меняющихся условиях.

Целью воспитательной работы МЭИ (ТУ) является формирование и разностороннее развитие творческой личности будущего конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой общей культурой, с высшим уровнем профессиональной квалификации, социально активного гражданина и добропорядочного семьянина.

Реализация общей цели воспитательной работы осуществляется путём решения вытекающих из неё интегрированных основных задач воспитания. Для этого в вузе создана система воспитательной работы, позволяющая решать задачи комплексно и систематически. Цель воспитательной работы достаточно стабильна, но её реализация определяется совокупностью различных условий (социальных, экономических, правовых, социально-психологических, материальных и т. д.). Существенная часть этих условий объективна и непрерывно изменяется. Поэтому положительное решение основных интегрированных задач воспитания возможно при систематической коррекции и уточнении составляющих их частных задач воспитательной работы.

Как следует из Концепции воспитательной работы РГТЭУ, основными задачами воспитательной работы вуза являются:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии путём получения классического профессионального образования – высшего уровня воспитанности и образованности;
- формирование у студентов гражданской позиции, уважения к закону, социальной активности и ответственности, потребности в труде и жизни в условиях современной цивилизации и демократического общества;
- освоение и принятие учащимися высших нравственных, культурных и научных приоритетов, основанных на общечеловеческих ценностях, достижениях мировой и национальной культуры, традициях российской интеллигенции [2];
- развитие отношения к достижениям мировой, национальной культуры, образования, интеллекта и науки как к самостоятельным ценностным феноменам;
- формирование у студентов профессиональной позиции и этики, осознания общественной миссии своей профессии, ответственности специалиста за результаты и последствия своих действий, а также профессионально значимых качеств личности и профессиональной корпоративности;
- формирование у студентов значимых качеств и свойств личности семьянина и гражданина.

Одним из важнейших направлений образовательной деятельности МЭИ (ТУ) по подготовке будущих специалистов является воспитательная работа. В основу воспитательной работы института положен ряд принципиальных идей, отражающих современные тенденции развития мирового и российского высшего образования.

Воспитательный процесс в МЭИ (ТУ) является органической частью системы профессиональной подготовки и направлен на достижение ее целей и задач – формирование современного специалиста высокой квалификации, обладающего должным уровнем

профессиональной и общекультурной компетентности, комплексом профессионально значимых качеств личности, твердой социально ориентированной жизненной позицией и системой социальных, культурных и профессиональных ценностей [3].

Концепция воспитательной работы МЭИ (ТУ) отражает определённый (начальный) этап развития воспитательной системы университета. Концепция содержит общие положения и подходы к организации воспитательной работы, сложившиеся к настоящему времени, но не учитывает возможных изменений социальной среды, самого вуза, образования в целом [4]. Это предполагает её дальнейшее совершенствование и коррекцию.

Актуальность разработки Концепции воспитательной работы определяется также и тем, что в условиях современного российского общества необходима система мер по предотвращению негативных тенденций в формировании личности выпускника вуза. Для формирования такой системы необходимо обновление содержания воспитательной работы и упорядочивание процессов стихийной социализации выпускников.

Концептуальной основой воспитательной работы МЭИ (ТУ) является приоритет систематической воспитательной деятельности по формированию системы взглядов, ценностных отношений и качеств личности студента, адаптации его к жизни в обществе, которое осуществляется через организацию разнообразных видов воспитательной работы и создание необходимых социокультурных условий деятельности. В основе этой деятельности лежат основные идеи современного образования. Направленность воспитательной деятельности определяется как идеалами высшей школы, так и лучшими традициями отечественного образования.

Воспитательную работу в нашем вузе можно определить как целенаправленную деятельность преподавателей, кураторов и студентов по формированию у студентов системы взглядов, отношений и качеств личности для адаптации их к жизни в современ-

ном обществе. Воспитательная работа строится, исходя из гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, и представляет собой совместную учебную, научную, творческую и общественную деятельность студентов и преподавателей.

Необходимым условием реализации функций воспитательной работы является создание в вузе гуманитарной (социокультурной) воспитывающей среды, направленной на формирование системы взглядов и качеств личности, требуемых обществом и государством согласно Закону Российской Федерации «Об образовании», Типовому положению о вузе, Уставу МЭИ (ТУ) и иным нормативным документам. Эти требования предполагают воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине и семье.

Под **гуманитарной (социокультурной) воспитывающей средой** мы понимаем *относительно устойчивую совокупность вещественных и личностных элементов, окружающих человека, непосредственно влияющих на процесс его профессионализации, социализации и индивидуализации*. Системообразующей основой гуманитарной (социокультурной) воспитывающей среды вуза является формирование корпоративного «университетского климата», как продукта сотрудничества (взаимодействия) студентов и профессорско-преподавательского состава вуза в разнообразных сферах общественно-организационной, научно-познавательной, духовно-нравственной деятельности.

Практическая реализация Концепции воспитательной работы МЭИ (ТУ) возможна лишь при достижении ряда определяющих условий:

- участие в её реализации всех субъектов образовательно-воспитательной деятельности вуза;
- создание необходимого уровня методического, правового, финансово-материаль-

ного и организационно-структурного обеспечения;

- формирование сбалансированной обучающей, воспитывающей и гуманитарной среды вуза;
- включение в сферу воспитания культурного потенциала города, региона, международных связей.

Организация воспитательной работы в Московском энергетическом институте предполагает учёт особенностей современного студенчества, педагогически целенаправленную коррекцию условий их культурной, профессиональной и личностной социализации, направленную на преодоление и сглаживание негативных последствий современного общественно-социального кризиса, максимальное использование положительных черт современного периода истории России. Это реально на личностном уровне, поэтому личностная ориентация воспитания, её дифференциация, основанная на свободе выбора студентом форм и способов социализации, является фундаментальным методологическим положением воспитательной работы, определяет её цель, задачи, содержание и основные направления осуществления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком // Педагогика. 1996. № 5. С.3-9.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 5. С. 29-36.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ИНФРА-М, 2000. – 52 с.
4. Кагерманьян В.С., Коханович Л.И. Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студентов // Организация воспитательной деятельности в вузах: Всероссийский конкурс моделей и проектов. М., 2002. 318 с. С.45-49.
5. Примерная программа воспитания социально активной личности студента / Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. НИИ ВО. В 2-х частях. М., 2003. 190 с.

УДК 373.51

Исмаилова Р.Р.

*Институт развития образования Республики Татарстан
(г. Казань)*

МОДЕЛЬ ПОТРЕБНОСТНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

R. Ismagilova

*Institute for the Development of Education
of Tatarstan (Kazan)*

NEEDS AND INFORMATION MODEL OF PROVIDING QUALITATIVE GENERAL EDUCATION

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая модель потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования. Модель отражает наиболее существенные свойства и взаимосвязи этого процесса. К ним относятся потребности, условия, состояние, уровень и характер удовлетворённости субъектов образовательного процесса организацией, содержанием и качеством образования. Полученная информация служит основой последующей корректировки образовательного процесса и достижения его нового качества.

Ключевые слова: модель, потребностно-информационное обеспечение качества школьного образования, компоненты обеспечения, основные объекты, субъекты, диагностический этап, проектировочный этап, методы, социально-педагогический диагноз.

Abstract. The paper touches upon a pedagogical needs and information model of providing qualitative general education. The model reflects the most essential parts and interconnections of educational process including needs, conditions, state, level and the degree to which the subjects of educational process are satisfied with the organization, content and quality of education. The data obtained serve as the basis for the subsequent correction of the educational process to achieve its new quality.

Key words: model, needs and informational provision of the quality of school education, components of provision, main objects, subjects, diagnostic stage, project stage, methods, socio-pedagogical diagnosis.

Реализация потребностно-информационного подхода к обеспечению качества общего образования предполагает проектирование соответствующей модели этого обеспечения. *Модель*, по определению А.Н. Дахина, – это «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [1, 23].

Модель потребностно-информационного обеспечения должна носить процессуально-технологический характер, то есть отражать структурно и содержательно наиболее существенные свойства и взаимосвязи элементов потребностно-информационного обеспечения (потребности, условия, удовлетворённость, качество), порядок их взаимодействия (сх. 1).

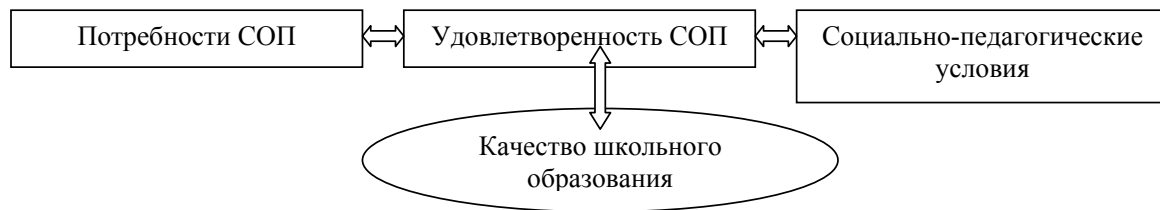
Разработка такой модели является необходимой для осуществления целенаправленного поэтапного процесса потребностно-информационного обеспечения, отражающего законосообразную связь результатов (качества) школьного образования и их системного социально-педагогического оценочного эквивалента в виде социально-педагогического эффекта.

Таким образом, педагогическая модель потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования как оценочная и проектировочная процессуально-техноло-

* © Исмаилова Р.Р.

Схема 1

Общая схема потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования (СОП – субъекты образовательного процесса)



гическая конструкция направлена на определение социально-педагогического эффекта этого качества и – на этой основе – проектирования соответствующих условий достижения его нового уровня.

Модель структурно и содержательно включает в себя различные компоненты обеспечения (сх. 2):

- *целеполагание* (определение уровня соответствия школьного образования социально ценным ожиданиям участников образовательного процесса и на этой основе обеспечение условий для наиболее полного их удовлетворения) – социально-педагогический эффект;

- *основные объекты* обеспечения – школьные (организация и содержание школьного образования); личностные (образовательные достижения и ценностные ориентации учащихся); профессиональные (профессиональные достижения и ценностные ориентации учителей);

- *субъекты* обеспечения (субъекты образовательного процесса: учителя, учащиеся, родители);

- *функции* (анализирующая, контрольно-оценивающая, объясняющая, информационная, интеграционная, прогностическая, предписывающая, обратной связи);

- *этапы* обеспечения:

- а) *диагностический этап*:

- 1) анализ характера доминирующих потребностей субъектов образовательного процесса;

- 2) анализ состояния удовлетворенности субъектов образовательного процесса;

- б) *проектировочный этап*:

- 1) разработка предложений по совершенствованию педагогических условий;

- 2) проектирование нового качества образования;

- *методы* (сбора информации, оценивания, накопления информации, использования результатов, оценки достоверности);

- *социально-педагогический диагноз* (заключение об основных социально значимых характеристиках качества школьного образования и явлений педагогического (образовательного) процесса, их взаимосвязи и взаимобусловленности).

Рассмотрим перечисленные компоненты педагогической модели потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования подробнее в порядке их представления.

Цель потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования – определение уровня соответствия школьного образования социально ценным ожиданиям участников образовательного процесса и на этой основе обеспечение условий для наиболее полного их удовлетворения): социально-педагогический эффект.

Результаты социально-педагогического обеспечения качества школьного образования могут быть как непосредственные, так и опосредованные. В качестве непосредственных следует рассматривать достижение необходимых знаний о состоянии удовлетворенности субъектов и потребителей школьного образования его основными сторонами: организацией, содержанием, ре-

Модель процесса потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования



зультатами и т. д., в целом – его соответствие потребностям и интересам учащихся, родителей, учителей.

Опосредованными являются достигнутые на их основе специально созданные педагогические, социально-педагогические условия обучения учащихся, стимулирования и активизации этого процесса.

Цель потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования конкретизируется в задачах – познавательных и преобразовательных.

Познавательные задачи определяются выявленной нами ранее структурой содержания удовлетворенности субъектов образовательного процесса. Они направлены на получение соответствующей информации. Так, в отношении учителя как субъекта образовательного процесса ставятся задачи на выявление удовлетворенности:

- 1) социальным статусом;
- 2) профессией, специальностью;

3) функциональным содержанием образовательного процесса и его результатами;

4) социально-профессиональной предметной средой (зарплата, повышение квалификации, социально-бытовые аспекты и др.).

В отношении ученика и его родителей – удовлетворенность:

- 1) уровнем образования;
- 2) уровнем развития способностей и склонностей;
- 3) функциональным содержанием образовательного процесса и его результатами;
- 4) уровнем формирования личностных качеств и ключевых компетенций;
- 5) уровнем социального (жизненного, профессионального, ценностного) самоопределения.

Отметим, что *общей задачей* (с позиций учителей, учащихся и родителей) является задача определения состояния удовлетворенности функциональным содержанием образовательного процесса и его результатами.

Познавательные и преобразовательные задачи потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования реализуются через задачи частного характера, обуславливающие практический (операциональный) сбор и обработку информации.

Так, можно выделить следующие *группы частных задач*: сбор педагогической, социально-педагогической информации и ее статистическая обработка; систематизация и анализ собранной информации; использование социально-педагогической информации; оценка достоверности социально-педагогической информации; накопление и хранение информации.

Основные объекты потребностно-информационного обеспечения качества школьного образования можно разделить на собственно школьные (организация и содержание школьного образования); личностные (образовательные достижения и ценностные ориентации учащихся); профессиональные (профессиональные достижения и ценностные ориентации учителей). При этом *школьные* (организация и содержание школьного образования) являются общими для всех субъектов образовательного процесса.

В качестве основных *субъектов* потребностно-информационного обеспечения выступают: учащиеся, родители, учителя. Вместе с тем, при необходимости, когда осуществляется процесс потребностно-информационного обеспечения системы общего образования на региональном уровне, в качестве субъектов потребностно-информационного обеспечения могут выступать также сотрудники диагностических центров, осуществляющих познавательную, коммуникативную, организационную и научно-прикладную деятельность; руководители и ответственные работники отделов управления образованием на разных уровнях, информационно-методических центров, министерства образования.

С учетом особенностей процесса потребностно-информационного обеспечения в качестве его функций выступают следующие:

- анализирующая – осуществление восприятия и распознавания значимых характеристик объектов анализа, их специфики и уровня развития;

- контрольно-оценивающая – осуществление контроля и оценки состояния и степени соответствия анализируемых объектов актуальным потребностям и интересам субъектов образования;

- объясняющая – объяснение состояния анализируемого объекта, степени его развития и уровня отклонения, причин данного состояния и факторов, на него влияющих;

- информационная – предоставление участникам образовательного процесса полученной фактологической и аналитической информации, а также помощь в интерпретации полученной информации, её разъяснение;

- интегрирующая – объединение социальной и педагогической информации о состоянии объекта, об уровне его развития, полученной от различных участников образовательного процесса;

- прогностическая – предвидение и обоснование перспектив и возможностей дальнейшего развития различных сторон и объектов школьного образования;

- предписывающая – обоснование и определение путей педагогического воздействия на соответствующий объект обеспечения;

- формирующая – осуществление педагогических воздействий на процесс формирования потребностей и условий их удовлетворения;

- обратной связи – оценка эффективности методик и инструментария процесса обеспечения, влияния педагогических действий, сформированных на основе оценки качества образования;

- побуждения к самосовершенствованию – восприятие и осмысление результатов потребностно-информационного обеспечения способствуют стремлению участников образовательного процесса к самообразованию и самовоспитанию, повышению своей профессиональной квалификации.

Процесс потребностно-информационного обеспечения – не одномоментный акт,

а серия обусловленных и взаимосвязанных этапов. Поэтому педагогическая модель потребности-информационного обеспечения качества школьного образования состоит из нескольких *этапов*, отражающих последовательность и логику сбора, анализа и интерпретации полученных данных, а также их применение в процессе совершенствования педагогических условий. С учетом этого формируются два основных этапа: *диагностический* и *проектировочный*.

В рамках *диагностического этапа* реализуются познавательные задачи, на уровне проектировочного этапа – преобразовательные.

Диагностический этап включает:

1) анализ характера доминирующих потребностей субъектов образовательного процесса;

2) анализ состояния удовлетворенности субъектов образовательного процесса;

Проектировочный этап включает:

1) разработку предложений по совершенствованию педагогических условий удовлетворенности субъектов образовательного процесса;

2) проектирование нового качества образования.

Приведём классификацию *методов* потребности-информационного обеспечения (методы сбора информации, оценивания, накопления информации, использования результатов, оценки достоверности). В зависимости от назначения (решаемых задач) они подразделяются на следующие группы.

1. Методы сбора информации: наблюдение, опрос (устный – беседа, интервью; письменный – анкетирование, тестирование); эксперимент (констатирующий и формирующий); анализ результатов деятельности. Их использование позволяет решать следующие задачи: распознавание явлений и процессов социальной и педагогической практики, измерение уровня (состояния) их развития.

2. Методы измерения качественного состояния школьного образования, осуществляемые на основе социально-педагогической информации: статистические (мно-

гомерной группировки, корреляционного и регрессивного анализа), шкалирование, рейтинг и т. д. В практике социально-педагогического измерения широко используются качественно-количественные методы с различной степенью детализации. Например, на основе количественных показателей явления определяются уровни его сформированности (низкий, средний, высокий), а затем дается развернутое качественное их описание.

3. Методы анализа результатов социально-педагогической информации. Обобщенные данные анализа представляются в виде диагноза, то есть заключения о состоянии исследуемого явления. Заключения могут быть представлены в форме текстового материала, иллюстрированы графически, в виде компьютерной базы данных, результатов обработки тестов и т. д.

4. Методы использования социально-педагогических результатов: непосредственное педагогическое воздействие, опосредованное педагогическое воздействие, координация и планирование педагогических действий, прогнозирование, рекомендации, пожелания и т. д.

5. Методы оценки достоверности результатов социально-педагогического анализа: экспертный метод, анализ результатов деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т. д.

В практике потребности-информационного обеспечения качества школьного образования перечисленные методы реализуются в своей совокупности, неразрывно друг от друга; их осуществление конкретизируется в частных методиках социально-педагогического измерения, анализа и оценки.

Социально-педагогический диагноз представляет собой заключение об основных социально значимых характеристиках качества школьного образования и явлений педагогического (образовательного) процесса, их взаимосвязи и взаимообусловленности. Следует отметить, что это непростой и очень ответственный этап потребности-информационного обеспечения качества школьного образования. Было бы серьезной

ошибкой подходить к диагнозу как к установлению ряда фактологических данных. На наш взгляд, полученные первичные данные констатируют некий процесс, лежащий в основе этих данных.

Другими словами, мы должны учитывать не только наличие тех или иных фактов, но и вызывающие их причины. При этом не следует забывать, что представляет опасность как чрезмерная обобщенность выводов, так и излишняя категоричность и однозначность. И то, и другое может сместить оценку эффекта качества школьного образования и затруднить возможности совершенствования образовательного процесса, сделать анализ субъективным. При формулировании социально-педагогического диагноза необходимо иметь в виду, что информации, выявленной в ходе измерения, анализа и оценки, в большинстве случаев свойственны определенно-го рода неточности (погрешности, ошибки), а выводы всегда относительны, поскольку делаются на основании опросов, наблюдений, экспериментов и других методов и применения одного из возможных способов интерпретации данных.

Таким образом, педагогическая модель потребностно-информационного обеспечения качества общего образования – это

целостная совокупность находящихся во взаимосвязи и взаимодействии компонентов оценивания организации, содержания и результатов школьного образования с позиций социально обусловленных потребностей субъектов образовательного процесса и состояния их удовлетворенности, последующего проектирования на основе полученного социально-педагогического диагноза, нового уровня качества образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дахин А.Н. Модели открытой образовательной системы / В.А. Дахин // Школьные технологии. 1999. № 1-2. С. 105-111.
2. Железов Б.В., Кудюкин П.М., Шувалова О.Р. Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг [Текст] / Б.В. Железов, П.М. Кудюкин, О.Р. Шувалова // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 187-210.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 1999. 512 с.
4. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. М.: Наука, 1987. 246 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Профессиональная компетентность педагога / В.А. Сластенин. М.: Мысль, 1992. 237 с.
6. Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования / В.А. Ядов, А.А. Киссель // Социологические исследования. 1984. № 1. С. 78-87.

УДК 37

Козусь Л.Н.

Тверской государственный университет

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

L. Kozus'

Tver State University

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF RUSSIAN GENERAL EDUCATION OBJECTIVES AND VALUES

Аннотация. В современных условиях модернизации сферы образования в нашей стране не вполне четко обозначены ее основные направления. Заявленные цели и задачи образования на практике нередко начинают реализовываться весьма формально. Ситуация трансформации всех основных сфер нашего общества настоятельно требует использования накопленного опыта в области образования в те исторические периоды, в которых происходили сходные сущностные изменения экономики, политики, сферы общественного сознания. Ретроспективный анализ генезиса целей и ценностей образования позволяет более эффективно разрабатывать новые образовательные стандарты и концепции образования.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, аксиология, образовательные цели и ценности, ценностные ориентации, модернизация образовательной сферы.

Abstract. In the conditions of present-day modernization of Russian education the basic trends of the process are not clearly marked. The declared objectives begin to be realized quite formally. The situation of transformation of Russian society's basic spheres urgently requires the application of the earlier experience accumulated in those historical periods when the similar essential changes in economics, politics and the sphere of public consciousness took place. The retrospective analysis of the genesis of educational objectives and values allows us to develop new educational standards and concepts more effectively.

Key words: retrospective analysis, axiology, educational objectives and values, valuable orientations, modernization of educational sphere.

Разработка эффективных стратегий развития современного образования в условиях трансформирующегося общества на сегодняшний день является одной из наиболее приоритетных задач государства. Нельзя говорить о необходимости и возможности модернизации основных сфер жизнедеятельности нашей страны без изменения кадрового обеспечения. Эффективность социализации подрастающих поколений, продуктивность их профессионализации определяется, в первую очередь, качеством осуществляемой образовательными учреждениями педагогической деятельности.

На государственном уровне были сделаны попытки обозначить основные цели образования в контексте ее модернизации. В частности, в Федеральной программе развития образования в качестве основной задачи было обозначено формирование человека, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований.

Однако реализация обозначенной цели современного образования на практике определяется целым комплексом факторов: а) степенью осознанности педагогами данной цели; б) наличием соответствующих педагогических технологий; в) поддержкой со стороны властных структур; г) учётом динамики социокультурных и экономических изменений в стране и пр.

* © Козусь Л.Н.

Ситуация трансформации всех основных сфер нашего общества настоятельно требует использования накопленного опыта в области образования в те исторические периоды, в которых происходили сходные сущностные изменения экономики, политики, сферы общественного сознания. Ретроспективный анализ генезиса целей и ценностей образования позволяет более эффективно разрабатывать новые образовательные стандарты и концепции образования.

Историко-педагогическая рефлексия процесса развития сферы отечественного образования дает возможность адекватно оценить «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого, рассмотрение этого наследия как историко-педагогического источника педагогически ценного опыта [3]. Великие философы Ф. Ницше и В.В. Розанов отмечали, что история сама по себе для жизни в её онтологическом измерении может означать всё, что угодно, только нужно найти подходящую жизненную потребность.

Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в повседневность, поняв и оценив «полножизненность» осуществляемых в ней процессов [1].

Историко-педагогический подход, опирающийся на интеграцию знаний, полученных из практики образования и педагогики, позволяет воссоздать целостную картину образования и раскрыть закономерности его развития.

Последние годы проходит дискуссия вокруг предмета истории педагогики, истории образования, философии образования. Как подчёркивают некоторые теоретики и практики педагогики, педагогическая наука и образовательная практика совместно с общественным сознанием объективно участвуют в осмыслении прошлого, восприятии настоящего и прогнозировании будущего, что и подчеркивает родовую связь историософии, истории образования и педагогической мысли [1].

С нашей точки зрения, в данном контексте будет полезно проанализировать логику развития сферы отечественного образования в XIX вв, так как этот исторический период также характеризовался глубокой модернизацией всех сфер жизнедеятельности страны, непосредственно определившей специфику перестройки сферы образования. Модернизация России того периода включала в себя существенные трансформации в экономической сфере – переход от феодально-крепостнического состояния экономики к капиталистическим отношениям; в социальной сфере – изменение социальной структуры и облика сословного деления общества; в политической сфере – становление империи. Подобные глубокие изменения требовали нового поколения чиновников, новых специалистов в промышленности, экономике и т. п., что должно было обеспечиваться также изменившейся системой образования. Рассмотрим, какие же изменения в содержании, формах и целях образования произошли в этот исторический период.

В своем анализе мы будем опираться на периодизацию реформирования сферы образования в России в XIX вв, которой придерживаются исследователи истории педагогики, выделяя три основных этапа: от начала века до 1824 г., 1825 г. – начало 60-х гг., 1860-1890 гг. [2]. Одной из высказанной нами исследовательских гипотез является *предположение о существовании обусловленности развития сферы образования, педагогических воззрений от трансформации социально-экономических и общественно-политических факторов*. Используя выделенные периоды реформирования отечественного образования, проведем сравнение динамики целей образования в обозначенные периоды (табл. 1).

Основной целью первого периода реформирования сферы образования в России в XIX в. стало создание единой системы государственного образования на основе принципа преемственности ступеней обучения, чтобы с помощью законов управлять просвещенным народом.

Таблица 1

Содержание и цели модернизации образования в России в XIX в.

Периоды реформирования сферы образования	Основная цель реформирования	Дополнительные задачи реформирования	Мотивация реформирования образования
Первый период (1800-1824 гг.)	Создание системы государственного образования на основе преемственности	Расширение начального и среднего образования	1. Упрочение самодержавия и привилегированного положения дворянства 2. Нравственное просвещение граждан
Второй период (1825-1860-е гг.)	Изменение системы образования по принципу сословности («каждому сословию свой уровень образования»)	1. Создание системы профессионального образования 2. Приведение к единообразию всей системы образования	1. Необходимость в кадровом обеспечении промышленности, транспорта и пр. 2. «Брожение умов и шаткость нравственных устоев»
Третий период (1860-1890-е гг.)	Изменение системы образования с учетом требований общественности	1. Просвещение с целью нравственного развития народа и страны 2. Освобождение людей низших сословий от бытовых, сословных, семейных, религиозных и пр. ограничений	1. Отмена крепостного права 2. Идея национального возрождения 3. Мощный духовный подъем русского общества 4. Выполнение «долга» перед народом

По инициативе М.М. Сперанского в 1809 г. был издан указ, требовавший от чиновников определенного уровня образования. Все основные документы по народному образованию: «Предварительные правила», Устав 1804 г., Указ от 6 августа 1809 г. и другие, кодифицированные М.М. Сперанским, – приобрели в какой-то мере отпечаток его образа мыслей и взглядов на характер и направление образования в России начала XIX столетия [4].

М.М. Сперанский, используя критерий пользы (удобства реализации) для государства, осуществил анализ состояния сферы гражданского образования в России в 10-х гг. XIX в. Согласно данному анализу, достаточно распространенное в дворянской среде домашнее обучение с помощью, как правило, иностранных учителей и гувернеров для государства неудобно по следующим причинам: а) явно недостаточно хороших учителей; б) доступно только для достаточно состоятельных людей; в) у государства отсутствуют способы контроля за обучением

и воспитанием учащихся, что не позволяет «приводить юношество к некоторому единообразию общественных правил».

Учение в частных пансионах создаёт (хотя и в меньшей степени) для государства такие же неудобства. И только обучение в казённых училищах, предназначенных для бедных свободных сословий, является, с точки зрения М.М. Сперанского, наиболее предпочтительным для интересов государства.

Таким образом, М.М. Сперанский подчеркивал некоторую моральную необходимость общего образования в России.

Основной целью *второго этапа* реформирования сферы образования в России стало изменение системы образования по принципу сословности, единообразия, а также более интенсивное развитие области профессионального образования. С одной стороны, в России продолжает расти потребность в технических и административных кадрах, что требует расширения возможности получения образования выходцами из разных сословий, с другой стороны, в 40-50-е гг. XIX

в. усиливаются реакционно-репрессивные тенденции во внутренней политике, что выразилось в четкой дифференциации уровней образования по принципу сословности, ограничения автономии университетов и пр.

Третий этап реформирования образования в России своей основной целью имел нравственное развитие народа и страны. Отмена крепостного права, более интенсивное развитие капиталистических отношений, широкое демократическое движение выступили основными факторами очередного реформирования образования. Существенным отличием произведенных изменений в области отечественного образования этого периода от предыдущих изменений сферы образования является значимое влияние передовой общественности страны на содержание данных изменений.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать следующее. Во-первых, необходи-

мость реформирования области образования продиктована значимыми трансформациями в социально-экономической и общественно-политической сферах. Во-вторых, большую роль в изменении содержания, форм и педагогических технологий обучения может сыграть социальная активность передовых общественных деятелей и педагогов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен / Е.П. Белозерцев. СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пос. / Под ред. А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ Сфера, 2001. 512 с.
3. Розин В.М. Философия образования: этюды – исследования / В.М. Розин. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. 576 с.
4. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах / А.М. Цирульников / Учеб. пос. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 272 с.

УДК 37.035.3 (569.1)

Алджаваши Мусааб

Московский государственный областной университет

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ СИРИИ***

Musaab Aljavash

Moscow State Regional University

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF VOCATIONAL
SELF-IDENTIFICATION OF SENIOR STUDENTS IN SYRIA**

Аннотация. В статье раскрывается сущность процесса профессионального самоопределения сирийских старшеклассников. Предложена модель этого процесса, помогающая постичь социально-педагогические условия грамотного профессионального выбора. Описан эксперимент, проведённый в школах города Дамаска, который показывает обоснованность и действенность авторской профориентационной работы.

Ключевые слова: модернизация образования в Сирии, старшеклассники, профессиональное самоопределение, социально полезный профессиональный выбор.

Abstract. This article considers the process of vocational self-identification with Syrian senior students. The author suggests the model of this process which helps to understand the social and pedagogical conditions of a competent vocational choice. The experiment conducted at schools in Damascus has been described, which convincingly demonstrates the validity and effectiveness of the author's career-oriented work.

Key words: modernization of education in Syria, senior students, vocational self-identification, socially useful vocational choice.

Социально-экономические условия развития современного сирийского общества, для которого характерен переход к рыночной экономике, сложная демографическая ситуация в стране, изменение нравственных устоев поведения человека актуализировали проблему личностного самоопределения подрастающего поколения, ответственного за свои поступки, осознающего результаты выбора профессионального пути, способного к адаптации в быстро меняющейся обстановке.

В настоящее время происходит интенсивное развитие образовательной системы Сирии. Реформируются или создаются заново различные её звенья – от дошкольных учреждений до аспирантуры, модернизируются содержание и технологии образования, шире используются современные технические средства обучения.

Важнейшей задачей общеобразовательных учреждений становится создание благоприятных условий для личностного развития учащихся, выработки отношения к себе как к субъекту непрерывного образовательного процесса, оказание помощи старшеклассникам в выборе профессионального пути. Вместе с тем анализ практики работы образовательных учреждений Сирии показал, что педагоги не в полной мере используют возможности образовательно-воспитательного процесса для оказания помощи школьникам в выборе профессии и жизненного пути. Проблема профессиональной ориентации молодежи не рассматривается в теории и практике как самостоятельная. Она лишь частично раскрывается в трудах, посвящённых системе образования (Фахир Агил, Антон Рахму, Михаил Антониус [4; 5; 6]). Это позволило нам сделать вывод о необходимости существенной модернизации системы подготовки сирийских школьников к профессиональному самоопределению.

Проведённый нами анализ теории и практики профессионального ориентирования стар-

* © Алджаваши Мусааб

шекласников в ряде стран стал предпосылкой создания для Сирии принципиально новой модели этого процесса.

Модель формирования профессионального самоопределения старшеклассников Сирии понимается нами как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов: **целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-диагностический**, обеспечивающих психолого-педагогическую готовность школьников к социально полезному профессиональному выбору.

Целевой компонент модели ориентирован на достижение готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению на основе формирования у них целостного представления: о мире профессий и об отдельных его составляющих; о необходимых для определенного вида профессиональной деятельности личностных характеристиках; о возможности их выявления у себя и сопоставления собственных личностно значимых характеристик с профессионально значимыми.

Содержательный компонент, который включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной формирующим экспериментом цели. Содержательный компонент объединяет в себе *принципы, функции и содержание*. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников опирается на *принципы* гуманизма, системности, преемственности и деятельности. Функциями формирования профессионального самоопределения старшеклассников являются становление профессиональной готовности в различных сферах деятельности, социализация и адаптация. Содержание отображает структуру заранее спроектированной познавательной деятельности: 1) выявление сущности и назначения профессионального самоопределения как психолого-педагогического феномена; 2) изучение основных принципов профессионального самоопределения; 3) знакомство с профессиограммами; 4) формирование представлений о профес-

сионально значимых личностных качествах; 5) освоение методик диагностики собственных личностно значимых характеристик; 6) осуществление профессионального выбора путём сопоставления собственных характеристик с профессионально значимыми; 7) самостоятельная, творческая деятельность по выстраиванию собственного стиля профессионального поведения.

Процессуальный компонент модели определяет выбор *форм и методов* воздействия на старшеклассника, а также *условия реализации* формирования профессионального самоопределения.

В качестве оптимальной системы методов мы избрали: *объяснительно-иллюстративный метод* (лекции) – для передачи основного объема информации о мире профессий; *методы совместной деятельности* (учебные дискуссии и обсуждения, моделирование ситуаций), позволяющие старшеклассникам самостоятельно, но под контролем учителя, ознакомиться с методиками самодиагностики и дающие возможность выделить профессионально значимые качества личности специалиста; *методы проблемного обучения* (учебные проекты, деловые игры и тренинги), моделирующие конкретные профессиональные обязанности и позволяющие получить широкий спектр компетенций, необходимых для ориентации в профессиональной деятельности; *репродуктивный метод* (тестирование, защита проектных заданий, профориентационные дневники) – для контроля за процессом усвоения профессионально важных знаний, формирования умений и компетенций.

Контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса формирования профессионального самоопределения старшеклассников в Сирии. Критерием сформированности профессионального самоопределения принимается психолого-педагогическая готовность школьников к успешному профессиональному выбору.

Более подробно остановимся на *условиях реализации* процесса формирования профессионального самоопределения, которые представлены тремя компонентами: *содер-*

жательно-регулятивным, нормативно-организационным и психолого-педагогическим, логически отображающими структуру профориентационной работы.

Для обеспечения **содержательных условий** необходимо овладение комплексом знаний, включающим представление о профориентации, её основных категориях; специфике профессиональной востребованности в Сирии; психолого-педагогических аспектах профессионального выбора.

Для обеспечения **организационных условий**, объединяющих формирование широкого спектра умений и компетенций, необходимо сопоставление сферы профессиональных желаний и предпочтений со сферой профессиональных возможностей личности. А именно: умение выделять профессионально значимые качества личности, формирующие общепрофессиональную компетенцию; умение диагностировать профессионально значимые личностные качества, составляющие частнопрофессиональную компетенцию; умение сопоставить требования профессии, свойства личности и востребованность обществом данной профессиональной деятельности, объединяющее общепрофессиональную и частнопрофессиональную компетенцию.

Для обеспечения психолого-педагогических условий необходимо формирование психологической компетенции профориентационной компетентности старшеклассника. Сюда относятся: а) *личностно значимая составляющая*, которая позволяет рассмотреть личность человека как центральную категорию в системе трудовой деятельности, а назначение профессионального самоопределения увидеть в самоактуализации молодого человека, в залоге успешности его жизненного пути; б) *ценностно-мотивационная составляющая*, которая дает возможность представить профессиональную компетентность как иерархию ценностных ориентиров личности, позволяющих отличить, что является истинной основой успеха в жизни человека; в) *личностно-установочная составляющая*, позволяющая понять цель формирования профессионального самооп-

ределения в самоактуализации и осознать целесообразность применения полученных знаний, приобретенных умений и компетенций. Данная составляющая создаёт устойчивый, осознанный элемент в структуре личности старшеклассника, нацеливающий его на три аспекта профессионального выбора: *мои желания, мои возможности и степень востребованности* специалиста данной сферы в современной Сирии.

Условия реализации позволяют гипотетически разделить процесс формирования профессионального самоопределения на три этапа.

На первом этапе преимущественное внимание уделяется формированию когнитивного компонента информационной подсистемы и мотивационного компонента психологической подсистемы профессионального самоопределения. Работа подразумевает получение знаний по основным вопросам, значимым для успешного профессионального выбора.

На втором этапе преимущественно формируются ценностный компонент психологической подсистемы и компоненты профессионально значимых умений и креативности деятельности подсистемы. Основные задачи этапа – выстраивание иерархии ценностей субъекта профессионального самоопределения, формирование умений психологической самодиагностики, сопоставление профессионально значимых качеств с личностными и формирование личностно адаптивного стиля профессиональной деятельности.

На третьем этапе внимание акцентируется на *рефлексивном* компоненте информационной подсистемы, *компетентностном* компоненте – деятельности – и *установочном* компоненте психологической подсистем. Этап подразумевает осмысление желаний, возможностей и требований профессиональной среды, формирование убежденности в том, что труд – естественная и необходимая часть жизни человека, которого можно считать состоявшимся, если это ещё и радостная часть его жизни. Одной из основных задач этапа является осознание старшеклассника-

ми связи успешности жизнедеятельности и профессионального выбора.

Соблюдение приведённых выше условий позволяет осуществить социально полезный профессиональный выбор. Под *социально полезным профессиональным выбором* мы понимаем совокупную тенденцию, определяемую следующими значимыми векторами: профессиональный интерес личности, возможности личности в сфере данного профессионального занятия, требования профессии и востребованность профессии обществом.

На основании разработанной модели профессионального самоопределения сирийских школьников выделены значимые этапы профориентационной работы:

- выявление сущности профессионального самоопределения;
- изучение основных принципов, определяющих профессиональный выбор;
- знакомство с профессиограммами;
- выделение профессионально значимых качеств;
- диагностика собственных личностно значимых характеристик;
- осуществление профессионального выбора с учетом востребованности профессии сирийским рынком труда;
- формирование собственного стиля профессионального поведения в процессе профессиональной пробы.

В соответствии с разработанными теоретическими положениями был проведён формирующий эксперимент. Он проходил в трёх школах города Дамаска, в его работе приняли участие 146 учащихся 9 классов и 98 учащихся 11 классов. Описанные выше значимые этапы, методы и формы работы позволили определить комплексную профориентационную технологию, в рамках которой разработаны программы спецкурсов «*Мир рабочих и служащих*» – для учащихся 9 классов и «*Мир науки, искусства и новых технологий*» – для 11 классов. В работе ставились различные задачи: для учащихся 9 классов – это возможность определиться в продолжении обучения, желательном уровне образования, профессиональном выборе; для учащихся

11 классов – детализированный профессиональный выбор, так как они уже ориентированы на получение высшего образования.

Оценка результатов эксперимента была проведена по показателям готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению выявленным методом самооценки и анализа профориентационных дневников учащихся, что позволяет говорить о достаточно высоком уровне достоверности полученной информации. Комплексная оценка выявила успешность формирующего эксперимента. Суммарный итог по показателям психолого-педагогической готовности к профессиональному самоопределению в 9 классе составил 77%, а в 11 классе – 91%. На основании анализа дневниковых записей школьников мы определили уровни профессионального самоопределения. Среди учащихся 9 классов 24% находятся на высоком уровне, 62% – на среднем и 14% – на низком уровне психолого-педагогической готовности к профессиональному самоопределению. Для данной возрастной категории это позитивные показатели. У ребят зафиксирован профессиональный интерес, однако он не всегда устойчив. Для учащихся 11 классов показатели лучше: 52% – высокий уровень, 46% – средний уровень и 3% – низкий уровень.

Таким образом, можно заключить, что разработанная, теоретически обоснованная педагогическая технология позволила сделать выбор профессии сирийскими школьниками более осмысленным, соответствующим как возможностям и желаниям человека, так и потребностям общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
3. Ломов Б.Ю. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
4. Антон Рахму. Отчисление учащихся из школ в Сирии. Дамаск: Дамасский университет, 2006.
5. Михаил Антониус. Оценка и измерение. Дамаск: Дамасский университет, 1996.
6. Фахир Агил. Основы психологии и их применение. Бейрут, 1973.

УДК 371.261

Решетникова О.А.

Институт управления образованием РАО (г. Москва)

РАЗВИВАЮЩАЯ И ОБУЧАЮЩАЯ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ*

O. Reshetnikova

*Institute of Educational Administration
of Russian Academy of Education (Moscow)*

DEVELOPING AND TRAINING FUNCTIONS OF TEACHER TESTING

Аннотация. В статье определена роль педагогического тестирования как источника информации о развитии и совершенствовании образования. Указаны некоторые массовые процедуры тестирования, востребованные педагогическим сообществом в России. Раскрыты функциональные возможности тестирования как развивающей и обучающей технологии. Приведены примеры использования учителем результатов тестирования для корректировки учебного процесса и выявления личностных особенностей конкретного ученика, группы учащихся.

Ключевые слова: централизованное тестирование, развивающая функция, обучающая функция, инновационные тестовые технологии, уровень учебных достижений.

Abstract. The article reveals the role of teacher testing as a source of information on developing and improving teaching process. Developing and training functions of testing are identified. The examples of using test results by a teacher to correct educational process and identify personal traits of a specific student as well as groups of students have been presented.

Key words: central testing, developing functions, teaching function, innovative test technologies, level of learning achievements.

Одним из новейших направлений развития педагогики в современных условиях становится технологический подход к процессу обучения и контролю учебных достижений учащихся. Данный подход возник как отражение потребности в повышении качества образования и объективности педагогических измерений. Современные тестовые технологии позволяют отслеживать уровни функциональной общенаучной грамотности учащихся и способность нестандартного использования теоретических знаний на практике. Педагогические измерения, проводимые в форме тестирования, относятся к высоким инновационным технологиям в образовании и являются одним из значимых факторов воздействия на практику обучения, воспитания и развития личности.

Роль тестирования связана с тем, что оно становится системным источником информации, которая способствует совершенствованию, развитию, самоуправлению образования. Результаты тестирования могут стать основой для рекомендаций по совершенствованию образования для педагогического коллектива школы, для работников органов управления образованием района, города, региона и страны в целом [1, 2].

Известны некоторые массовые процедуры тестирования, которые проводились с использованием специализированных аппаратно-программных средств и результаты которых обрабатывались автоматизированно, с целью предоставления их в форме, удобной для определенных пользователей и интерпретации согласно поставленным задачам педагогического контроля. Например, всероссийское централизованное тестирование, проводимое ФГУ «Федеральный центр тестирования» с 1996 по 2008 г. Данная процедура была очень востребована образовательными учреждениями и послужила технологической основой для

* © Решетникова О.А.

становления в России единого государственного экзамена.

При централизованном тестировании в качестве характеристик выступали знания и умения, освоенные тестируемыми на момент выполнения теста. Роль инструмента измерения выполняли калиброванные (известной трудности) тестовые задания, объектом оценивания являлись тестируемые, а результатом измерения – баллы тестируемых на единой шкале оценок.

Статистика результатов централизованного тестирования формировалась как на федеральном, так и на региональном, муниципальном и школьном уровнях.

Востребованность централизованного тестирования объяснялась тем, что данные массового тестирования могли обеспечить наиболее достоверную картину учебных достижений по различным предметам даже в условиях добровольного участия опрашиваемых.

Всероссийское централизованное тестирование и созданный на его основе единый государственный экзамен стали наиболее эффективной и востребованной формой оценивания знаний, умений и навыков, при которой выявляется уровень учебных достижений, а также структура знаний, степень отклонения от нормы по профилю ответов учащихся на разные задания теста [1, 4].

Приход инновационных технологий в образовательные учреждения расширил функциональные возможности тестирования как развивающей и обучающей технологии. Обучающая функция реализуется при проведении как технологий массового тестирования, так и обучающего тестирования. В этом случае тестирование может выполнять целый ряд функций: а) предоставление информации учащемуся об уровне усвоения им учебного материала, с усилением личной мотивации обучения, использование заданий в тестовой форме для самоподготовки и самоконтроля; б) предоставление возможности учителю получить структурированные сведения о знаниях каждого ученика и развить его профессиональные навыки исполь-

зования тестов в педагогической практике; в) создание комфортных психологических условий, ситуации прозрачности оценивания при обучении и контроле (что особенно важно).

Дедуктивный способ умозаключений является обязательной составляющей мыслительной деятельности учащегося. Именно целостное восприятие проблемной ситуации является основой для построения продуктивных учебных действий. Поэтому тесты должны диагностировать и одновременно развивать способности к подобной умственной деятельности. Выявление уровней учебных достижений обучающихся в контексте их личностного развития можно рассматривать как новый ценностный критерий оценивания эффективности и педагогической целесообразности тестирования. Оценивание учебных достижений – это интегративная оценка образованности учащихся, в отличие от изолированного изучения знаний, умений и навыков. Формы реагирования учащегося на предложенные тестовые задания для опытного педагога могут служить дополнительным средством выявления личностных особенностей тестируемого.

Так, например, анализируя протокол результатов централизованного тестирования группы учащихся с обозначенными в нём индивидуальными результатами, педагог может почерпнуть разную информацию [5]:

- определить рейтинг учащихся для сравнения их между собой и для последующего мониторинга;
- определить, какие вопросы и темы вызвали затруднение, то есть выявить структуру знаний каждого учащегося на содержательном уровне;
- определить, сверяясь с планом теста, его спецификацией, какие виды знаний и уровень усвоения вызвали затруднения, то есть выявить структуру знаний каждого учащегося на деятельностном уровне;
- выявить, сравнивая результаты тестирования и текущую успеваемость по предмету, особенности конкретного учащегося, связанные с недостаточной сформированностью

определенных навыков работы с тестовым материалом, психологической неготовности к независимой оценке учебных достижений, отсутствием правильной мотивации.

Анализируя данные выполнения теста группой (классом), можно:

- выявить недостаточность усвоения темы, раздела и оценить, вызван этот факт некорректностью формулировки тестового задания или недостаточностью методики обучения;
- определить корректность теста и полностью выполнения им своей задачи;
- дифференцировать учащихся по уровням подготовленности для оптимизации индивидуального подхода в выстраивании процесса обучения;
- выявить особенности мотивации учащихся группы (класса), направленной на получение достоверной информации об уровне учебных достижений и т. д.

Важно отметить то, что внедрение тестовых технологий в учебный процесс серьезно изменяет роль учителя: от функций передачи знаний и последующего контроля осуществляется плавный переход к сотрудничеству с учащимися. Как отмечает Ефремовой Н.Ф., «традиционная формула обучения учитель – учебник – ученик заменяется на новую: ученик – учитель – учебник – тестовый контроль – самоподготовка, в центр внимания ставится личность ученика» [4, 67]. В этом переходе к сотрудничеству, наряду с воздействием результатов тестирования на испытуемого в направлении создания у него рефлексии и мотивации обучения, на наш взгляд, заключается основная развивающая функция педагогического тестирования, подтверждающаяся на практике. Использование тестирования в контрольно-оценочном процессе позволит развить у тестируемых целый набор характеристик, к которым можно отнести: самоконтроль, самонаблюдение, любознательность как свойство личности интересоваться окружающим миром, критическое мышление, ориентированное на обоснование и доказательность тех или иных утверждений, память, выносливость, настойчивость, внима-

тельность, критичность, ответственность за принимаемые решения. Наличие подобных характеристик у обучаемого позволит ему эффективно усваивать содержание учебных дисциплин, самосовершенствоваться и способствует положительной динамике в личной траектории образования.

Целеполагание при организации индивидуального и группового тестирования может быть разным. Следует отметить и то, что при неправильной подготовке тестов или организации процедуры тестирования может быть получен отрицательный эффект. При этом нельзя исключить ошибочные выводы и прогнозы. Поэтому возникает задача целенаправленного обучения будущих педагогов адекватному использованию тестов в учебном процессе. Тесты, как и любой измерительный инструмент в любом процессе, способны измерять только то, ради чего они созданы [3]. Преодолению ошибочной интерпретации результатов тестирования способствует многократность использования тестов, различных по целям и содержанию тестового контроля, в учебном процессе на одной и той же группе тестируемых.

Следует привести в гармоническое единство добровольность и обязательность процедуры тестирования и взаимодействие с ней традиционных методов контроля – экзамен, опрос при обязательном условии сохранения единого методического инструментария – объективности.

Актуальность проведения разноплановых углубленных педагогических исследований, раскрывающих обучающую и развивающую целесообразность использования тестовых технологий в образовательном процессе, очевидна.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А. Единый государственный экзамен: на пути к созданию системы независимой оценки качества образования // Высшее образование сегодня. 2004. № 11.
2. Болотов В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования. 2004. № 3.

3. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Учебное пособие. М.: Логос, 2003.
4. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. Учебное пособие. М.: Логос, 2007.
5. Централизованное тестирование: Стат. отчеты ЦТ. М.: Федеральный центр тестирования. 2001-2007.

УДК 613.96

Штакк Е.А.

Московский государственный областной университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ «ПОЛНОГО ДНЯ» И ДОСУГ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ*

E. Shtakk

Moscow State Regional University

THE ORGANIZATION OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY AT «FULL DAY» SCHOOLS AND LEISURE-TIME OF MODERN YOUTH

Аннотация. Введение в школах режима «полного дня» предусматривает качественную подготовку учащихся старших классов к обоснованному выбору профессии и поступлению в вузы, а также мероприятия по укреплению и сохранению их здоровья. В данной статье представлены результаты исследования организации внеучебной деятельности в школах «полного дня» и проведения досуга учащимися 10-х и 11-х классов школ «полного дня» г. Москвы. В процессе наблюдения и анализа обнаружено, что существующая в настоящее время организация условий обучения в школах «полного дня» влияет на ориентацию молодёжи к профессиональному выбору и при этом не способствует формированию мотивации к здоровому образу жизни, что подтверждается высоким процентом старшеклассников, употребляющих алкогольные напитки и табачные изделия.

Ключевые слова: табакокурение, алкогольные напитки, внеучебная деятельность, здоровье, школы «полного дня», досуг.

Abstract. The introduction of a special routine at «full day» schools provides a qualitative preparation of senior students for a well-based choice of their future profession and entering higher educational establishments as well as health care measures. The organization of extra-curricular activity and leisure-time at «full day» schools for pupils of the 10th and 11th forms in Moscow is the subject of this article. It is shown that the organization of conditions of training available now at «full day» schools influences the youth orientation to a career choice but doesn't motivate them to a healthy way of life. That is proved by a high level of alcohol drinking and tobacco smoking among senior students.

Key words: tobacco smoking, alcoholic drinks, extra-mural activity, health, «full day» schools, leisure-time.

В настоящее время многие школы г. Москвы по указу Департамента образования перешли на режим школы «полного дня». Основной задачей таких школ является качественная подготовка учащихся старших классов к обоснованному выбору профессии. В круг задач входят и мероприятия по сохранению и укреплению здоровья школьников. Образование и здоровье – две характеристики выпускника средней школы, позволяющие ему определить круг своего профессионального выбора и влияющие на его дальнейшую профессиональную перспективность.

По данным Всемирной организации здравоохранения, одним из ключевых индикаторов заболеваемости, ранней инвалидизации, ухудшения репродуктивного здоровья является упот-

* © Штакк Е.А.

ребление алкоголя и табакокурение [1]. Общероссийский опрос молодёжи, проведённый Минобразования России по репрезентативной выборке в 2002 г., выявил, что алкогольные напитки потребляют 80,8% подростков и молодёжи. Установлено, что за десятилетие, с 1993 по 2003 гг., возраст приобщения к алкоголю снизился с 16 до 13 лет [1] и определяется целым рядом социально-демографических и социально-психологических факторов. Многочисленные исследования показывают, что существуют гендерные различия по уровню употребления алкоголя и табакокурению.

Эмпирическая и методологическая база исследования

В работе ставилась задача исследовать взаимосвязь дополнительной занятости учащихся старших классов средних общеобразовательных школ г. Москвы и употребления ими алкоголя и табакокурения. Всего исследовано 135 человек. Из них 73 человека – учащиеся 11-х классов (39 юношей и 34 девушки) и 62 человека – учащиеся 10-х классов (31 юноша и 31 девушка). Методами анкетирования и собеседования были изучены вопросы, касающиеся характера занятости подростков во внеучебное время, и их интересы на пороге поступления в вузы. Были получены ответы на вопросы о частоте, количестве и качестве употребляемых алкогольных напитков, а также причины, побуждавшие подростков к их употреблению, и субъективная оценка учащимися своего здоровья. Учитывалось и особое влияние, которое оказывают родители (и другие члены семьи) на формирование мировоззрения подростка: эти вопросы также были заданы им в частной беседе. Кроме того, перед нами стояла задача оценить эффективность дополнительных занятий в школах «полного дня», созданных в рамках реформы образования.

Анализ результатов

Результаты наших исследований показали, что количество юношей и девушек, употребляющих алкогольные напитки в старших классах весьма велико. В 11-ом классе, по

сравнению с 10-ым, наблюдается рост числа как юношей (+9,8%), так и девушек(+13,9%), регулярно употребляющих алкогольные напитки, Общее их количество на момент окончания школы составляет 74,3% и 55,8% соответственно. Частота употребления алкоголя также возрастает, и в 11-ом классе 27,5% юношей употребляют алкоголь уже несколько раз в неделю, а количество девушек, употребляющих алкоголь раз в месяц, составляет 42,1%.

При анализе причин, побуждающих десятиклассников употреблять алкогольные напитки, было выявлено, что социальные связи подростка оказывают более сильное влияние на девушек. Они указали две основные побуждающие причины: семейные и личные проблемы (53,8%) и желание подражать сверстникам (46,1%). Следует особо отметить, что в 11-ом классе уже 27,5% юношей и 10,5% девушек отмечают наличие у них негативной тенденции увеличения тяги к алкоголю. При этом большинство подростков (около 60%), как юношей, так и девушек, отметили, что одной из главных причин, побуждающих их к употреблению алкоголя, является традиция семьи и сверстников отмечать все праздники алкогольными напитками. Кроме того, учащихся дают и другие объяснения: «просто так», «круто с ребятами попить пиво» и т. п.

Почти половина подростков-девушек (42,1%) употребляют алкоголь регулярно раз в месяц, при этом у 43,7-53,8% девушек-старшеклассниц количество выпиваемого алкоголя составляет 250-350 миллилитров. 25% подростков-юношей употребляют слабоалкогольные напитки – коктейли и пиво – ежедневно в количестве одного и более литра в день. Крепкие алкогольные напитки (водка, «самогон») периодически употребляют 20,6% юношей 11-х классов; девушки 10-х и 11-х классов отдают предпочтение слабоалкогольным коктейлям (38,4 и 15,7% опрошенных соответственно), сухому вину (23,0 и 26,3%) и пиву (15,3 и 21,0%). В 10-ом классе большинство юношей и девушек (50,0 и 34,4% соответственно) употребляют алкоголь дома, а в 11-ом классе уже большинство

юношей (37,9%) – в кафе и баре, а большинство девушек (36,8%) – дома, но уже значительная часть (26,3%) – в кафе и барах, а также на природе.

Оценка школьниками 11-х классов своего здоровья показала, что половина из них уже имеют проблемы со здоровьем и связывают их с употреблением алкогольных напитков. Так считают 58,6% юношей и 47,3% девушек. Вместе с тем как юноши, так и девушки в целом недооценивают вредного воздействия алкоголя на их здоровье. Опасной тенденцией, на наш взгляд, следует считать отсутствие достоверных различий в полученных ответах от юношей и девушек на большинство вопросов ($p > 0,1$). Данная ситуация может повлечь за собой негативные последствия, особенно для женского здоровья и репродуктивной функции обоих полов.

Большинство родителей крайне отрицательно относятся к употреблению подростками алкогольных напитков, но постепенно, от 10-го к концу 11-го класса, наблюдается тенденция ослабления контроля с их стороны за употреблением алкоголя подростками. Возможно, одной из причин снижения контроля является то, что многие из них переоценивают психическую зрелость и уровень осведомлённости своих физически зрелых детей о последствиях вреда, наносимого здоровью алкоголем. Кроме того, родители недооценивают ту значительную роль, которую играет их собственный пример, на основе которого строится подражательное поведение детей с самых первых дней жизни и формирование интереса (тяги) к алкогольным напиткам. Неустойчивая психика подростков на фоне внутрисемейных конфликтов, причиной которых является алкогольная зависимость кого-либо из членов семьи, способствует вовлечению их в употребление алкоголя.

Распространённость табакокурения среди подростков и молодёжи, по данным статистической литературы, в различных возрастных и социальных группах широко варьирует [1]. Наши исследования показали, что основная масса учащихся средней школы начинает курить в возрасте 12-14 лет. Чис-

ло курящих подростков, как юношей, так и девушек, особенно высоко в 10-х классах. В день 80% курящих девушек выкуривают до 5 сигарет, а 78,5% юношей – пачку сигарет. Однако наши наблюдения показали, что в 11-х классах, по сравнению с 10-ыми, наблюдается положительная тенденция, связанная с уменьшением курящих юношей на 26,2% и курящих девушек – на 17%.

Вторая группа вопросов, которая была задана нами – частично – в анкете и частично – в личной беседе, – касалась свободного времени учащихся и отношения выпускников к организованному дополнительному факультативным занятиям по общеобразовательным предметам во второй половине дня на базе школ «полного дня». Эти занятия посещают, в основном, учащиеся 10-х классов (44,9%). Только $\frac{1}{4}$ старшеклассников – и то не регулярно – посещают в школе спортивные секции и художественные кружки.

Учащиеся выпускных классов дополнительно занимаются вне школы, и, несмотря на то, что на занятия с репетиторами тратят много времени и сил, у большинства старшеклассников после окончания обязательных занятий преобладает настроение как можно скорее покинуть школу. В процессе собеседования нами были заданы вопросы о причинах такого настроения и поведения старшеклассников. Практически все учащиеся указали одни и те же причины: неинтересные и малоинформативные занятия в режиме монолога учителя, строгая дисциплина, исключая общение друг с другом и с преподавателем, в том числе и на интересующие их вопросы, выходящие за пределы школьной программы.

Анализ свободного времени учащихся старших классов средних школ «полного дня» показал, что в свободное от занятий в школе и с репетиторами время 57% девушек и 60% юношей посвящают встречам с друзьями. Достаточно регулярно посещают молодёжные дискотеки, кафе, бары и кинотеатры 13,4% старшеклассников. Отметим, что во всех этих местах в свободной продаже имеется алкоголь, и у неработающих старшеклассни-

ков находятся деньги и время на увеселительное времяпрепровождение, что говорит о причастности к этому семьи. Отмечено, что старшеклассники практически не посещают драматические театры, концертные залы, библиотеки. «Домашний досуг» школьников отличается пассивными формами: так, 75% старшеклассников тратят в день 2-3 часа на просмотр телепередач, видео и Интернета. Причём их интересы ограничиваются просмотром и чтением любовных и детективных романов, глянцевого журналов и общением с друзьями при помощи Интернета.

Регулярно занимается физической культурой только каждый четвёртый юноша (29% и 25,6% в 10-х и в 11-х классах соответственно), среди девушек таких ещё меньше: 25,8% и 14,7% соответственно. Около трети учащихся делают утреннюю гимнастику, но не регулярно, и к 11 классу отмечается снижение процента вовлеченных в этот вид двигательной активности. Закаливающие процедуры проводят только 12,8% юношей и 11,7% девушек, а в группе часто и длительно болеющих – 14,7% учащихся.

Результаты проведённых исследований в старших классах средних школ «полного дня» г. Москвы позволяют сделать следующие **выводы**.

1. Снижается причастность родителей к учебно-воспитательному процессу старшеклассников в школе и дома, увеличивается доля учащихся, не посещающих в школе во второй половине дня никаких занятий. Одновременно с этим увеличивается количество как юношей, так и девушек, регулярно посещающих кафе, бары и дискотеки, употребляющих алкоголь и курящих. Здоровьесберегающие образовательные технологии не получили до настоящего времени широкого внедрения в практику.

2. Ежедневное свободное время старшеклассников характеризуется пассивным времяпрепровождением. Низкая вовлеченность современных школьников в занятия физкультурой и спортом связана не с отсутствием биологической потребности в движении (чего не может быть в их возрасте), а с не-

достаточной методической пропагандой активного образа жизни и отсутствием «моды на здоровье» в семье и среде сверстников. Отсутствие социальной мотивации к здоровому образу жизни приводит к тому, что врожденную биологическую потребность в движении подростки удовлетворяют на дискотеках, где одновременно приобщаются к употреблению алкоголя и курению, оказывающих разрушающее действие на их физическое и психическое здоровье.

3. Традиционная организация, структура и режим занятий на факультативах не способствуют повышению мотивации к дополнительным занятиям в школах «полного дня». Занятия не учитывают ценностные ориентации современной молодёжи, отличаются, в основном, монотонностью; деятельность школьника организована по шаблону, а не в поисковом режиме; учащиеся часто не получают необходимой и значимой для них информации и навыков, необходимых для их будущей профессиональной деятельности.

4. Для эффективной работы школ «полного дня» необходимо качественно менять структуру факультативов: развивать такие формы дополнительных занятий, которые вызывают интерес у школьника и желание остаться в школе после обязательных занятий, чтобы посвятить это время подготовке к выпускным экзаменам и укреплению своего здоровья. На занятиях должна формироваться интеллектуально-логическая среда, которая будет способствовать повышению познавательной мотивации. Кроме того, подростки нуждаются в личностно ориентированном общении, которое должно быть направлено на всестороннее развитие личности, и задача современного педагога – направить интересы учащихся на обоснованный выбор профессии, а также на сохранение и укрепление своего здоровья.

5. Отсутствие значимой для подростка информации на факультативе приводит к снижению интеллектуальных интересов и подрыву здоровья, сначала на психическом (депрессия, частые стрессы), а затем – и на физиологическом (переутомление, снижение

веса тела, расстройство сна, вегетативные сдвиги) уровне, а альтернативой для снятия напряжения и улучшения настроения, по примеру семьи или сверстников, становится табакокурение и употребление алкоголя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баранов А.А., Кучма В.Р., Звездина И.В. Табакокурение детей и подростков: гигиенические и медико-социальные проблемы и пути решения. М.: Литтера, 2007.
2. Баранов А.А., Кучма В.Р. Оценка состояния здоровья детей. М.: ГЭОТАР–Медиа, 2008.
3. Вирабова А.Р., Кучма В.Р. Личностно-ориентированное обучение детей и подростков. Гигиенические проблемы: пути и решения. М., 2006.
4. Иванова О.М. Взаимодействие факторов индивидуального и общественного здоровья человека в условиях современной цивилизации: автореферат. Уфа, 2007.
5. Назарова Е.Н., Жиллов Ю.Д. Здоровый образ жизни и его составляющие. М.: Академия, 2007.
6. Прохоров Б.Б., Горшкова И.В. Условия жизни населения и общественное здоровье // Журнал «Проблемы прогнозирования». № 5. М., 2003.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 371.3

Агатангелу Е.

Московский государственный педагогический университет

СОСТОЯНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ГОВОРЯЩИХ НА ГРЕЧЕСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ*

E. Agatangelou

Moscow State Pedagogical University

THE PRONUNCIATION SKILLS OF BILINGUAL PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN SPEAKING GREEK AND RUSSIAN

Аннотация. В статье отражены результаты эксперимента, проведённого в два этапа в период с 2004 по 2006 год. Исследовался естественный билингвизм у детей, воспитывающихся в смешанных греко-русских семьях и постоянно, с самого рождения, находящихся под воздействием двух языков, то есть пытающихся овладеть сразу двумя языками. Были изучены особенности произношения у 80 детей-билингвов. Все они из семей, где языками общения являются русский и греческий. На основе результатов были сделаны следующие выводы: звукопроизносительная система билингвов сформирована не полностью, вследствие чего наблюдаются замена, смешивание и искажение звукового облика фонем, и облик слова оказывается неустойчивым; развитие двуязычных произносительных способностей у детей-билингвов проходит несколько стадий.

Ключевые слова: естественный/искусственный билингвизм, обследование, греческое и русское звукопроизношение, фонетика, дошкольный/школьный возраст.

Abstract. This article presents the results of the experiment conducted in two phases between 2004 and 2006. The author observed natural bilingualism of children growing up in mixed Greek-Russian families from birth being constantly exposed to the two languages, i.e. trying to learn two languages at once. 80 children – bilinguals have been examined. All of them were from the families with both Russian and Greek as languages of communication. The observation has resulted in the following conclusions: the pronunciation skills of bilinguals are not completely formed so they replace, blend and distort the sound image of phonemes making the word image unstable; the development of bilingual pronunciation skills undergoes several stages.

Key words: natural/artificial bilingualism, survey, Greek/Russian pronunciation, phonetics, preschool/school age.

Билингвизм – это, как определяется в различных словарях, знание двух языков. Термин «билингвизм» происходит от латинского *bi* – двойной и *lingua* – язык. Толкований происхождения термина, как и определений самого явления, в специальной литературе существует немало (Л.Н. Толстой, В.В. Иванов, Х. Манхуел, А. Дибольд, С. Эрвин, Ч. Осгуд, В.Ю. Розенцвейг и др.).

Проблемам билингвизма посвящено большое количество работ. В литературе имеется много определений и классификаций двуязычия, которые отражают представления учёных раз-

* © Агатангелу Е.

ных специальностей [1, 246; 2, 324]. Большое количество публикаций за последние годы как в России, так и за рубежом, посвящённых проблемам билингвизма, отражают значительные разногласия по вопросу, в каком возрасте лучше начинать обучение второму языку [3, 416; 5, 266]. Часть учёных и методистов считают, что наиболее оптимальным является возраст, в котором могут осознанно использоваться когнитивные и языковые стратегии, то есть 10-11 лет. Другие полагают, что в каждом возрасте есть свои преимущества для овладения вторым языком: в дошкольном – лучше воспринимается произношение, в школьном – синтаксис и морфология, а взрослым доступнее семантические тонкости [6, 299].

По мнению многих исследователей, психофизиологические и нейропсихологические механизмы формирования речевой функции в онтогенезе таковы, что для успешного и своевременного развития речи и мышления ребёнок до 4-5-летнего возраста должен ориентироваться на одну языковую систему.

Между тем уже в начале XX в. появляются публикации, свидетельствующие об успешном овладении вторым языком в раннем дошкольном возрасте [5, 266]. А позже – исследования, в которых представлены метод и результаты обучения двум языкам с младенческого возраста [7, 299].

Современная практика воспитания детей-билингвов по принципу «один родитель – один язык» свидетельствует о том, что параллельное воспитание ребёнка в двух языковых средах вызывает у него лучшее развитие двух языковых систем.

Для логопедии билингвизм представляет особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в греческом языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией не является отягощающим, что может сказаться на развитии речевой, познавательной, а следовательно, и учебной деятельности [5, 266].

Различают *естественный* (когда знание двух языков приобретается при постоянном пребывании в различных языковых средах) и *искусственный* (когда с раннего возраста начинается изучение иностранного языка) билингвизм. В нашей работе мы имеем дело с **естественным** билингвизмом, так как дети, воспитывающиеся в смешанных греко-русских семьях, постоянно, с самого рождения, находятся под воздействием двух языков. Они, как правило, пытаются овладеть сразу двумя языками.

Исследование детей-билингвов и детей-монолингвов дошкольного и младшего школьного возраста (старших дошкольников и младших школьников) проходило в дошкольных и школьных образовательных учреждениях городов Лимассола и Пафоса на острове Кипр в период с 2004 по 2006 гг.

В экспериментальных исследованиях, направленных на выявление уровня владения фонемами греческого языка, участвовали дети-монолингвы греческого происхождения и дети-билингвы, которые родились и росли в смешанных греко-русских семьях, то есть находились под воздействием двух языков с самого рождения. В экспериментальных исследованиях, направленных на выявление уровня владения фонемами русского языка, участвовали дети-билингвы.

Согласно последним теориям о билингвизме, дети, растущие в двуязычных семьях, в которых родители разговаривают с ними на двух языках одновременно, могут свободно произносить звуки обоих языков, как и дети-монолингвы (в нашем случае – звуки греческого и русского языков) [8, 236].

В ходе эксперимента необходимо было определить, подтверждают ли результаты проводимого нами исследования существующую теорию и может ли она базироваться на этих результатах. Итак, обратимся к исследованию звукопроизношения детей-билингвов, а также детей-монолингвов, говорящих на греческом языке.

Результаты исследования не подтвердили, к сожалению, выводы, сделанные В.Т. Her-
tmann. Поэтому разработанная методика

должна была, на наш взгляд, предотвратить и уменьшить отрицательные воздействия билингвизма на звукопроизношение детей анализируемого возраста.

Эксперимент проводился в два этапа. Первый этап проходил в 2004/2005 учебном году: обследовалось звукопроизношение на греческом языке детей-монолингвов этнических греков и детей-билингвов дошкольного возраста, говорящих на греческом и русском языках. На втором этапе (в 2005/2006 учебном году) изучались особенности произношения детей младшего школьного возраста, посещавших начальную общеобразовательную греческую школу.

Нами было обследовано 80 детей-монолингвов¹ и 80 детей-билингвов: из них было 24 мальчика и 56 девочек. Все они были одного возраста, из семей, где языками общения являлись русский и греческий.

Из 80 детей-билингвов 48 испытывали трудности в звукопроизношении греческого, 32 – чётко произносили все звуки греческого языка.

Из 48 детей 10 человек испытывали трудности в произношении альвеолярных согласных [s], [z] и одновременно неправильно произносили их комплексы-аффрикаты [ts], [tz], [ps], [ks]; 5 детей неправильно произносили альвеолярный дрожащий согласный [r]; 30 детей испытывали трудности в произношении зубного согласного [ð]; 35 – зубного согласного [θ] и 14 детей – в произношении велярного согласного [ɣ].

Наибольшее количество детей-билингвов испытывали трудности в произношении зубных щелевых согласных и велярного щелевого согласного. Замечено, что в этом возрасте у детей-билингвов ещё не полностью сформированы фонемы греческого языка, поскольку фонемы русского языка, не имеющие соответствующих аналогов в греческом языке, действуют на их неправильное произношение, например, звуки [ð], [θ], [ɣ].

Необходимо отметить, что при обследо-

вании речи ребёнка очень важно точно установить, произношение каких звуков нарушено и почему. У детей с фонетическим недоразвитием нередко имеется определённая зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Второе исследование проводилось, когда дети-билингвы поступили в первый класс общеобразовательной грекоязычной школы.

Из 48 детей-билингвов школьного возраста 16 человек испытывали трудности в звукопроизношении греческого языка, а из 16 детей пять человек испытывали трудности в произношении альвеолярных согласных [s], [z] и одновременно неправильно произносили их комплексы – аффрикаты [ts], [tz], [ps], [ks]; три ребёнка неправильно произносили альвеолярный дрожащий согласный [r]; шестеро детей испытывали трудности в произношении зубного согласного [ð]; пятеро детей – зубного согласного [θ] и двое детей – велярного согласного [ɣ].

Из 80 детей-билингвов дошкольного возраста 48 испытывали трудности в звукопроизношении родного русского языка, 32 – чётко произносили все звуки русского языка.

Из 48 детей 10 человек испытывали трудности в произношении звонких и глухих согласных русского языка [с], [з], [ж], [ш], [ш'] [с'], [з'], [ж'], [ш']; пятеро детей неправильно произносили альвеолярный дрожащий согласный [р] [р']; 42 человека испытывали трудности в произношении мягких согласных [б'], [л'], [г'], [т'], [д'], [р'], гласного [ы] и согласных перед ним.

Из 48 детей-билингвов школьного возраста 25 человек испытывали трудности в звукопроизношении родного русского языка, 23 человека чётко произносили все звуки родного русского языка. Из 25 детей 5 человек испытывали трудности в произношении согласных звонких и глухих согласных русского языка [с], [з], [ж], [ш], [ш'] [с'], [з'], [ж'],

¹ Результаты изучения особенностей произношения детей-монолингвов представлены в диссертационном исследовании.

[щ'], [ш']. Три ребёнка неправильно произносили альвеолярный дрожащий согласный [p], [p']; 20 детей испытывали трудности в произношении мягких согласных [б'], [л'], [г'], [т'], [д'], [р'], гласного [ы] и согласных перед ним.

Следует отметить, что на Кипре функционирует кипрский диалект греческого языка. В нём существуют звуки, подобные звукам русского языка, которые отсутствуют в греческом языке, в греческом алфавите и в разговорной греческой речи. Поэтому люди, которые знают и разговаривают на кипрском диалекте, свободно могут произносить свистящие и шипящие звуки [ж], [ч], [щ], [ш].

Детей-билингвов необходимо обучать фонетике греческого языка. Если отмечаются нарушения в звукопроизношении греческих фонем, должна проводиться серьёзная логопедическая диагностика и подготовка к обучению в грекоязычной школе.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1) звукопроизносительная система билингвов оказалась не полностью сформированной, вследствие чего происходит замена, смешивание и искажение звукового облика

фонем, и облик слова оказывается неустойчивым: это наблюдалось у 48 детей;

2) было выявлено, что произносительные нарушения греческих звуков остались в школьном возрасте только у 16 детей-билингвов;

3) развитие двуязычных произносительных способностей у детей-билингвов проходит несколько стадий.

Проведя эксперимент, мы разработали методическую систему постановки звуков или их коррекции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. М., 1970. С. 246.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.; Л., 1938. С. 324.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под. ред. Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону, 1998. С. 416.
4. Маркосян А.С. Очерк теории овладения вторым языком. М., 2004. С. 384.
5. Poullisse Nanda. Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production 1999. P. 266.
6. Paradis Michel. A neurilinguistic theory of bilingualism 2000. P. 299.
7. Houston S. A survey of psycholinguistics. The Hague, 1972. P. 299.
8. Βασιλεία Τριάρχη- Herrmann. Η Διγλωσσία στην Παιδική ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση. Αθήνα 2000. 236 σ.

УДК 800:37

Анисимова Л.А.

Тольяттинская академия управления

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД КЕЙСОМ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

L. Anisimova

Togliatti Academy of Management

CASE STUDY METHODOLOGY TO FORM AND DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FRAMES OF CREDIT AND MODULE SYSTEM

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и внедрения в учебный процесс технологии кейс-метода – метода активного обучения. Целевой модуль учебного процесса «Изучение английского посредством работы над кейсом», состоящий из 24 реальных кейсов, является эффективным инструментом обучения, тренировки практических умений, формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, а также способности и готовности к рефлексии, критическому осмыслению информации, принятия решения и работы в команде. Кейс-метод позволяет интегрировать практику и тренинг во всех четырёх видах речевой деятельности на одном занятии. Однако приоритет отдаётся устной речевой деятельности, поскольку современный менеджер обязан пользоваться иностранным языком как инструментом для достижения целей.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, активные методы обучения, кейс-метод, кредит, модуль учебного процесса, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, ключевые компетенции, технология, умения, автономия, рефлексия.

Abstract. The article represents the experience of designing and inculcating into educational process a case-study technology – active way of learning and teaching. The module “English through cases” consists of 24 real cases and is aimed at training practical skills, forming and developing communicative competency, reflection and critical thinking, ability to make decisions and work in a team. Case-method allows to integrate all types of activity training in educational process. But the priority is given to oral speech due to modern requirement for the manager – to use a foreign language as an instrument to achieve one’s goals.

Key words: professional development, active methods of teaching, case study, credit, module, formation of foreign language communicative competency, key competency, technology, skills, autonomy, reflection.

Предъявление новых целей в системе высшего профессионального образования, когда основополагающей задачей подготовки становится не передача знаний, а формирование набора базовых компетенций, передача универсальных способов деятельности, норм и правил осуществления профессиональной деятельности; формирование представлений об устройстве сфер деятельности, необходимость развития личности обучаемого приводят к смене требований к личности специалиста, его способности выполнять интеллектуальные работы и умению встраиваться в те или иные сферы деятельности [3, 6].

Перечисленное имеет прямое отношение к преподаванию иностранных языков. Это предполагает, что программы по иностранному языку и их учебно-методическое обеспечение должны быть адаптированы к квалификационным потребностям и нуждам избранного студентами профессионального направления. Такая ориентация языкового образования неизбежно ведет к изменению цели и содержания обучения. Целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способности к коммуникации [2, 75].

* © Анисимова Л.А.

В последние годы актуальным является направление профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Это «обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности» [6, 4]. Характерно, что именно интерес к языку профессиональной коммуникации привел к сдвигу традиционного для методики интереса к обучению грамматике и чтению в сторону активного использования языка в реальной устной и письменной коммуникации.

Сегодня методы пассивного обучения, когда студент является лишь реципиентом знаний, транслируемых преподавателем, ушли в прошлое, освободив место методам активного обучения. Это объясняется простым фактом: студент со своими интересами и нуждами стал центром процесса обучения, агентом, деятелем, способным генерировать знания и формировать навыки и умения непосредственно в деятельности.

Переориентация обучения английскому языку в системе профессионального высшего образования, выделение в качестве приоритетной цели обучение иноязычному профильноориентированному общению и формирование иноязычной коммуникативной компетенции привели к необходимости учета модели специалиста.

Обучение англоязычному профессионально ориентированному общению будущих специалистов сферы управления должно строиться с учетом системы задач, с которыми встретится будущий специалист. Именно направленность обучения на будущую профессиональную деятельность, формирование ключевых и специальных компетенций, развитие способностей и тренировка важных для конкретной специальности техник, формируют устойчивый интерес к языку.

На наш взгляд, обучение английскому языку будущих менеджеров должно отличаться от обучения студентов других специальностей по ряду позиций: формирование и развитие способности ведения устной и письменной коммуникации; выхода из конф-

ликта; принятия решения; работы в команде и т. д.

Подготовка будущего менеджера должна быть ориентирована на приобретение практического опыта и сопровождаться переосмыслением устаревших моделей, стереотипных поведенческих реакций и решений. У будущего менеджера следует формировать и развивать умения критического мышления и рефлексии, умения выявлять и корректировать ментальные модели на основе соотнесения реального и планируемого хода событий с привлечением новых данных и практического опыта» [5, 5].

Основной целью преподавателей английского языка Тольяттинской академии управления является создание технологии использования различных методов и приемов, интегрирующих интерактивные подходы к обучению и аккумулирующих их преимущества для решения основной проблемы – обучения не языку, но речи, а шире – иноязычному общению или коммуникации в профессиональной ситуации.

Методологически продуктивными направлениями в обучении англоязычному профессионально ориентированному общению менеджеров представляется использование инновационных активных обучающих технологий, моделирующих реальные профессиональные ситуации.

Активные методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, направленные на овладение обучающимися знаниями, на формирование умений и компетенций [1, 58-61]. К активным учебным технологиям мы относим: атаку мыслей, мозговой штурм; техники, позволяющие установить личный контакт («ice-breakers», «warmers», «small talks»); работу в малых группах; тренировку техник принятия решений; тренинг проведения презентаций; ведение деловых переговоров по телефону; проведение собраний и переговоров с зарубежными партнерами; прохождение отборочного интервью для трудоустройства в многонациональную компанию и др.

В данной статье мы рассмотрим технологию анализа ситуаций, или кейс-метод (case study), как активный метод обучения. Названная технология основана на изучении реального случая или ситуации. Она хорошо подходит для обучения англоязычному профессионально ориентированному общению с одновременным формированием ключевых и специальных компетенций, профессиональных умений и личностных качеств будущего управленца.

Кейс-метод давно положительно рекомендовал себя на Западе, а с недавнего времени активно осваивается российскими педагогами. «Кейс-метод», «кейс-технология», «ситуационная методика», «разбор конкретных ситуаций», «разбор реальных ситуаций или случаев», «технология/метод анализа ситуаций», «метод ситуационного обучения», «кейсовый метод обучения», «профессионально значимые проблемные ситуации» – все эти названия используются в русскоязычной среде для обозначения понятия «case study» [9].

Мы используем термин «кейс-метод» (case study). Существует масса определений понятия «кейс-метод» и тем не менее большинство из них указывают на то, что кейс-метод – это метод обучения, использующий описание реальных экономических, социальных и других ситуаций.

«Суть кейс-метода в том, что учащимся предлагают осмыслить реальный жизненный случай или ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений» [8].

Кейс-метод является эффективным инструментом обучения, тренировки практических умений, формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции в преподавании делового английского, английского для профессионального развития, английского для специальных целей. В ходе работы над кейсом студенты должны:

прочитать и проанализировать ситуацию; разобраться в сути проблемы; собрать дополнительную информацию; предложить возможные решения; выбрать лучшее решение и сделать презентацию.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов предполагает формирование способности коммуницировать в профессиональной среде на общие (не узкопрофессиональные) темы, используя лингвистические средства и экстралингвистические техники. При этом коммуникация понимается как серия коммуникативных действий, направленных на вызов реакции или получение желаемого результата.

Мы ассоциируем кейс-метод с такими известными коммуникативными формами работы, как обсуждение (Discussion), сценарий (Scenario), решение проблемных задач (Problem solving), ролевая или деловая игра (Role play), воображаемая ситуация или симуляция (Simulation). По нашему мнению, ближе всех к кейсу-методу стоит воображаемая ситуация или симуляция, которая является подражательным, вымышленным и разыгранным воспроизведением межличностных и профессиональных контактов и связанных с этим проблем.

Воображаемые ситуации представляют собой развёрнутые, усложнённые сценарии, поскольку они поддерживают ролевое взаимодействие на протяжении нескольких эпизодов. Они требуют большого количества участников. Ролевая карточка в «воображаемых ситуациях или симуляциях» предписывает линию поведения и позицию участника коммуникации, подсказывает ему решение проблем. В таких ситуациях усилен элемент проблемности, конфликта между точками зрения, позициями участников. Этот метод подразумевает широкое обсуждение проблемы «конкретного случая», принятие решения, достижение согласия.

Обеспечивая реальный контекст для англоязычной речевой (в большей степени – устной) деятельности, кейс-метод предназначается для студентов с хорошим или

продвинутым уровнем владения английским языком.

Мы используем кейс-метод со студентами уровней B1, B2, C1 в соответствии с Общеввропейской уровневой шкалой владения иностранным языком. В нашей классификации (ТАУ) – это базовый, независимый и компетентный пользователи. Как правило, студенты – будущие менеджеры – ориентированы на карьеру в сфере бизнеса, в управлении. По этой причине на практических занятиях создаются условия для тренинга как устных (прохождение интервью для устройства на работу, ведение телефонных переговоров, проведение собраний и переговоров, презентация информации), так и письменных (специальных коммуникативных) умений (ведение деловой корреспонденции: написание отчетов, деловых писем, служебных записок, ведение протокола собрания и т. д.).

Кейс-метод позволяет успешно интегрировать практику и тренинг во всех четырех видах речевой деятельности на одном занятии. Однако приоритет отдается устной речевой деятельности, поскольку современная ситуация в образовании характеризуется повышением требований к обучению говорению. В этом смысле данная технология отвечает требованиям времени, так как каждый кейс содержит конкретную коммуникативную задачу и ставит студентов в ситуацию, когда необходимо организовать дискуссию по проблемным вопросам, а язык используется как инструмент, как средство для достижения цели в ситуации профессиональной коммуникации.

Кейс может иметь разные формы: собрания (коммуникативная задача – выработать и принять конкретное решение); переговоры (коммуникативная задача – договориться, прийти к соглашению); презентации (коммуникативная задача – проинформировать, представить возможности, сильные и слабые стороны процесса или организации, убедить слушателей). При этом в структуру каждого кейса интегрированы элементы ролевой игры и имитации.

Приступая к разработке 48-часового це-

левого¹ модуля учебного процесса (МУПа) «English through cases», мы исследовали и проанализировали публикации зарубежных и отечественных учёных по вопросу классификации кейсов. В качестве главного критерия мы взяли формируемые в ходе кейса умения и за основу принимаем классификацию О.Г. Смоляниновой, которая группирует формируемые умения в шесть категорий: аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные и самоанализ [7].

Однако мы дополнили характеристику каждого умения. **Аналитические умения** – это умения, позволяющие находить и выделять существенную и несущественную информацию, сравнивать, классифицировать, анализировать, презентировать информацию в своей логике, восстанавливать или реструктурировать текст, относиться к информации критически. **Практические умения** формируются в ходе кейса, основанного на реальной проблемной ситуации. Это способность и готовность пользоваться на практике знаниями о бизнесе, менеджменте, экономике, а также практиковать реальный язык делового и профессионального общения. Наличие **творческих умений** позволяет рассматривать проблему с разных сторон, выдвигать альтернативные решения, принимать неординарное решение и нести за него ответственность. **Коммуникативные умения** – это способность и готовность вести дискуссию, соглашаться или отрицать, информировать, убеждать, обсуждать, работать в команде, защищать свою точку зрения, сделать презентацию, составить краткий, но убедительный отчет, вести деловую документацию.

Социальные умения позволяют оценить поведение людей, умение слушать, поддерживать говорящего в дискуссии или аргументировать противоположное мнение в соответствии с требованиями социума. Это также

¹ Целевой модуль учебного процесса предполагает в качестве основной задачи реализацию конкретной цели, постановку определённой техники, способности или компетенции в рамках одного или нескольких видов речевой деятельности.

умение успешно социализироваться в любом сообществе, это способность решать возникающие моральные и этические проблемы в ситуации профессиональной межкультурной коммуникации. **Умение самоанализа, или рефлексии** – это способность понимать и оценивать мысли и действия свои и другого человека, сделать деятельность предметом анализа, регулирования и контроля. **Автономия** – образовательная цель, компонент содержания обучения, показатель способности учиться самостоятельно.

Для современного специалиста критично умение формулировать и высказывать на иностранном языке свою позицию, умение вести профессиональную коммуникацию, участвовать в дискуссии, воспринимать и критически оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной форме.

В этом смысле преимущества кейс-метода бесспорны, так как он позволяет: демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных ситуаций; заинтересовать студентов в изучении предмета в контексте других предметов и явлений; активизировать усвоение информации и знаний как языковых, так и предметных, например, о менеджменте, экономике и пр.; формировать умение сбора, обработки и анализа содержательной, предметной информации.

В своей практике мы используем различные кейсы, но в большей мере – краткие и описательные, с заданными вариантами решения. Названные типы кейсов представляют собой мини-кейсы с несколькими возможными решениями. Идея заключается в том, чтобы инициировать студентов проанализировать различные пути решения проблемы и выбрать нужный. Подобные кейсы максимально задействуют студентов и обычно сопровождаются рядом вспомогательных, направляющих вопросов и заданий. Они эффективны при изучении межкультурной коммуникации, основ бизнеса, менеджмента, маркетинга и т. д.

Нами разработан ряд требований к содержанию кейса: 1) в кейсе должна рассматриваться конкретная ситуация, отражающая

положение предприятия за какой-либо промежуток времени; 2) в описание ситуации включаются основные случаи, факты, принимаемые решения, имевшие место в течение этого времени; 3) кейс составлен, как правило, на основании обобщённого опыта и не обязательно должен отражать текущую деятельность; 4) информация носит ориентирующий характер; 5) кейс должен обладать следующими характеристиками: а) соответствовать четко поставленной цели; б) иметь соответствующий уровень языковой и содержательной трудности; в) иллюстрировать несколько аспектов современной реальной жизни; г) иметь национальную окраску; д) иллюстрировать типичные ситуации; е) развивать аналитическое и критическое мышление; ж) выводить обучаемых на дискуссию и презентацию.

Целевой МУП «English through cases» состоит из 24 кейсов, подобранных с учётом заявленных требований. Цена МУПа в кредитах равна 2,5.

Вопрос требований к подбору кейсов, подходящих для обучения в аудитории и в рамках подготовки по иностранному языку, очень актуален. Сегодня существует масса готовых кейсов, предлагаемых для использования как в учебниках, так и авторами интернет-сайтов. Можно прибегнуть к авторитетным источникам, например, к учебно-методическим пособиям. Фактически любой преподаватель делового английского может на основании собственного опыта и накопленных материалов самостоятельно смоделировать кейс.

Мы согласны с Макаровой Т.А., которая рассматривает проблему использования кейс-метода в преподавании общественных наук и представляет некий алгоритм работы с кейсом [4]. Мы придерживаемся подобного алгоритма, однако могут быть варианты формулировок заданий, активизации определённого набора языкового материала и т. д.

Каждый кейс предполагает определённые методические шаги. Рассмотрим задачи и действия преподавателя и студента в ходе работы над кейсом (табл. 1).

Таблица 1

Действия в ходе работы над кейсом	
Преподаватель	Студент
<ul style="list-style-type: none"> - подбирает соответствующий реальный языковой и содержательный материал - формулирует проблему - разрабатывает задания - планирует и организует ход занятия - планирует самостоятельную работу студентов и домашнее задание - оценивает продуктивную и коммуникативную деятельность студентов - наблюдает за работой студентов - оказывает помощь студентам при языковых и понятийных затруднениях - корректирует языковую сторону высказывания - поясняет студентам последствия риска необдуманных решений - направляет дискуссию - задаёт наводящие и проблемные вопросы - обобщает и поясняет ситуацию - делает ссылки на литературу - осуществляет контроль за режимом времени на выполнение задания - привлекает и активизирует работу всех членов группы на стадии анализа и принятия решения - побуждает студентов мыслить критически 	<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельно формируют команду из 3-5 человек - получают задание на рассмотрение проблемы - индивидуально читают материалы и анализируют кейс, задействовав имеющийся комплекс определенных коммуникативных, языковых и речевых умений и компетенций, а также предметных знаний - обсуждают информацию в группе - ищут дополнительную информацию - формулируют цели для каждой части кейса - вырабатывают предложения, гипотезы, возможные решения проблемы - участвуют в обсуждении решения, высказывают свою точку зрения - предъявляют решение в устной форме в виде мини-презентации для всеобщего обсуждения - делают обоснование по поводу принятого решения - реагируют на вопросы, разъясняют свои действия в случае непонимания других членов группы - задают вопросы участникам других групп

Необходимо отметить, что кейс проводится на заключительном этапе работы над темой. К этому моменту обучаемые уже владеют необходимыми языковыми средствами, в том числе терминами и фразами-клише, которые им понадобятся в данной коммуникативной ситуации.

В своей технологии обучения говорению на иностранном языке как основному виду речевой деятельности мы выделяем четыре последовательные этапа работы с кейсом на практических занятиях: предварительный этап, активный, последующий и анализ.

Во время предварительного этапа студенты знакомятся с предысторией проблемы. Информация для чтения (описание ситуации и проблемы в компании) может сопровождаться разными диаграммами, таблицами, схемами, отчетами, результатами исследований и аудиоматериалами для того, чтобы помочь студентам взглянуть на проблему с разных точек зрения. Студенты самостоятельно в те-

чение 15-20 минут анализируют информацию, выписывая цифровые данные, наименования фирм-конкурентов и другую конкретную информацию. В результате у каждого студента должно сложиться целостное впечатление о проблеме в определенной компании.

Активный этап представляет собой работу в парах или в подгруппе с целью обсуждения возможных вариантов решения проблемы. Формирование рабочих подгрупп происходит с учетом личностно ориентированного подхода. Состав подгруппы (команды) формируется самими студентами. Каждая подгруппа самостоятельно выбирает руководителя (модератора). Распределение ролей или сфер решения проблемы (финансовое обеспечение, материальная база, юридическое сопровождение, вопросы подбора персонала) производится преподавателем с учетом желания каждой подгруппы. Студенты проводят совместный анализ ситуации, определяют важнейшие аспекты ситуации,

основные проблемы и способы их решения, то есть поиск выхода из создавшейся ситуации, для того, чтобы затем выработать оптимальное совместное решение и оформляют результаты группового анализа, которые поддерживаются большинством участников обсуждения. Каждая команда располагается в каком-либо месте аудитории, на небольшом удалении друг от друга. Если проблема для всех подгрупп одна, то преподаватель ее объявляет и назначает точное время, к которому нужно представить результат или решение проблемы. На этом этапе преподаватель более подробно объясняет цели каждой подгруппы, в каком виде должен быть оформлен отчет о проделанной работе. При проведении занятия предполагается индивидуальная, групповая и сессионная форма работы. В процессе индивидуальной работы учащиеся знакомятся с материалами практической ситуации, готовят индивидуальные материалы по вопросам, формулируют свои вопросы.

Модератор записывает мнения всех участников обсуждения, после обсуждения формулируется окончательное мнение, которое будет являться решением для проблемы и ситуации. В ходе групповой работы происходит согласование различных представлений о ситуации, основных проблемах и путях их решения, нахождение взаимоприемлемого варианта решения, доработка и экспертиза предложений, оформление предложения в виде текста и плакатов для презентации на сессионном заседании.

Предъявление решения (индивидуальное или групповое) производится в виде мини-презентаций (3-4 минуты). Перед студентами стоит задача проанализировать полученную информацию и аргументировать свою точку зрения, высказываясь от лица предложенной роли, адекватно отреагировать на другие возможные варианты, представить своё решение проблемы. Затем предлагается презентация собственного варианта решения проблемы, ответ на вопросы участников других групп и уточнение своих предложений, после окончания презентаций дается

оценка или выражается отношение к вариантам решения, предложенным другими группами. Презентация результатов обсуждения проводится на межгрупповой сессии. Преподаватель, наблюдая за работой групп, оценивает степень освоения материала и подводит итоги обсуждения.

Последующий этап представляет собой письменное задание, где студенты излагают принятое решение письменно, в форме отчетов, служебных записок, рекламных объявлений, протоколов – в зависимости от того, какая перед ними стояла коммуникативная задача. От студентов требуется соблюдение формата и стиля документа в зависимости от того, к какой корреспонденции относится документ – внутренней или внешней. На заключительном этапе студент должен высказать своё мнение относительно реалистичности и практической значимости рассмотренного случая, оценить свою роль и действия «коллег». Преподаватель комментирует работу студентов, оценивая её в соответствии с критериями оценивания разных видов деятельности. Обсуждения подобного рода очень полезны как для студентов, так и для преподавателя, и позволяют выявить те аспекты, которые требуют усовершенствования. Это, в свою очередь, является мощным мотивирующим фактором, ведь студент видит свои сильные и слабые стороны в коммуникации и в дальнейшей работе концентрирует свои усилия на устранении выявленных недостатков.

Обучение английскому языку в неанглоязычной стране, где и преподаватель, и студент не являются носителями языка, всегда несколько «искусственно». Поэтому использование на занятиях такой формы работы, как кейс-метод, изучение реального случая позволяет максимально точно воспроизвести ситуации реального делового общения.

Преподаватель располагает несколькими способами оценивания работы студентов. Таблицы критериев оценивания работы над кейсом, разработанные нами, известны студентам заранее. Первая таблица помогает оценить содержательную сторону анализа

кейса, вторая оценивает презентацию. Преподаватель планирует учебный процесс таким образом, чтобы студенты участвовали в оценивании всех членов группы и были готовы к самооценке. Перечислим те аспекты работы, которые оцениваются: участие студентов в работе группы и индивидуальный вклад каждого студента; проведенные до занятия исследования; выделенные студентами проблемы; предложенные студентами вопросы; способы и качество работы с ресурсами; представленные устные презентации; ответы на контрольные вопросы.

На сегодняшний день кейс-метод – это инновация, которая открывает большие возможности для интересного и эффективного подхода к обучению иностранному языку, формированию иноязычной коммуникативной компетенции, ключевых и специальных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Блинов А.О. Активные формы обучения – требование времени // Журнал «Учебник и учебный процесс». М., 2006. С. 58-61.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. С. 75.
3. Гончарова М.В. Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально ориентированному общению (на материале специальностей «Менеджмент», «Управление»): автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. Москва: МГУ, 2005. С. 27.
4. Макарова Т.А. Кейс-методы в преподавании общественных наук // Сайт учителя права и экономики МОУ «Юбилейная СОШ»: URL:<http://makarovata.rcde.vstu.edu.ru/> от 14.04.2006.
5. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 114 с. (Серия «Уроки для педагогов»).
6. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч. пос. 2-е изд., стереотип. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 188 с.
7. Смолянинова О.Г. Кейс-метод обучения экономике // Официальный сайт ППФ КГУ: URL: <http://lan.krasu.ru/studiessmolyaninova/CASE-STUDY/articles.html> от 08.05.2006.
8. Сурмин Ю. Что такое кейс-метод? Взгляд теоретика и практика. // Сайт «Окно в ситуационную методику обучения»: URL:<http://www.case-method.ru> от 14. 04. 2006.
9. Энциклопедия Wikipedia <http://en.wikipedia.org/wiki/Casestudy> : Jones, K. Simulations in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1992.

УДК 378.02:372.8

Кретинина Г.В.

Мичуринский государственный педагогический институт

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ И ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ*

G. Kretinina

Michurinsk State Pedagogical Institute

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF SOME LINGUISTIC THEORIES AND SPOKEN ENGLISH TEACHING

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иноязычной разговорной речи, овладение которой предусматривает использование методического потенциала частных лингвистических теорий. Лингвистические теории обеспечивают научное обоснование разрабатываемой методики обучения разговорному английскому языку. На основе положений ряда актуальных лингвистических теорий автор обосновывает перспективу разработки приемов обучения студентов разговорному английскому языку. Выявленные автором лингвистические теории обеспечивают накопление необходимых лингвистических знаний.

Ключевые слова: обучение разговорному английскому языку, пространственно-временные ориентиры, иноязычное коммуникативное пространство, лингвистические теории.

Abstract. The article focuses on the problem of spoken English teaching based on the usage of methodological potential of some linguistic theories. Linguistic theories under consideration provide scientific basis for the development of spoken English teaching methods. The concepts of a number of linguistic theories help the author to work out the prospects of teaching methods of spoken English. The linguistic theories considered by the author help learners accumulate necessary linguistic knowledge.

Key words: spoken English teaching, space and time vectors, foreign language communicative space, linguistic theories.

Факт существования взаимосвязи лингвистической теории и методических рекомендаций по обучению иностранному языку неоднократно привлекал внимание исследователей [3, 5].

Использование частных лингвистических теорий в методике обучения иностранным языкам обусловлено тем неизбежным воздействием, которое лингвистика оказывает на практику преподавания иностранного языка, на отбор конкретного языкового и речевого материала, а также на поиск и разработку соответствующих методических приемов обучения.

Точное выявление методического потенциала конкретной лингвистической теории, определение сферы её применения, принципиальный отказ от идеи генерализации дидактического использования той или иной теории – все это является залогом плодотворного обучения иностранным языкам и служит одной из причин, по которой значение лингвистической теории, ее применение на практике и, в частности, для обоснования методики обучения студентов-филологов трудно переоценить.

Применительно к методике обучения студентов английской разговорной речи, вышеизложенное может означать, что обучение данному виду речевой деятельности также базируется на определенных лингвистических теориях, обеспечивающих научное обоснование разрабатываемой методики обучения. Данными теориями являются:

- теория исторического развития и функционирования устойчивых/изменчивых единиц английской языковой системы;

* © Кретинина Г.В.

- теория развития английского диалектного языка.

Несомненно, каждая из названных теорий обладает собственным методическим потенциалом, хотя и не претендует на роль универсальной исчерпывающей теории.

Так, большую практическую помощь в разработке методических приемов обучения студентов английской разговорной речи могут оказать научные данные, затрагивающие вопросы исторического развития и функционирования устойчивых/изменчивых единиц английской языковой системы [4, 6] и позволяющие проследить специфику современного развития и функционирования пространственно-временных ориентиров.

Изучение движения языка во времени и его дисперсии в пространстве предполагает, как отмечалось выше, ознакомление обучающихся с эволюционными процессами, происходящими в любой языковой системе и, следовательно, в системе пространственно-временных ориентиров. Известно, что эволюция языка зиждется на неотъемлемых свойствах его системы – константности и вариативности, конвергентности и дивергентности его явлений, где константность, обусловленная конвергентными процессами и обеспечивающая сохраняемость системы как самотождественной сущности, ограничивает возрастание разнообразия, в то время как вариативность, отражая изменчивый, диалектный характер языка как системы, создает предпосылки для изменения и увеличения разнообразия и дивергентного движения системы [6].

Обращение к теории константности/вариативности единиц английской языковой системы позволяет рассмотреть язык как «единство в многообразии» [1], где многообразие обеспечивается варьированием языка на диахроническом, синхроническом, социокультурном, регионально-территориальном, функционально-стилистическом уровнях, проявляется в варьировании фонетической, лексической, грамматической систем языка и находит неизбежное воплощение в языковых явлениях, зафиксированных вербальными/

невербальными средствами общения, выступающими ориентирами ИКП.

Так, наработанный исследователями материал по диахроническому варьированию языковых явлений обеспечивает первоначальное накопление обучающимися знаний по истории развития германских языков, отраженной в истории развития соответствующих ориентиров, функционирующих, в частности, в системе английского языка. Важным также является получение общих сведений о происхождении и развитии английского языка. В условиях регионального, социального, функционально-стилистического варьирования языковых явлений, а также сложных межсистемных отношений, сложившихся между данными языковыми явлениями и нормой, диахронический подход дает возможность обучающимся проследить за развитием отраженных в пространственно-временных ориентирах общих тенденций, имевших место в прошлых эпохах, и представить развитие данных тенденций в будущем. Характеризующие речь современных британцев, уходящие корнями в глубокое прошлое – среднеанглийский и древнеанглийский периоды – специфические черты социально-регионального варьирования могут быть поняты и оценены обучающимися с позиций познания диахронической специфики развития и функционирования пространственно-временных ориентиров.

Известно, что синтез синхронических и диахронических дисциплин, создание единой теории исторически развивающихся объектов отличает современное состояние фонологии. Следовательно, при обучении английской разговорной речи необходимо опираться на синтез знаний в области диахронического и синхронического варьирования языковых явлений, зафиксированных пространственно-временными ориентирами, что обеспечит более глубокое понимание обучающимися современного состояния английского языка, а следовательно, – и причины возникновения новых региональных форм, где развитие инновационных процессов идет в русле общезыковых тенденций,

обеспечивающих движение языка к дальнейшему анализируемому и слогоморфемности, и носит типологический характер, так как проявляется более или менее явно во всех языковых разновидностях и, в частности, в региональных вариантах английского языка, что должно быть отражено в использовании пространственно-временных ориентиров.

Интенсивность языкового варьирования различна в разных региональных разновидностях английского языка, чему примером являются неидентичные языковые явления северного и южного ареалов Британии, отражённые в неидентичных пространственно-временных ориентирах, служащих для обозначения одних и тех же явлений. Естественно, что наиболее типичные произносительные варианты, а также варианты лексических и грамматических уровней языка, должны быть предъявлены обучающимся как для ознакомления, так и для последующего овладения вследствие того, что региональное варьирование языка осуществляется на всех без исключения уровнях и отличается от варианта нормированного британского английского языка с орфоэпической нормой RP, что следует учитывать при овладении адекватным коммуникативно ориентированным поведением.

Наряду с регионально-территориальным варьированием, следует обратить внимание обучающихся на варьирование социокультурное, обеспеченное естественной стратификацией социума, что также должно быть зафиксировано соответствующими пространственно-временными ориентирами. В условиях расширения межкультурных контактов социальная оценка стандартности и нестандартности словоупотребления является приоритетным требованием речевой коммуникации. Любой грамотный говорящий идентифицирует себя с определенной национальной группой. Исследователи отмечают случаи, когда говорящий в силу социальных обстоятельств подвержен языковой мимикрии, как звуковой, так и грамматической [7]. Приводятся примеры намеренного снижения грамматической и фонетической грамотности

речи образованных людей с тем, чтобы избежать социальных коннотаций. Современные социальные процессы также оказывают влияние на развитие вариативных языковых явлений, являющихся следствием политической корректности, что приводит к возникновению нестандартных форм. Так, предложение *Everyone knows they should attend the show* идёт вразрез с традиционной грамматикой и может являться ориентиром ИКП, представленным использованием языковых явлений в ситуациях неформального общения, так как именно данная форма все чаще используется в неформальной коммуникации.

Неоценимую помощь в разработке методики обучения студентов английской разговорной речи могут оказать лингвистические данные, характеризующие языковые явления одной из наиболее социально значимых региональных форм, которой является Estuary English. Возникшая первоначально в Лондоне и его окрестностях и быстро распространившаяся во всем южном и центральном регионе вплоть до северо-английских территорий языковая форма Estuary English, по предположениям Д. Кристела, представляет собой «слияние RP с лондонским кокни» [8], социально-территориальным диалектом, возникшим на основе южных диалектов в среднеанглийский период, когда началась переориентация языка Лондона на восточно-центральные диалекты. Быстрое распространение Estuary English, связанное с воздействием средств массовой информации (некоторые дикторы BBC являются носителями данной языковой формы), а также с построением соединяющих промышленные центры с жилыми районами южной и центральной Англии сети железных дорог (проживающие в пригородах и небольших населенных пунктах ездят на работу в промышленные центры Англии), трактуется исследователями-лингвистами как проявление общедиалектных (а по сути, общезыковых) тенденций развития английского языка в его движении к анализируемому с последовательной ликвидацией согласовательных категорий (в области морфологии) и к слогоморфемности

(в области фонологии) [2], что следует отразить в языковых явлениях, выступающих ориентирами ИКП.

Также в методике обучения студентов английской разговорной речи необходимо опираться на научно обоснованные данные, характеризующие специфику орфоэпической нормы RP, являющейся ориентиром коммуникативного пространства, сформированного нормированным английским языком. Традиционно выделяемый в плане социальной детерминированности тип произношения RP (Received Pronunciation) в своей так называемой «консервативной форме» частично используют королевское семейство, члены Палаты лордов и некоторые политики. Однако в силу распространения и смещения региональных и национальных акцентов орфоэпическая норма RP как принятое нормированное произношение постепенно начинает видоизменяться. Тем не менее в исследованиях отмечается, что «целый ряд фонетических явлений до сих пор делит английский язык на престижные и не престижные формы, показывающие принадлежность или непринадлежность говорящего к высшему сословию» [4]. В то же время в процессе обучения необходимо учитывать, что любые отклонения от нормы являются следствием индивидуальных особенностей человека: его образования, социального и регионального происхождения, что следует учитывать в овладении существенными особенностями ориентиров.

Вполне объяснимым, с методических позиций, является использование лингвистических данных о взаимопроникновении регионального и социального варьирования языка на уровне фонетики, лексики, морфологии. Как отмечалось выше, с расширением границ произносительной нормы традиционное нормативное RP видоизменяется и теряет свою престижность под давлением социальных факторов, что влечет за собой необходимость специального изучения фонетических закономерностей, а также знание фонетических процессов, происходящих в потоках естественной разговорной речи.

Следовательно, формирование представлений, знаний, навыков, умений, требуемых для использования ориентиров, зафиксированных такими фонетическими явлениями, как *сегментация потока речи, редукция, элизия, ассимиляция звуков* и т. п., является одним из важных дидактических моментов, обеспечивающих практику продуцирования и восприятия английской разговорной речи. Неудивительно, что в условиях интенсивного использования английского языка как средства международного общения на первое место выносятся поиск методов обучения пониманию и употреблению естественной разговорной речи. Следовательно, методика обучения студентов-филологов адекватному коммуникативно-ориентированному поведению в ИКП может оказаться весьма актуальной.

Разрабатывая методику обучения английской разговорной речи, нельзя не обратить внимание на исследования в области вариативности грамматических форм, где требуется овладение представлениями, знаниями, навыками, умениями, необходимыми для понимания специфики употребления ориентиров, обладающих социальной, региональной, функционально-стилистической маркированностью языковых грамматических явлений, вовлекающих замену местоимений, употребление сокращённых форм глагола *to be*, использование оборота *used to*, а также видо-временных форм глагола *to do*, глаголов *shall/will* и т. п.

Методически ценными для практики овладения английской разговорной речью могут явиться исследования в области варьирования лексического состава языка, где основное внимание лингвистов привлечено к вопросам функционально-стилистической и социально-региональной стратификации словарного состава, заимствованию лексических единиц, возникшему недавно явлению политической корректности как особой формы языковой политики, т. д., что диктуется реальными условиями обширных языковых и культурно-экономических контактов и также должно быть отражено в

формировании готовности к использованию соответствующих ориентиров ИКП.

Существенным для обучения студентов английской разговорной речи может явиться также замечание исследователя-лингвиста о том, что «переводчик должен владеть, по крайней мере, двумя нормами каждого из языков, на которые он переводит – литературной и разговорной, подходя к этим нормам как к двум самостоятельным системам средств выражения, и знать правила переклЮчения кода или, другими словами, ситуационную закреплённость каждой из норм» [7]. Естественно, обучающимся английской разговорной речи также необходимо владение как нормированным, так и разговорным английским языком, что предполагает наличие соответствующих знаний, представлений, навыков, умений владения ориентирами коммуникативного пространства, представленного орфоэпической нормой RP, наряду с наличием знаний, навыков, умений, требуемых для употребления ориентиров коммуникативного пространства, представленного разговорной нормой английского языка с учётом её региональной, социокультурной, функционально-стилистической маркированности.

Из вышеизложенного следует, что идеи современного языкознания, затрагивающие специфику регионального, социального, ситуативного варьирования языковых явлений, приобретают актуальность и могут быть использованы в русле разработки методики обучения английской разговорной речи, овладение которой предполагает опору на пространственно-временные ориентиры как методически значимые явления английского языка.

Следует, тем не менее, заметить, что наряду с вышеназванными теориями, большим методическим потенциалом обладает теория развития английского диалектного языка [2].

Необходимо подчеркнуть, что при разработке методики обучения студентов английской разговорной речи следует опираться на проведенный лингвистами анализ диалект-

ных и региональных языковых явлений, что не только воссоздает исторические этапы развития языка в целом, но и выявляет общезыковые тенденции развития, проявляющиеся более четко в диалектном языке и региональных языковых образованиях (региональных койне), где в настоящее время продолжают действовать тенденции, возникшие ещё в среднеанглийский период и особенно интенсивно проявляющиеся в ранненовоанглийском – в период становления национального литературного языка. Жёстко зафиксированные нормы литературного языка приостановили данные процессы, тогда как в диалектном языке и региональных языковых образованиях они продолжают развиваться и обеспечивают наличие признаков современного английского языка, которые могут быть использованы в качестве ориентиров ИКП.

Предполагается, что при разработке приемов обучения студентов английской разговорной речи следует опираться на полученные исследователями данные, затрагивающие основные тенденции развития диалектного языка в области фонологии, где в современную эпоху активно происходят процессы, связанные с движением общеанглийского языка к слогоморфемности (северо-мидлендский ареал и области юга Англии).

Необходимо обратить внимание и на основные тенденции в развитии диалектного языка, отмечаемые исследователями в области морфологии, где происходит унификация грамматических категорий и постепенная ликвидация остаточных реляционных категорий.

Весьма полезными при разработке методики обучения студентов разговорной речи могут оказаться лингвистические данные, посвященные исследованиям основных дифференциальных признаков диалектного языка на уровне лексики, где в результате происходящего взаимовлияния диалектного и литературного языков наблюдается утрата диалектами примарных признаков и укрепление региональных, секундарных признаков, а также обогащение литературного язы-

ка путем проникновения в него отдельных диалектов (например, фиксация слова в словарях без специальной пометы «dialectal»), что обосновывает проникновение лексемы в литературный язык через разговорную речь, где в широком употреблении проверяется семантика слова, его способность занять то или иное место в лексической системе литературного языка.

В данной связи нельзя не упомянуть о характерной для Англии наших дней ситуации диглоссии, при которой даже высокообразованные слои населения используют диалекты (или региональные формы речи) в повседневном общении и нормированный британский вариант литературного языка – в официальной обстановке, а также при общении с иностранцами или носителями других вариантов английского языка.

Утрачивая локальные черты, диалекты становятся основой формирования региональных форм языка, которые аккумулируют лишь нивелированные диалектные признаки, характерные для всего ареала в целом, тогда как примарные, узкодиалектные признаки остаются за пределами региональных образований. Естественно, что региональные языковые явления могут быть использованы в качестве пространственно-временных ориентиров, вбирающих специфику характерных для всего ареала нивелированных диалектных признаков. По данным П. Традгилла, собственно диалектная речь в настоящее время характеризует лишь представителей старшего поколения, проживающих в сельских местностях и имеющих низкий уровень образования [9].

Методически значимым для настоящей работы может явиться констатация исследователями факта скрытой престижности региональных диалектов в среде их носителей, а также о том, что в пределах данной территории региональный стандарт воспринимается как норма, поскольку его функции в этом регионе схожи с функциями литературного языка. К тому же, местный патриотизм оказывает существенную поддержку литературному региональному субстандарту.

Обращаясь к методической стороне вопроса, следует заметить, что теория развития английского диалектного языка является весьма актуальной для настоящего исследования, так как обеспечивает понимание того факта, что в современную эпоху региональные диалекты не только не исчезают, но продолжают развиваться. Возникающие в них инновации активно проникают в диалектный язык и представляют собой тенденции, идущие, в основном, в русле общеязыкового развития. Происходит обращение к диалектам как к стилистическому резерву языка. Престижность регионально-диалектной речи возрастает с использованием её на радио и телевидении и, в частности, в программах BBC. Высказываются опасения, что если подобные тенденции не ослабнут, то в XXI в. литературного стандарта может не существовать. Из вышеизложенного следует, что для обучения студентов-филологов адекватному коммуникативно-ориентированному поведению в ИКП необходимо уделять внимание существенным признакам региональных диалектов, так как именно развивающийся во времени и пространстве диалектный язык фиксирует имеющие место на всех уровнях языка изменения языковых явлений, представляющих ориентирами ИКП.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бубенникова О.А. К вопросу об Estuary English [Текст] / О.А. Бубенникова // Преподавание иностранных языков: теория и практика. Сборник научных и научно-методических статей. Вып. 1. 2004. 223 с. С. 122-138.
2. Бубенникова О.А., Энгель Е.И. Основные тенденции развития английского диалектного языка (древнеанглийский период современная эпоха) [Текст] / О.А. Бубенникова, Е.И. Энгель. М.: МАКС Пресс, 2008. 428 с.
3. Зеленецкий А.Л. Дидактический потенциал лингвистических концепций [Текст] / А.Л. Зеленецкий // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. М., 1991.
4. Матаков К.В. Фонетическая вариативность как социолингвистическое явление [Текст] / К.В. Матаков // Преподавание иностранных языков: теория и практика: сборник научных и научно-методических статей. Вып. I. М., 2004. 223 с. С. 109-122.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.
6. Шахбагова Д.А. Фонетическая система английского языка в диахронии и синхронии (на материале британского, американского, австралийского, канадского вариантов английского языка) [Текст] / Д.А. Шахбагова. М.: Роллис, 1992. 283 с.
7. Яковлева Е.Б. Теория и практика преподавания языков на современном этапе [Текст] / Е.Б. Яковлева // Преподавание иностранных языков: теория и практика: сборник научных и научно-методических статей. Вып. I. М., 2004. 223 с. С. 9-20.
8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of English Language [Text] / D. Crystal. Cambridge, 1995.
9. Trudgill P. On Dialect: Social and Geographical Perspectives [Text] / P/ Trudgill. Oxford, 1983, VIII. 240 p.

УДК 81'42

Четвернина М.И.

Московский государственный областной университет

ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАПИСАНИЮ ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ*

M. Chetvernina

Moscow State Regional University

TEACHING OF SENIOR-CLASS PUPILS TO DEAL WITH PRECIS, SUMMARIES AND ANNOTATIONS WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития у учащихся умений работы с информацией на иностранном языке. В связи с этим подчёркивается необходимость обучения старшеклассников написанию рефератов, конспектов, аннотаций, выделяются умения и навыки, необходимые для этого. Внимание также обращается на специфику каждого вторичного текста. Обучение реферированию, аннотированию и конспектированию текстов на иностранном языке в условиях школы связано с отсутствием в учебниках специальных обучающих упражнений. Многие школьники не в состоянии выполнить данные виды деятельности даже на родном языке. Цель настоящей статьи – дать учителю алгоритм написания реферата, аннотации, конспекта учеником, так как в последнее время данный вид работы все более востребован в контексте научной работы учащихся.

Ключевые слова: реферат, конспект, аннотация, вторичные тексты, умения работы с информацией.

Abstract. The article dwells upon the development of pupils' ability to deal with information in a foreign language. Consequently, the need of teaching students how to sum up is emphasized. The specific features of précis, summaries and annotations are discussed. Unfortunately, there are no special exercises aiming at training for précis, summary and annotation writing in school textbooks. Many senior pupils fail to do these tasks even in their mother tongue. The purpose of the article is to give an algorithm of summing up for use by school teachers since this kind of activity is the most essential for pupils' scientific work nowadays.

Key words: précis, summary, annotation, ability to deal with information.

Одним из основных элементов культуры является способность правильно излагать свои мысли. Хорошо построенная речь отражает умение человека логически мыслить, а развитие письменной речи способствует совершенствованию мышления. Поэтому не случайно во всех развитых странах обучение умению создавать различные виды текстов (в том

* © Четвернина М.И.

числе вторичных текстов) входит в обязательную программу средней школы. В последнее время и в нашей стране заметен интерес к формированию речевых умений. Появляются учебники риторики, учебники по лингвистике текста для студентов-филологов. Показателен и тот факт, что федеральный компонент государственного стандарта общего образования в старшей школе на профильном уровне предусматривает развитие у школьников следующих умений в области письменной речи:

- излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в виде тезисов, рефератов, обзоров;
- использовать письменную речь на иностранном языке в ходе проектно-исследовательской деятельности, фиксировать и обобщать необходимую информацию, полученную из разных источников; составлять тезисы или развёрнутый план выступления.

В дополнение к этому на профильном уровне в старшей школе осуществляется развитие профессионально ориентированных умений письменного перевода текстов с иностранного языка на русский. При обучении письменному переводу как двуязычной коммуникативной деятельности школьники овладевают также умением редактировать текст на родном языке.

Интерес к созданию вторичных текстов очевиден. Следует отметить и влияние компьютеризации, стимулирующей поиск оптимальных структур текстов и лингвистических принципов их автоматизированной подготовки и переработки.

Виды вторичных текстов.

Понятия «первичных» и «вторичных» текстов пришли в прикладную лингвистику текста из информатики, где признак первичности / вторичности является основанием классификации информационных документов. Вторичными считаются различные виды текстов, созданные путем преобразования исходного – базового – текста. Обычно ко вторичным относятся такие виды текстов, как поисковая аннотация, библиографическое описание, аннотация, реферат, конспект, перевод и рецензия.

В специальной литературе по лингвистике текста этим видам вторичных текстов даются следующие определения.

Поисковая аннотация получается в результате индексирования, то есть выявления основного тематического содержания текста и выражения его в виде набора ключевых слов. Как правило, поисковая аннотация содержит 5-15 ключевых слов, в качестве которых выступают наиболее важные семантические стержни (смысловые вехи) содержательной композиции текста. Она позволяет пользователю определить свою потребность в базовом тексте.

Библиографическое описание – результат выявления основных характеристик данного документа (автор, название, язык и место создания, объём и т. д.), позволяющих отличить данный документ от других и быстро найти его. Особенностью этого вида является то, что в данном случае рассматривается не только и не столько текст, сколько документ в целом, то есть особенности его оформления.

Аннотация – предельно краткое изложение основного содержания первичного текста в виде перечня основных вопросов, дающего представление о его тематике, а также указывающего на возможного адресата данной информации. Из этого определения следует, что аннотация является результатом максимальной компрессии (сжатия) текста оригинала. Отсюда и основное требование к ней: объём аннотации не должен превышать пяти предложений (примерно 500 печатных знаков).

Реферат, как и аннотация, предполагает выявление основных элементов содержания текста (объект исследования, его характеристики, методы исследования, аспекты рассмотрения, условия и т. д.) и их представление в виде относительно краткого вторичного текста. Однако, в отличие от аннотации, он позволяет установить, **что** именно говорится в исходном тексте. Реферат – это изложение сущности вопросов, рассмотренных в оригинале.

Конспект получается в результате операции конспектирования, т. е. передачи содер-

жания текста в несколько более краткой и удобной для пользователя форме с сохранением последовательности изложения сведений в исходном тексте.

Перевод есть изложение содержания текста, созданного на одном языке, в виде вторичного текста на другом языке с соблюдением тождества смысла и особенностей оригинала.

Рецензия включает передачу в виде вторичного текста основного содержания анализируемого текста, но с одновременной его критической оценкой.

В школе речь может идти об обучении созданию таких видов вторичных текстов, как реферат (*precis*), конспект (*summary*) и аннотация (*annotation*)¹, поскольку они являются наиболее востребованными в будущей профессиональной деятельности выпускников школ, изучающих иностранный язык на профильном уровне в старшей школе. Обучение указанным трем видам вторичных текстов предусмотрено в курсе изучения родного языка, а также в программе обучения иностранным языкам учащихся 8-9 классов школ с углублённым изучением иностранных языков, лицеев и гимназий, работающих по третьей и четвёртой модели. Однако на практике этому аспекту обучения уделяется явно недостаточное внимание. При этом в качестве первичных текстов берутся по преимуществу художественные и публицистические тексты; электронные тексты не рассматриваются вовсе. Однако жизнь диктует свои приоритеты. В настоящее время практически любой вид интеллектуальной деятельности требует использования перечисленных выше видов вторичных текстов на материале информационных ресурсов Интернета.

В процессе функционирования информационных систем вторичные тексты замещают исходные тексты. В ряде режимов информационного обслуживания, в библиотеках, при пользовании перечнями литературы и каталогами (в том числе и электронными) мы сталкиваемся с вторичными текстами,

такими, как заглавие, поисковая аннотация, аннотация, реферат и перевод, которые замещают исходный базовый текст. При этом пользователь (абонент информационной системы) имеет возможность определить свою потребность в базовом тексте только на основании вторичных текстов. Естественно, это вызывает повышенные требования к качеству и степени эквивалентности вторичных текстов. Чрезвычайно важной для всей информационной деятельности становится проблема искажения информации при преобразовании исходного текста.

Степень конденсации (сжатия) вторичных текстов различна. Так, при создании перевода сжатия вообще не происходит. Конспект, по крайней мере, в два раза меньше по объёму, чем исходный текст. Реферат статьи обычно имеет в 5-20 раз меньший объём, чем исходный текст, ещё выше степень сжатия у аннотации. Как правило, сжатие осуществляется или путем отбрасывания наименее информативных фрагментов текста, или путем выбора наиболее информативных фрагментов текста для формирования вторичного текста. В обоих случаях многое зависит от автора вторичного текста, поскольку общепринятых критериев безошибочного определения наиболее информативных частей текста не существует. Естественно предположить, что чем более сжимается текст, тем сильнее опасность упустить важную информацию, содержащуюся в базовом тексте.

Существует ряд средств сжатия исходного текста. В теории редактирования известны формальные лингвистические приёмы (замещение, совмещение, опущение), позволяющие несколько сократить текст документа.

Одним из самых распространённых видов вторичных текстов в настоящее время является реферат. Основная функция реферата – замещение текста оригинала. В отличие от аннотации, которая только указывает на содержание исходного текста, реферат раскрывает это содержание, передавая наиболее существенную информацию, имеющуюся в базовом тексте. Материал в реферате излагается с позиций автора исходного текста и не

¹ Английские термины взяты из работ А.А. Вейзе – см. используемую литературу.

содержит никаких элементов интерпретации или оценки. Как информативный документ, реферат призван удовлетворить определённую информативную потребность и рассчитан на определенную группу потребителей информации. Его основное назначение – заменить первоисточник и дать читателю возможность сберечь время при знакомстве с объектом описания. Отсюда вытекает и основное требование: составлять рефераты следует таким образом, чтобы при их использовании у потребителя не возникла необходимость обращаться к первичному документу.

Реферат – это сжатый информативный текст, замещающий исходный. Он часто используется для дальнейшего сжатия текста. Во многих информационных системах именно на основе реферата, а не на основе исходного текста составляются аннотации и поисковые аннотации. Отсюда следует, что исходный и вторичный тексты должны быть семантически эквивалентны. Следовательно, чем короче вторичный текст, тем более информативной должна быть каждая его единица. Функции реферирования многообразны. Основным назначением реферата является оперативное распространение важнейшей научно-технической информации в максимально сжатом виде. Здесь он выступает в своей информативной функции. И в этой своей функции он выступает при публикации в таких изданиях, как специальные реферативные журналы и бюллетени.

Кроме того, реферативное изложение материала зачастую дается в начале или конце основного текста. В этом случае реферат имеет другую задачу: помочь читателю наиболее эффективно и быстро выделить в материале основную информацию и запомнить ее.

В практике преподавания иностранного языка реферирование выступает в учебной функции: учащимся прививается сумма навыков, которые могут оказаться полезными им в будущем.

Чаще всего содержательная адекватность вторичного текста достигается путем отбора отдельных наиболее важных элементов ин-

формации текста. При этом можно ориентироваться на такие элементы содержательной композиции исходного текста, как заглавие, начало и конец текста.

Следует учитывать, что в тексте есть информация, которая остается неизменной, независимо от степени и стадии переработки текста, и сохраняется во всех вторичных текстах. Эту информацию принято называть *ядерной*. Кроме того, существует информация, которая в той или иной степени дополняет ядерную и поэтому называется *дополнительной*. Остальные элементы высказывания (*fillers-in*) выполняют связующую функцию. Постепенное сжатие текста осуществляется путём последовательного исключения наименее информативных элементов текста. В целом основным требованием к созданию вторичных текстов является сведение потерь содержания оригинала к минимуму при максимальном сжатии текста.

Предельно краткой из всех возможных форм изложения главного содержания первичного документа является аннотация. Она появляется в результате компрессии текста оригинала и в нескольких строчках дает представление о его тематике. Аннотация не может заменить первичного документа, и её назначение в том, чтобы дать возможность специалисту составить мнение о целесообразности более детального ознакомления с данным материалом.

Существует несколько видов аннотаций. Чаще всего аннотация состоит из 3-5 предложений (30-40 слов). Описательная аннотация включает от 3 до 10 предложений (60-100 слов). Предельно краткой является аннотация, выражающая лишь тематическое содержание текста: она может состоять из одного-двух предложений.

Говоря о различиях между рефератом и аннотацией, надо отметить, что помимо количественного фактора и неодинаковых целей, они существенно отличаются друг от друга по *манере* подачи материала. При реферативном изложении референт самоустраивается от оценки полученной информации; последняя излагается с позиций автора оригинала,

и какие бы то ни было субъективно-оценочные элементы отсутствуют. Между тем содержание аннотации передаётся «своими словами», как бы «извне», т. е. в формулировках референта. Высокая степень обобщения материала в аннотации неизбежно приводит к личностной, субъективной окраске формулировок. Это не мешает, однако, широкому использованию в аннотациях клише и специальной оценочно-оформительской терминологии (*The text deals with...; The article is devoted to an important problem of...* и т. п.).

Система упражнений для обучения старшеклассников созданию вторичных текстов и рекомендаций по их использованию направлена на формирование следующих умений и навыков:

- 1) быстрого просмотрового чтения;
- 2) быстрого поискового чтения;
- 3) гибкого изменения скорости чтения в процессе работы с каждым текстом, в зависимости от цели дальнейшего использования информации;
- 4) логико-смысловой ориентации в тексте;
- 5) выделения лексическо-тематической основы текста (ключевых слов и словосочетаний);
- 6) распознавания типов заголовков;
- 7) определения различных структур абзацев.

Учащихся необходимо также научить:

- выражать главное содержание прочитанного (тему, идею, главное содержание, основную мысль и рему);
- выделять основные мысли и составлять тезисы;
- составлять конспект прочитанного текста;
- свёртывать текст при реферировании;
- свёртывать текст первоисточника до предельно краткого изложения содержания (выход в аннотацию).

При разработке упражнений по созданию вторичных текстов необходимо обратить внимание на специфику каждого вида вторичного текста (реферата, аннотации, конспекта), а также на характерные признаки текстов разных жанров и стилей.

В заключение приведём пример памятки по технологии написания вторичных текстов на иностранном языке в условиях школы.

Как составить реферат на английском языке.

- Запишите выходные данные реферируемой работы (автор, название, вид публикации, год и место издания).
- Пронумеруйте абзацы текста.
- Воспользовавшись тактикой просмотрового чтения, ответьте на вопрос: о чём он? – и тем самым определите тему текста.
- Используя тактику ознакомительного чтения, читайте текст абзац за абзацем. Анализируйте смысловые связи внутри каждого абзаца, между абзацами.
- Определите тему и подтему каждого абзаца, записывая их вместе с номером абзаца по мере появления в тексте; тем самым вы составите логический план текста.
- Выберите в каждом абзаце ключевые фрагменты, а также слова, значение которых при необходимости выясните при помощи словаря, и запишите их после соответствующих пунктов плана.
- Продумайте последовательность расположения пунктов плана, объедините их по темам, при необходимости перегруппируйте их.
- На материале логического плана и дополняющих его ключевых фрагментов составьте текст реферата. При этом помните, что при написании реферата на любом языке используются преимущественно простые предложения, неопределенно-личные и безличные формы, пассивные конструкции, а также клишированные обороты типа тех, которые приводятся ниже.
- В реферате используйте одно время: настоящее или прошедшее.
- Прочтите составленный текст реферата и отредактируйте его.
- Реферат не должен быть более третьей части оригинала.

Как написать конспект на английском языке.

Чтобы законспектировать прочитанное, нужно:

- записать выходные данные конспектируемой работы (автор, название, вид публикации, год и место издания).

- прочитать текст, пользуясь просмотровым чтением, и определить общую направленность текста;

- прочитать текст еще раз, используя стратегию ознакомительного чтения, постараться уловить опорные или ключевые слова, без которых невозможно или трудно будет понять основное содержание конспекта;

- сформулировать тему, основную мысль текста, главную мысль каждого абзаца или обозначить смысловые вехи текста, используя выделенные ключевые слова; предложения нужно составлять более простые и короткие, чем те, которые использованы в исходном тексте;

- записать к главной мысли каждого абзаца (каждой смысловой части) минимум примеров (если это необходимо);

- определить, какие части текста необходимо привести дословно;

- объединять, где это удобно, два и более предложения в одно;

- опускать второстепенные детали;

- использовать условные обозначения и сокращения слов (если конспект предназначен для личного пользования);

- прочитать составленный текст конспекта и отредактировать его.

Как написать аннотацию на английском языке.

Работу по составлению аннотации целесообразно проводить после нахождения ключевых фрагментов и написания реферата.

- Прочитайте текст, применяя тактику просмотрового чтения.

- Запишите выходные данные реферируемой работы (автор, название, вид публикации: книга, статья, интервью, репортаж, инструкция и т.п., год и место издания).

- Сформулируйте главную тему материала.

- Перечислите второстепенные вопросы (если есть необходимость в их упоминании), их решение и основные выводы.

- При необходимости укажите возможную

ценность информации и на кого она рассчитана (её адресат).

В силу своего малого объёма аннотация всегда лаконична, поэтому в ней часто используются клишированные фразы.

Some useful phrases for making an annotation.

1. The Guardian dated the 10th of October carries an article headlined...

2. The article deals with the situation in ...

- tackles

- touches upon

- dwells upon

3. The article offers some (fresh) information concerning the latest developments in ...

4. It should be noted that...

5. The article is devoted to the analysis of the situation in...

- to the question of...

- to the description of...

6. The article under review is the main front-page story.

7. In conclusion the article says ...

8. The article discusses ...

- expresses the view that...

- focuses the reader's attention on ...

- concentrates on

- highlights ...

- points out

- stresses that...

- suggests that...

- sums up, summarizes ...

- (strongly) criticizes ...

- (strongly) condemns/denounces ...

- reveals ...

- reviews ...

- considers ...

- comes out against (is opposed to)

- comes out in support of...

Создание вторичных текстов относится к профессионально значимым умениям (видам речевой деятельности), поскольку в своей профессиональной деятельности гражданин XXI в. обязательно встретится с необходимостью переработки информации на иностранном языке как в печатном, так и в электронном виде.

Поиск информации, чтение и анализ тек-

стов, моделирование различных процессов, создание вторичных текстов – эти задачи встают перед специалистами практически всех профессий. Школа должна обучать основным способам усвоения знаний, развивать навыки работы с информацией, готовить учащихся к профессиональной деятельности в информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурлакова И.И. Обучение старшеклассников реферированию // Иностр. языки в школе. 2009. № 7. С. 84-88.
2. Вейзе А.А. Реферирование текста. Минск: Из-во БГУ, 1978. 126 с.
3. Вейзе А.А. Обучение реферированию в средней школе. Минск: Высш. шк., 1980. 110 с.
4. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М.: Высш. шк., 1985. 128 с.
5. Вейзе А.А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: Дис...д-ра пед наук. Минск, 1993. 435 с.
6. Воскресенская К.В. Обучение реферированию публицистических и научно-популярных текстов // Иностр. языки в школе. 1981. № 5.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007. 336 с.
8. Гринев С.В. Введение в лингвистику текста. М.: Из-во МПУ «СигналЪ», 2000. 60 с.
9. Сборник нормативных документов. Иностранный язык. Федеральный компонент государственного стандарта. М.: Дрофа, 2007. 288 с.
10. Серия «Стандарты второго поколения». Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык, 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010. 145 с.

УДК 37.016:57

Близнюк Е.Г.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ*

E. Bliznuk

Moscow State Technical University n. a. N.E. Bauman

SCHOOL HEALTH POLICIES AND PRACTICES IN FORMING TEENAGERS' HEALTH CULTURE AT BIOLOGY CLASS

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу совершенствования работы по укреплению здоровья учащихся общеобразовательной школы. Особое внимание уделено условиям, которые способствуют повышению эффективности педагогической деятельности. Одним из необходимых условий успешного решения данной задачи является достаточная медико-психологическая подготовка педагога, который рассматривает здоровье не только с биологических позиций, но и как социокультурную характеристику человека. В статье рассмотрены методологические принципы и подходы, способствующие формированию культуры здоровья, и предложена схема оценки эффективности деятельности педагога по формированию культуры здоровья.

Ключевые слова: педагогические условия, культура здоровья, компоненты культуры здоровья, принципы педагогической деятельности по формированию культуры здоровья, методологические подходы к формированию культуры здоровья, эффективность деятельности.

Abstract. The article is dedicated to the issue of improving secondary school health policies and practices. Special attention is paid to the conditions that help to increase the effectiveness of health education. One of them is teacher's profound medical and psychological training that considers health as not only biological but man's social and cultural characteristic. The article researches the methodological principles and ways of forming health culture. The scheme of evaluating the efficiency of teacher's health policies has been suggested.

Key words: school policies, health culture, health culture components, principles of teacher's activity on the issue of health culture, methodological ways of forming health culture, effectiveness of teacher's activity.

В настоящее время в обществе широко обсуждается вопрос о будущем человечества. В связи с этим перед системой образования встаёт задача научить детей выбирать правильную стратегию своего поведения, предвидеть последствия своих действий. Какие ценности станут приоритетными в структуре личности сегодняшних детей – от этого во многом зависит будущее планеты. Видный учёный Э. Тоффлер в предисловии к сборнику «Ценности и будущее» отмечает, что «перед человечеством сегодня открыты богатые и разнообразные возможности дальнейшего развития, но какое будущее оно выберет, будет зависеть, в частности и, в конечном счёте, от ценностей, которые определяют процесс принятия им решений» [4, 54].

Большую роль в формировании структуры ценностей личности играет образовательная система, которая, по сути, определяет социальный облик будущего страны. Именно система образования «способна и обязана оказывать своё существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе», по утверждению Б.С. Гершунского [4, 32]. В связи с этим сохранение здоровья подрастающего поколения и формирование культуры здоровья у детей становится одной из главных задач образовательной системы.

* © Близнюк Е.Г.

Тема сохранения и укрепления здоровья школьников на протяжении многих лет является предметом обсуждения педагогов, врачей и психологов. К сожалению, на данном этапе, несмотря на колоссальные усилия многих специалистов, заметных позитивных сдвигов в области повышения уровня здоровья подрастающего поколения не наблюдается.

Как отмечалось в докладе директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки России А.А. Левитской, по данным Минздравсоцразвития России, «общая заболеваемость детей Российской Федерации в возрасте до 14 лет за последние пять лет возросла на 16 процентов; юношей и девушек в возрасте 15-18 лет – на 18 процентов. Из 13,4 миллионов детей школьного возраста более половины (53 процента) имеют ослабленное здоровье; две трети детей в возрасте 14 лет имеют хронические заболевания; лишь 10 процентов выпускников общеобразовательных учреждений России могут быть отнесены к категории здоровых» [6, 9]. Не обходит стороной школьников и пристрастие к употреблению психоактивных веществ: табака, алкоголя, наркотиков и др. Как указывает Ф.Ф. Харисов в Программе общероссийской общественной организации содействия укреплению здоровья в системе образования, начало курения в настоящее время приходится на возраст 12-13 лет. В среднем в России регулярно курят 31,9% городских старшеклассников и 49,2% сельских школьников. В последние годы процент подростков с диагнозом «алкоголизм» в возрастной группе 12-15 лет составил 5%, 15-17 лет – 10%. На группу 15-19 лет приходится более 40% потребителей инъекционных наркотиков с вытекающими отсюда последствиями инфицирования и распространения ВИЧ/СПИДа, вирусного гепатита В и С [7, 14].

Таким образом, жизненные реалии ставят перед школой новую задачу в области образования и здоровья, и сегодня педагогам необходимо не просто обеспечить *здоровьебезопасное* образование, а научить детей от-

ветственному отношению к здоровью, воспитать культуру здоровья у подрастающего поколения.

Одним из возможных путей решения этой задачи может стать интеграция валеологических вопросов в преподавание базисных учебных дисциплин, и для этой цели, на наш взгляд, наиболее подходит предмет «биология». Рассматривая возможность использования биологического образования для формирования культуры здоровья школьников, можно выделить два аспекта, определяющие *здоровьеформирующий* потенциал этого предмета: организационный и содержательный.

Рассматривая организационный аспект, надо отметить, что в школе биологическое образование представлено на всех ступенях обучения. В начальной школе закладываются основы биологической грамотности. В основной школе биологическое образование предполагает формирование у школьников знаний о строении и жизнедеятельности всех живых организмов. Учащиеся знакомятся с анатомо-физиологическими особенностями организма человека, с эволюционными предпосылками его жизнедеятельности. На ступени среднего (полного) общего образования главное внимание обращается на раскрытие сущности биологических процессов, на место и роль человека в поддержании природного равновесия.

Рассматривая содержательный аспект данной дисциплины, следует отметить, что биология занимает одно из ведущих мест в системе школьного образования как важное средство формирования духовно-мировоззренческой сферы. Биологическое образование формирует у школьников понимание жизни как величайшей ценности – основу гуманистического мировоззрения. При изучении биологии закладываются основы экологической культуры. В биологии человек рассматривается как неотъемлемая часть природы, что способствует формированию понятия о взаимосвязанности всего живого, об общности естественных законов, действующих в природе и организме человека.

Таким образом, организация и содержание дисциплины «биология» в системе школьного образования способствует систематическому формированию культуры здоровья учащихся на протяжении всего периода обучения.

Поскольку самым сложным в детском развитии считается подростковый возраст, особое внимание мы уделили изучению возможностей биологического образования для формирования культуры здоровья подростков. В подростковый период (11(12)-14 (15) лет), наряду с бурной физиологической перестройкой организма, происходит становление нравственности и формирование личностного самосознания, актуализируется потребность в знаниях о функционировании своего организма, психики, о путях укрепления здоровья [2, 18]. Информация, предоставляемая в курсе биологии 6-9 классов, может полностью удовлетворить потребность подростка в знании способов восстановления, сохранения и укрепления здоровья. В частности, анализ учебной программы по биологии авторов Н.И. Сониной и В.Б. Захарова для 8-9 классов позволил выделить в ней следующие элементы формирования культуры здоровья: физический аспект здоровья, психический аспект здоровья, основы здорового образа жизни и профилактики вредных привычек.

Тогда возникает вопрос: почему, несмотря на предоставляемую информацию, навыки здорового образа жизни у подростков остаются недостаточно сформированными? Так, при проведении в 2008/2009 учебном году анонимного опроса учеников 6-9-х классов МОУ СОШ № 29 Мытищинского района были получены следующие результаты:

♦ 85% учащихся отметило, что употребление газированных напитков, чипсов, питание в «Макдональдсе» доставляет удовольствие, и они стремятся питаться этими продуктами как можно чаще;

♦ 65% учащихся 6-9-х классов проводят за компьютерными играми 2-3 часа в день;

♦ 24% учащихся 6-9-х классов курят, 84% курящих начинают курить в возрасте 13 лет.

Итак, вышеприведённые факты свидетельствуют о необходимости определения условий, способствующих повышению эффективности использования потенциала биологического образования для формирования культуры здоровья у подростков.

Главным условием решения данной задачи является достаточная медико-психопедагогическая подготовка учителя, которая позволяет грамотно определить стратегию и содержание педагогической деятельности по формированию культуры здоровья.

При разработке стратегии деятельности по формированию культуры здоровья подростков учителю следует опираться на философско-валеологическую трактовку понятия «культура здоровья», а также на основные положения теории развития психики ребёнка (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин).

Согласно философско-валеологическим представлениям, культура здоровья представляет собой образование, входящее в состав общей культуры, характеризующее глубину освоения человеческого опыта в области сохранения, укрепления и формирования здоровья [2, 32]. В структуре культуры здоровья выделяются следующие компоненты:

1) когнитивный (интеллектуальный) – знания в области организации здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья;

2) эмоционально-ценностный – активное положительное отношение к своему здоровью, к организации здорового образа жизни, сформированность установки на здоровье как готовности действовать для реализации своих целей;

3) действенно-практический – применение знаний, умений и навыков в практике организации здорового образа жизни.

Перечисленные компоненты культуры здоровья, а также основные теории развития психики ребёнка позволяют сформулировать стратегию формирования культуры здоровья подростков следующим образом:

➤ первый этап – формирование системы знаний о здоровье и навыков здорового образа жизни у учащихся как базиса для возникновения ценностного отношения к здоровью;

➤ второй этап – на основе наличия системы знаний о здоровье и потребности в сохранении и улучшении здоровья формирование ценности здоровья и включение данной ценности в индивидуальную структуру ценностей;

➤ третий этап – формирование мотивации к ведению здорового образа жизни и готовности реализовать все компоненты здорового образа жизни;

➤ четвёртый этап – реализация здорового образа жизни.

При разработке содержания деятельности по формированию культуры здоровья подростков учителю биологии следует ориентироваться на целостный подход к понятию «здоровье», а не ограничиваться только биологическими представлениями о здоровье. Философско-валеологическая трактовка понятия *здоровья* представлена в работах Р.И. Айзмана, Э.Н. Вайнера, В.П. Казначеева, Ю.П. Лисицына, Е.А. Спирина, В.П. Петленко и других исследователей. Применение целостного подхода позволило учёным выделить следующие аспекты здоровья:

➤ *соматический* (генотип, уровень обмена веществ, уровень физического развития, тип конституции, функциональное состояние и резервные возможности органов и систем организма);

➤ *психологический* (эмоционально-волевая и интеллектуальная сфера личности, доминантность полушария, темперамент и др.);

➤ *социально-духовный* (целевые установки, нравственные ценности, идеалы, актуальные потребности, степень признания) [2, 14].

Целостный подход к понятию «здоровье» способствует формированию не только системы знаний о строении, функционировании организма человека и способах сохранения, укрепления здоровья, но и позволяет

формировать индивидуальную систему ценностей подростка, которая определяет его поведение.

Важным условием повышения эффективности деятельности учителя биологии по формированию культуры здоровья подростков является широкое применение индивидуального и деятельностного подходов. Индивидуальный подход учитывает уровень развития мотивов и потребностей учащихся в сохранении своего здоровья, что помогает в создании ситуации успеха. Такой подход предполагает использование индивидуально ориентированных заданий, которые, являясь актуальными и интересными для подростков, стимулируют их к активной работе.

Деятельностный подход, основанный А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, базируется на тезисе «не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание». Применение данного подхода учителем биологии при формировании культуры здоровья подростков способствует реализации потребностей учащихся в области сохранения и укрепления своего здоровья, стимулирует их к применению полученных знаний, умений и навыков в жизни. Деятельностный подход осуществляется путём активного участия подростков в пропагандистской, творческой и исследовательской деятельности в области здорового образа жизни. При этом меняется роль педагога, который не преподносит готовые знания, а организует, направляет, контролирует деятельность учащихся по изучению способов сохранения и укрепления здоровья. В МОУ СОШ № 29 Мытищинского района широко применяется метод проектов. Ученики с удовольствием участвуют в работе над такими проектами: «Изучение динамики патологических изменений в легких курильщика», «Составление рационального меню подростка», «Организация здорового образа жизни восьмиклассника».

Ориентация учителя биологии на данные методологические подходы стимулирует формирование действенно-практического компонента культуры здоровья подростков

и способствует переходу учащихся на позицию субъектов здоровьесбережения.

Ещё одним условием, необходимым для повышения эффективности работы по формированию культуры здоровья подростков в процессе изучения биологии, является обеспечение взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности. Сочетание урочной и внеурочной деятельности позволяет полнее реализовать вышеуказанные подходы, а также способствует развитию творческого потенциала учащихся (например, участие в различных мероприятиях, научно-исследовательской работе), а также помогает расширить кругозор, повысить уровень информации без неблагоприятных последствий для здоровья.

Повышению эффективности работы по формированию культуры здоровья подростков также способствует использование следующих методологических принципов при организации урочной и внеурочной деятельности:

- принцип приоритета заботы о здоровье, предполагающий оценку педагогической деятельности с позиции её влияния на здоровье учащихся;
- принцип научности, предполагающий использование научно обоснованных и проверенных технологий;
- принцип сознательности и активности, предполагающий сознательное личное включение ребёнка в программы сохранения и укрепления собственного здоровья;
- принцип последовательности и преемственности, предполагающий планомерность и непрерывность работы по формированию культуры здоровья;
- принцип субъект-субъектного взаимоотношения с учащимися, предусматривающий обучение в форме диалога, широкое вовлечение самих учащихся в подготовку и проведение мероприятий;
- принцип многообразия педагогических воздействий, предполагающий сочетание разнообразных методов и форм.

Необходимым условием повышения эффективности деятельности учителя биологии по формированию культуры здоровья

подростков является оценка эффективности своей работы.

Для определения уровня сформированности культуры здоровья мы используем следующие критерии, показатели и инструменты исследования:

1) Информационный критерий, определяющий когнитивный компонент культуры здоровья. Его показателями являются.

- знания по вопросам сохранения здоровья;
- знание факторов, определяющих здоровье;
- знание компонентов здорового образа жизни.

Инструментом исследования является тестирование уровня знаний.

2) Ценностный критерий, определяющий эмоционально-ценностный компонент культуры здоровья. Его показателями являются:

- ценность здоровья;
- показатель интенсивности отношения к здоровью.

В качестве инструмента исследования используются ранжирование ценностей и психологический тест «Индекс отношения к здоровью» С. Дерябо и В. Ясвина.

3) Поведенческий критерий, определяющий действенно-практический компонент культуры здоровья. Его показатели:

- отношение к вредным привычкам;
- двигательная активность;
- участие в пропаганде здорового образа жизни;
- владение методами самоконтроля и оказания доврачебной помощи.

В качестве инструмента исследования используется анкетирование.

Шкалы баллов, разработанные для каждого критерия, позволяют провести количественный анализ и выделить уровни сформированности всех компонентов культуры здоровья (высокий уровень, средний уровень, низкий уровень). Уровни сформированности культуры здоровья подростков в целом определяются путём суммирования баллов, набранных по каждому критерию, и определяются как:

➤ *репродуктивный* (учащиеся имеют представление о принципах здорового образа жизни (ЗОЖ), но здоровье не является приоритетной ценностью, на практике не соблюдаются основные компоненты ЗОЖ);

➤ *конструктивный* (учащиеся владеют информацией об основных компонентах ЗОЖ, считают здоровье одной из приоритетных ценностей, стараются придерживаться принципов ЗОЖ на практике);

➤ *творческий* (учащиеся могут аргументировано доказать необходимость ведения ЗОЖ, строят жизнь согласно правилам ЗОЖ, являются активными пропагандистами ЗОЖ).

Оценить эффективность работы по формированию культуры здоровья позволяет следующая методика.

1. Определение степени сформированности культуры (ССК) здоровья в начале занятий и в итоге деятельности по формуле (1):

1) $ССК = \frac{(3n_1) + (2n_2) + (1n_3)}{N}$, где:

N

- множитель 3 соответствует творческому уровню;

- множитель 2 соответствует конструктивному уровню;

- множитель 1 соответствует репродуктивному уровню;

- n_1 ; n_2 ; n_3 – количество человек, относящихся к определенному уровню;

- N – количество учеников в классе.

2. Определение эффективности работы (Эф) по формированию культуры здоровья за определённый промежуток времени по формуле (2):

2) $Эф = ССК_2 - ССК_1$, где:

- Эф – эффективность работы;

- $ССК_2$ – степень сформированности культуры здоровья при повторном измерении;

- $ССК_1$ – степень сформированности культуры здоровья при исходном измерении.

Чем больше значение разности, тем, естественно, эффективнее деятельность педагога.

Все рассмотренные в статье условия положены в основу работы по формированию

культуры здоровья подростков в МОУ СОШ № 29 Мытищинского района Московской области. Анализ сочинений учащихся 9-х классов показывает, что постепенно у учащихся школы повышается уровень сформированности культуры здоровья, появляется ответственность за своё здоровье. Приведём несколько отрывков из сочинений учащихся 9 класса о необходимости соблюдения принципов здорового образа жизни.

➤ «Я думаю, что если бы Петр I знал всю правду о вреде табака, он ни за что бы не допустил распространение этой гадости в России» (Трифиленьков А.).

➤ «Для меня быть здоровым – это значит быть активным, энергичным, доброжелательным, хорошо учиться» (Смолкин В.).

➤ «Здоровье необходимо человеку, чтобы суметь реализовать все свои мечты» (Чернышева В.).

➤ «Здоровье во многом зависит от самого человека: каковы твои привычки, твой образ жизни – таково и твоё здоровье» (Белова А.).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Айзман Р.И. Педагогическая и медицинская валеология – цели и задачи // Валеология. 1999, №2. С. 23-27.
2. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для вузов. 6-е изд. М.: Флинта: Наука, 2008.
3. Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Ростов-н/Д.: Феникс, 2008.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Педагогическое общество России, 2002.
5. Кургузов В.Л. Философия здоровья, гуманитарная культура и образование как детерминанты интенсивного развития // Информационно-аналитическое издание «Советник Президента». 2004. № 26. С. 53-61.
6. Левитская А.А. О мерах по совершенствованию деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях // Здоровье-сберегающее образование. 2009. № 1. С. 6-9.
7. Харисов Ф.Ф. Программа общероссийской общественной организации содействия укреплению здоровья в системе образования // Здоровье-сберегающее образование. 2009. № 1.

УДК 373. 2.006.14

Веденеева Г.И.

*Воронежский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЕНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ СРЕДСТВ СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕМУ*

G. Vedeneyeva

Voronezh Region Teachers' In-Service and Re-Training Institute

THE USE OF REGIONAL STUDIES AS A MEANS OF UNITING CHILDREN IN TEAMWORK AND FORMING THEIR POSITIVE ATTITUDE TOWARDS IT

Аннотация. Рассматриваются возможности краеведческой работы в решении вопросов формирования учебного коллектива как необходимого условия становления нравственных качеств личности. С целью изучения влияния краеведения на развитие личности предлагается понятийно-эмиссионный метод, позволяющий определить воздействие содержащихся в краеведческой деятельности ценностных понятий на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности школьника.

Ключевые слова: краеведческая деятельность, учебный коллектив, когнитивная, эмоциональная и поведенческая сферы личности, нравственное воспитание, понятийно-эмиссионный метод, понятия-ценности.

Abstract. The paper considers the opportunities of regional studies in dealing with the issues of organizing schoolchildren teamwork as a necessary condition for developing personal morals. To explore the influence of regional studies on personal development the definition and emission method has been suggested which allows determining the moral impact of regional studies on schoolchildren's cognitive, emotional and behavioral spheres.

Key words: regional studies, class team, cognitive, emotional and behavioral spheres of personality, moral education, definition and emission method, moral concepts.

Формирование положительного отношения к окружающим людям – ведущая задача в системе нравственного воспитания школьников. Этому подчинена вся воспитательная работа, организуемая в условиях учебного коллектива. От степени решения различных задач по развитию отношений между детьми в классном коллективе (отношения сотрудничества, отзывчивости, взаимопомощи, самостоятельности, ответственности и др.) во многом зависит эффективность воспитания личности, формирование её качеств и черт характера.

Использование возможностей краеведческой работы в нравственном воспитании школьников должно осуществляться в последовательной работе педагога по формированию детского коллектива, что является необходимой предпосылкой и важным условием эффективности нравственного воспитания детей.

В процессе краеведческой работы возможны постановка и достижение коллективных целей совместной деятельности детей, выдвижение новых задач, включение участников деятельности в новые социальные роли в ходе выполнения коллективных и индивидуальных поручений. В результате обеспечивается развитие системы отношений, зависимостей между детьми, микроколлективами класса, между классами образовательного учреждения, между школой и средой.

Школьники посредством краеведения включаются в разнообразные социальные роли: разведчика, искателя, исследователя, экскурсовода, следопыта, туриста, историка, знатока родного края, в которых ребёнок в наибольшей степени может реализовать свой потенциал.

* © Веденеева Г.И.

Уровень развития коллектива – та основа, которая предопределяет организацию различных видов деятельности, и в то же время его повышение непосредственно зависит от тех видов деятельности, в которые вовлечены воспитанники. Значение краеведческой работы в деле развития, сплочения коллектива определяется следующими факторами: а) возможностями совершенствования различных компонентов организации коллектива школьников; б) приобретаемыми знаниями о различных краеведческих объектах, которые, будучи предметами познавательной или практической деятельности детей, дают ту ценностную информацию, которая накладывает свой отпечаток на отношение их друг к другу, к выполняемой деятельности, к материальным ценностям окружающей жизни.

В процессе ознакомления детей с родным краем к тем общим моментам, которые объединяют детей в той или иной коллективной деятельности (общая цель, вещественный элемент труда, взаимозависимость операций деятельности и т. п.), добавляется общее желание младших школьников быть полезными своему городу, району, видеть свою улицу чистой и красивой, их общий интерес к родному городу как предмету познания или практической деятельности, интерес, имеющий предметно-практическую направленность (*наша улица, наш парк, завод нашего города*) и усиливающий чувство принадлежности к единой социальной общности. В конкретной социальной общности вырабатывается единая система суждений, выражающая отношение коллектива к самым различным явлениям окружающего социума (семьи, школы, родного края) – моральным нормам, традициям, поступкам – и представляющая собой общественное мнение данного коллектива.

Мнение ученического коллектива способствует выработке определённых эталонов поведения, общественных идеалов, и, следовательно, оно является одним из показателей эффективности воспитательной работы.

С целью изучения эффективности воспитательной работы в педагогике широко

используется **социально-индивидуальный** метод, предложенный Д.Б. Элькониным и Т.В. Драгуновой [6], в соответствии с которым ребёнок изучается через систему социальных отношений, в которой он развивается и формируется как личность.

В рамках этого общего метода мы использовали **понятийно-эмиссионный метод** (ПЭМ) по аналогии с методом, известным в нейрофизиологии как *позитронно-эмиссионная томография* (ПЭТ).

Слово «эмиссия» (лат. *emission*) означает *выпуск, испускание, излучение*. Механизм ПЭТ заключается в следующем: вместе с веществом, которое вводится в руку больного, в мозг поступает меченый элемент вещества. Специально подбирается такое вещество, которое в определённом месте мозга распадается на составляющие его элементы. С помощью специального прибора, который будет регистрировать их в передвижении, можно с высокой точностью определить место, куда пришёл меченый химический элемент. Таким способом можно наблюдать, что делается с кровотоком, а соответственно, и с активностью нейронов в различных участках мозга.

В ходе проведённой опытно-экспериментальной работы в роли «меченых элементов» выступали понятия, явившиеся предметом усвоения школьниками в организуемой краеведческой работе. Отобранные, или «меченые», понятия-ценности отслеживались в плане их «оседания» в чувствах, образах, желаниях, привычках (в сфере бессознательного), в чертах личности и её формируемой модели поведения.

Отслеживание усвоения понятий осуществляется в процессе наблюдений, бесед, дискуссий, анкетирования, создания ситуаций нравственного выбора, диагностических методик.

Одной из подобных методик является «**Диапазон интересов**» (модифицированная методика М.Ю. Красовицкого [4, 35]). Учащимся на карточке предоставляется перечень возможных объектов для обсуждения. Предлагается подчеркнуть те, которые учащиеся предпочитают обсуждать с одноклас-

сниками на перемене, во время досуга, т. е. в разговорной речи.

Следует заметить, что разговорная речь как непосредственный и активный процесс создания спонтанных и неподготовленных высказываний, в отличие от кодифицированной речи (подготовленные и продуманные высказывания в ситуации официального общения), всегда мотивированна и характеризуется наличием собственного взгляда на предмет разговора [5].

При обработке результатов диагностического выбора выявляются наиболее предпочитаемые объекты, относительно предпочитаемые, наименее предпочитаемые. На завершающем этапе развития коллектива круг объектов предпочитаемых высказываний охватывает практически все проблемы (объекты), имеющие воспитательную ценность.

Исследование диапазона интересов по указанной методике проводилось с учащимися 4-х, 5-х классов МОУ Петровской СОШ Борисоглебского района Воронежской области (всего – 75 опрошенных, время проведения – апрель 2009 г.). По критерию «наиболее предпочитаемые объекты» было выявлено 3 группы учащихся.

Первая группа: школьники, предпочитающие в процессе общения друг с другом обсуждать вопросы учебной деятельности (оценки, домашние задания, отношения с учителями и др.).

Вторая группа: школьники, для которых наиболее значимыми оказались объекты,

относящиеся к группе «медиа техника» (компьютеры, работа в Интернете, сотовые телефоны, DVD-игры и др.).

Третья группа: учащиеся, выразившие свой интерес к общественной работе (общественные поручения, внеклассные мероприятия и другие творческие дела, связанные с решением проблем социума).

При анализе выборов, сделанных учащимися, отслеживался факт предпочтения ими объектов, относимых по своей значимости к группе понятий-ценностей. В данном случае таковым «меченым» объектом являлось понятие «герой». Выяснилось, что этот объект общения преобладал в группе учащихся, увлечённых внеклассными мероприятиями, общественной работой в целом.

Процентное соотношение выборов представлено в табл. 1.

Понятие высокой степени обобщённости «герой» становится темой разговора учащихся благодаря педагогически организованной работе по приобщению школьников к героическому прошлому и настоящему. В Петровской СОШ (зам. директора по воспитательной работе Мельникова О.В.) учащиеся включаются в поисковую работу, организуемую по следующим направлениям:

- «Моя малая Родина» – история возникновения села Петровское, вклад семьи Звигинцевых в развитие села, сельский быт;
- односельчане в годы Великой Отечественной войны;
- история школы.

Таблица 1

Области предлагаемых для обсуждения объектов	Учебная деятельность	Медиа техника	Общественная работа	Итого
Число выборов предпочитаемых объектов, в %	43	30	27	100
Число выборов понятия «герой» по каждой области объектов, в %	26	11	63	100

Использование ПЭМ имело своей целью определить влияние краеведения на когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие процесса нравственного становления личности. Исследование показало, что поисковая деятельность в числе других видов краеведческой работы, организуемых на основе понятий высокой обобщённости, способствует их «проникновению» во все сферы трёхкомпонентной структуры нравственности личности школьника.

Заинтересованность детей отдельными фактами различных сторон общественной жизни края повышает общий интерес к родному городу, его истории и порождает чувство сопричастности к знаменательным событиям своей страны. Нравнодушное отношение к истории родного края придаёт личностный смысл выполнению детьми полезной деятельности и в то же время формирует положительное отношение к самой деятельности.

Формирование такого отношения предполагает, с одной стороны, решение в процессе краеведческой работы задач организации

коллектива, а с другой – совершенствование деятельности по сплочению коллектива за счёт возможностей, заложенных в самой краеведческой работе. В классе необходимо создавать условия ученикам для обмена своими мыслями, мнениями, приобретённой информацией. «Педагог должен всегда знать, что несёт в коллектив каждый ученик и что ему даёт коллектив» [4, 45].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Веденева Г.И. Азбука родного края (пособие по краеведению). Воронеж: ВОИПКРО, 1995. 2-ое изд.
2. Веденева Г.И. Аксиосфера краеведения как источник морально-нравственного воспитания школьников. Вестник ВОИПКРО. Вып. 21. 2009.
3. Веденева Г.И. Нравственное воспитание младших школьников в процессе краеведческой работы. Воронеж: ВОИПКРО, 2008.
4. Красовицкий М.Ю. Общественное мнение ученического коллектива. М.: Просвещение, 1984.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2005.
6. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.

УДК 37.025

Таможняя Е.А.

Московский педагогический государственный университет

**КОМПЛЕКС УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ***

Y. Tamozhnyaya

Moscow Pedagogical State University

**COMPLEX OF ACADEMIC AND METHODOLOGICAL TASKS AS A BASIS
OF FORMING METHODOLOGICAL READINESS OF GEOGRAPHY TEACHER**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость овладения будущим учителем географии навыками решения учебно-методических задач (УМЗ) как способа осуществления учебно-методической деятельности. Рассматривается структура учебно-методической задачи (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову). Выделяются основные функции методической подготовки студента в вузе (интегрирующая, методологическая, обучающе-контролирующая, профессионально-практическая, мотивационно-ценностная и мировоззренческая), реализуемые при использовании учебно-методических задач для формирования методической готовности будущего учителя географии. Выделены УМЗ разных уровней сложности, соответствующих трём основным уровням учебной деятельности. Представлены характеристики учебно-методических задач по разным основаниям, положенным в основу типологии УМЗ. Определены этапы решения УМЗ, уровни развития у студентов умения их решать, а также требования, предъявляемые к построению комплекса УМЗ.

Ключевые слова: учебно-методическая задача, учебно-методическая деятельность, методическая готовность учителя географии, комплекс учебно-методических задач, уровень реализации учебно-методической деятельности.

Abstract. The article substantiates the necessity for would-be geography teachers to acquire skills of tackling academic and methodical tasks as a means of their teaching. The structure of academic and methodical task is considered (after D. El'konin and V. Davydov). The main functions of teachers' training realized in the process of forming their methodical readiness have been singled out (integrating, methodological, teaching and controlling, professional and practical, motivational and value, ideological). The levels of academic and methodical tasks corresponding to three basic levels of academic activity have been determined. The characteristics of academic and methodical tasks of different types on the basis of academic and methodical tasks typology have been presented. The stages of tackling academic and methodical tasks, the levels of students' abilities to do them and the requirements for building the academic and methodical tasks complex have been substantiated.

Key words: academic and methodical task, academic and methodical activity, methodical readiness of geography teacher, complex of academic and methodical tasks, the level of implementation of academic and methodical activity.

В соответствии с положениями профессионально-деятельностного и профессионально-личностного подходов в обучении, для реализации *компетентностно-ориентированной системы методической подготовки* будущего учителя необходимо не только определение целей и содержания обучения на основе состава профессиональной деятельности, но и моделирование в учебной деятельности аспектов будущей профессиональной деятельности [2].

Наличие операционально-деятельностного компонента в общей структуре методической готовности будущего учителя предполагает формирование методических компетенций, составляющих практический аспект *методической готовности*. Методические компетенции представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, качеств личности, позволяющих осуществлять продуктивную деятельность по решению *методических задач*.

* © Таможняя Е.А.

В ходе исследования установлено, что методическая задача является предметом *методического мышления*. Сформированное методическое мышление позволяет выявлять методическую задачу, грамотно её формулировать, выдвигать и оценивать гипотезы о путях её решения, находить оптимальный вариант решения на основе реализации наиболее приемлемой гипотезы, анализировать полученный результат и вносить в случае необходимости коррективы в методическую деятельность [3].

Таким образом, решение методической задачи требует глубокого понимания проблемы и связанных с ней теоретических и методологических знаний и в то же время оказывается возможным лишь при наличии умений, опыта решения.

Согласно концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, решение учебной задачи предусматривает принятие обучаемым трёх компонентов: понимание и принятие учебной задачи; выполнение ими активных учебных действий (изменение, сравнение, моделирование), действий самоконтроля и самооценки. В этом случае обучение становится учебной деятельностью, которая обогащает будущего специалиста новыми способами методических действий, переходящих в методическое умение.

Опираясь на концепцию учебной деятельности, разработанную Д.Б. Эльconiным и В.В. Давыдовым, мы рассматриваем учебно-методические задачи (УМЗ) как разновидность учебных задач. Основное отличие учебной задачи от других форм, по словам Д.Б. Эльконина, состоит в том, что ее цель и результат состоит в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия [4]. Учебно-методическая деятельность (УМД), как и любая иная, имеет задачную структуру, то есть осуществляется как решение специфических для нее УМЗ. Учитывая, что учебно-методическая деятельность есть процесс решения учебно-методических задач, необходимо разработать такие УМЗ, которые смогли бы актуализировать необ-

ходимые знания из различных учебных дисциплин (психологии, педагогики, географии, методики преподавания географии), создать в процессе обучения положительный опыт методической деятельности, развивая при этом у студента методическое мышление и методические компетенции, личностные профессиональные качества, то есть готовность будущего учителя к его профессиональной деятельности.

Итак, с точки зрения указанного подхода, УМЗ отличается от других задач тем составом учебных методических действий, которыми студент овладевает в процессе их решения, приобретая при этом определенные умения. Эта специфика детерминирована особенностями методики преподавания науки географии и методов ее исследования. В процессе решения УМЗ актуализируются методические, методологические, психолого-педагогические и специальные знания, развивается методическое мышление, прослеживается связь теории с практикой.

Согласно теории учебной деятельности, структура всякой задачи, в том числе и учебно-методической, включает четыре части:

- 1) предметную область (класс фиксированных объектов, предметов, процессов, понятий);
- 2) отношения, связывающие объекты предметной области;
- 3) требование (указание цели решения задачи);
- 4) оператор (совокупность действий или операций, которые надо произвести над условием УМЗ, чтобы выполнить ее требование).

Используя содержание понятий методической и учебно-методической задач, проведем структурный анализ УМЗ на конкретном примере (табл. 1).

УМЗ можно использовать для реализации всех выделенных нами основных функций методической подготовки студента в вузе: *интегрирующей, методологической, обучающе-контролирующей, профессионально-практической, мотивационно-ценностной и мировоззренческой*. Как видно из представ-

Таблица 1

Структура учебно-методической задачи (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову)

Условие УМЗ	Предложите и представьте пример формирования понятия «ветер».
Предметная область	МОГ: формирование и усвоение географических понятий; система климатологических знаний в школьной географии; система средств обучения географии; пути формирования понятий; методы обучения географии География: процесс образования ветра из-за разницы в атмосферном давлении на разных участках земной поверхности Психология: возрастные психологические особенности учащихся
Отношения	Интеграция знаний, причинно-следственные связи
Требование	Введение понятия, выявление причинно-следственных связей
Оператор	Выбор пути формирования понятия (индуктивный), методов и средств обучения
Форма выполнения	Устное выступление.
Результат решения	Актуализированы знания по МОГ, географии и психологии Проиллюстрирован индуктивный путь введения понятия «ветер»

ленной в табл. 1 учебно-методической задачи, в ходе ее решения реализованы практически все функции методической подготовки: интегрирующая, методологическая, профессионально-практическая и обучающе-контролирующая. Мотивационно-оценочная функция реализуется через избирательный характер в отношении средств выполнения УМЗ (оператор), а также оценку результата своей деятельности (самооценка, оценка группы, оценка преподавателем), способствующие формированию профессиональной направленности личности студента.

Имитация разных видов методической деятельности в условиях решения УМЗ есть средство овладения знаниями способов действий, основа формирования методических умений учителя географии. В соответствии с этим положением, в процессе подготовки студентов необходимо использовать УМЗ, в ходе решения которых студенты осуществляют разные виды учебно-методической деятельности будущего учителя географии: гносеологическую, проектировочно-конструктивную, обучающую, диагностическую, оценочную, исследовательскую. В ряде случаев УМЗ носят интегральный характер, то есть предполагают сочетание разных видов УМД студента. К этому виду относятся УМЗ, имитирующие реальные профессиональные ситуации и УМЗ, выполняемые в ходе педа-

гогической практики студентов в общеобразовательных учреждениях. Таким образом, задача методической подготовки студентов состоит в разработке комплекса учебно-методических задач, включающего УМЗ разных видов, для обеспечения условий полноценного развития основных методических компетенций будущего учителя.

В ходе наблюдений за учебно-методической деятельностью студентов на аудиторных занятиях и педагогической практике также установлено, что обнаруживается определенная корреляция между уровнем учебно-познавательной деятельности студента на аудиторных занятиях и уровнем его самостоятельной деятельности (на педагогической практике). Если учебная деятельность ограничивается лишь алгоритмическим уровнем, то велика вероятность, что и практическая деятельность в образовательном учреждении осуществляется формально. Целенаправленное развитие у студентов опыта творческой деятельности при решении УМЗ, связанных с преобразованием, прогнозированием, моделированием вариантов содержания и структуры учебного материала, выбора средств и методов обучения и т. д., определяет возможность выполнения педагогической деятельности продуктивно. Таким образом, комплекс УМЗ должен включать задачи разного уровня сложности, обеспечивающего условия полно-

Таблица 2

Уровни сложности учебно-методических задач

Описание УМЗ	Уровень учебно-познавательной деятельности
1. Ситуация, в которой студент применяет отдельные методические знания и (или) умения (классифицирует средства обучения, приводит примеры разных видов мотивации, характеризует школьный учебник и т. д.), действуя по известному образцу	I. Формальный
2. Планирование и реализация ситуации, в которой студент применяет отдельные элементы организации учебного процесса по географии (иллюстрация какого-либо метода обучения, работа с определенным СО и пр.) 3. Планирование и реализация ситуации, в которой студент сочетает различные методы и формы организации учебного процесса по географии (представление фрагмента урока, внеклассного мероприятия, решение географической задачи и пр.)	II. Поисковый
4. Планирование и реализация учебной ситуации в реальных условиях общеобразовательного учреждения с применением обобщенных методических умений в рамках традиционных технологий (проведение традиционного урока географии) 5. Планирование и реализация учебной ситуации в реальных условиях общеобразовательного учреждения с использованием обобщенных методических умений и инновационных технологий, приобретение в этой связи новых методических умений (проведение современного урока географии)	III. Творческий

ценного развития основных уровней учебно-познавательной деятельности.

В исследовании нами выделены УМЗ нескольких уровней сложности, соответствующих трем основным уровням учебной деятельности (табл. 2). Сложность – это объективная характеристика УМЗ, степень которой определяется количеством частных и обобщенных методических умений, необходимых для решения задачи, новизной применяемой технологии (в широком смысле) и педагогическими условиями требования задачи. Характеристика каждого последующего уровня сложности УМЗ включает в себя характеристики всех предыдущих.

Итак, УМЗ классифицируется нами по характеру учебно-методической деятельности студента, числу актуализируемых функций методической подготовки, уровню учебно-познавательной деятельности и сложности, способу задания условия, педагогическим условиям применения знаний и умений (табл. 3).

Воспользуемся материалами этой таблицы для классификации одной из УМЗ по различным основаниям.

УМЗ: «Разработайте и продемонстрируйте фрагмент урока по решению проблемной задачи в курсе географии 7 класса».

Исследование учебно-методической деятельности студентов при решении этой УМЗ покажет, что эта задача: интегральная (совмещает гносеологическую, проективно-конструктивную и практическую обучающую учебно-методическую деятельность студентов), многофункциональная (выполняет интегрирующую, методологическую, обучающе-контролирующую, профессионально-практическую и мотивационно-ценностную функции методической подготовки), поисковая, вербальная, требует применения знаний и умений в аудитории. При решении данной УМЗ студенты включаются в активную учебно-методическую деятельность, связанную с применением географических, методологических и методических знаний, развитием умения управлять познавательной деятельностью учащихся. По уровню сложности эта УМЗ относится к поисковому типу, так как предполагает планирование и реализацию ситуации, в которой студент сочетает различные методы и

Таблица 3

Классификация учебно-методических задач

№ п/п	Основание для классификации	Тип УМЗ
1.	Характер учебно-методической деятельности студента	Гносеологическая Проектировочно-конструктивная Обучающая Диагностическая Оценочная Исследовательская Интегральная (сочетает разные виды УМД студента)
2.	Число актуализированных функций методической подготовки	Монофункциональные Полифункциональные
3.	Уровень учебной деятельности студента	Алгоритмические (репродуктивные) Поисковые (продуктивные) Творческие
4.	Уровень сложности	I II III
5.	Способ задания условий	Вербальная Графическая Компьютерная
6.	Педагогические условия применения	В аудитории Вне аудитории В образовательном учреждении

формы организации учебного процесса по географии.

Применение УМЗ в учебном процессе вуза потребовало разработки методики их решения и критериев оценки представленного решения на учебном занятии или педагогической практике. Как отмечает С.И. Архангельский, «обучение студентов оптимальному поиску решения многообразных учебных и научных задач есть важный акт их вузовской подготовки» [1, 101]. Поэтому мы обратились к анализу исследований психологов, педагогов и методистов по вопросам организации познавательной деятельности обучаемых при решении учебных задач и разработали обобщенный план действий студента (табл. 4).

Как видно из табл. 4, при решении УМЗ студент выполняет различные виды учебных действий (ориентировочные, исполнительные, оценочно-корректирующие), в ходе которых реализуется образовательная направленность методической подготовки, предполагающая овладение содержанием изучаемой дисциплины. Однако параллель-

но с этим осуществляется постановка цели учебно-методической деятельности, происходит анализ состава и содержания методических умений, осмысление выполняемых действий и определение их места в общей структуре деятельности учителя географии, что способствует формированию операционально-деятельностной и мотивационно-личностной готовности обучаемых, то есть реализации профессиональной направленности методической подготовки.

Применение УМЗ в системе методической подготовки учителя географии требует разработки методики диагностики уровня развития умений решать подобные задачи и оценивать учебно-методическую деятельность студентов. Нами было предложено четыре уровня умений решать УМЗ: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Для каждого уровня предложены критерии оценки (табл. 5).

В результате диагностики анализу подвергается сформированность методической готовности будущего учителя к осуществлению разных видов методической деятельнос-

Таблица 4

Этапы решения УМЗ

1.	Анализ условия и постановка цели	Формулировка цели учебно-методической деятельности. Актуализация теоретических знаний и характеристика основных понятий (методических, географических, психологических и др.), необходимых для решения задачи Выявление связей и отношений, необходимых для выполнения требования УМЗ (описание оператора)
2.	Выбор варианта решения задачи и средств для достижения поставленной цели	Выбор методов и методических приемов, средств обучения, форм организации учебной деятельности учащихся Выбор средств определения результативности обучения
3.	Выполнение требований УМЗ	Разработка необходимых дидактических и методических материалов для организации восприятия УМЗ студенческой аудиторией (школьниками)
4.	Представление решения УМЗ в аудитории или в классе	Предъявление анализа условия УМЗ и исполнения ее требований
5.	Анализ и оценка решения УМЗ	Анализ деятельности студента по трем первым этапам решения УМЗ Оценка решения УМЗ студентом (рефлексия), студенческой группой, преподавателем
6.	Поиск альтернативных вариантов достижения поставленной цели для решения УМЗ	Заслушивание предложений студента, мнений студенческой группы, преподавателя
7.	Разработка коррекционных рекомендаций для студента	Формулировка коррекционных рекомендаций студентами и преподавателем
8.	Коррекция учебно-методической деятельности студентов	Выбор средств коррекции студентом Согласование выбора средств с преподавателем

ти. Разработанная в исследовании уровневая схема оценки умений студентов решать УМЗ позволяет учитывать уровень развития методического мышления, коррелирующий с уровнем реализации его учебно-методической деятельности (формальный, преобразующий, продуктивный, творческий).

Разработанные нами критерии оценки качества решения УМЗ позволяют преподавателю контролировать работу студента на всех ее этапах, диагностировать результаты учебно-методической деятельности студентов, управлять процессом ее коррекции. Студенты, пользуясь этими критериями, успешнее развивают методическую рефлексия и самокоррекцию методических умений, быстрее адаптируются к роли учителя, успешнее имитируют его методическую деятельность.

Итак, методическая подготовка студентов педвуза к преподаванию географии в школе предполагает создание совокупности УМЗ,

составляющих единое целое (комплекс). При разработке и описании комплекса УМЗ, посредством которого организуется освоение содержания и обучение методической деятельности будущих учителей, учитывались следующие требования.

1. Полнота – соответствие ЗУН (основы методических компетенций), которые может сформировать данный комплекс заданий, проектируемым результатам обучения. Содержание УМЗ, включенных в комплекс, должно создать иерархическую последовательность целенаправленных действий студента, обеспечивающих эффективное развитие всех составляющих методической готовности.

Полнота подобного комплекса предусматривает подбор учебно-методических задач, решение которых создает условия для развития необходимых методических знаний и умений (как основы методических

Таблица 5

Уровни развития умений студентов решать УМЗ

Уровень реализации УМД	Критерии оценки уровня
I. Недопустимый	<ul style="list-style-type: none"> – выделяет основные теоретические знания, необходимые для решения УМЗ, но при раскрытии их содержания допускает серьезные ошибки – не справляется с формулировкой целей УМЗ, что приводит лишь к частичному их выполнению – большие затруднения вызывает выбор методов, средств обучения, форм организации учебной деятельности учащихся в ходе решения УМЗ – самоанализ решения УМЗ пытается провести без соблюдения логической последовательности, не выделяет основные недостатки, не замечает их – коррекционная программа составляется преподавателем
II. Критический	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет все основные теоретические знания, необходимые для решения УМЗ, но при раскрытии их содержания допускает отдельные ошибки – затрудняется сформулировать цели УМД – поиск путей и средств выполнения требования УМЗ происходит методом проб и ошибок, поэтому, как правило, цель выполняется не полностью – допускает ошибки в выборе методов, средств обучения, форм организации учебной деятельности, методике применения СО – испытывает серьезные затруднения в имитации методической деятельности учителя, но с описанием этой деятельности справляется – крайне ограниченно проводит самоанализ решения УМЗ, не замечая основных недостатков – нуждается в решающей помощи преподавателя при составлении коррекционной программы
III. Допустимый	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет все теоретические знания, необходимые для решения УМЗ, но при раскрытии их содержания допускает частичные затруднения – упускает некоторые скрытые связи в процессе формулирования целей УМД, что приводит к выбору нерационального пути решения УМЗ – формы, методы, средства обучения выбирает в целом грамотно, но допускает отдельные недостатки в методике их применения – легко справляется с описанием методической деятельности учителя, но с ее имитацией испытывает некоторые затруднения – при анализе решения УМЗ может не заметить некоторые недостатки – может создать коррекционную программу с помощью преподавателя
IV. Оптимальный	<ul style="list-style-type: none"> – выделяет все теоретические знания, необходимые для решения УМЗ, дает их полную характеристику, определяет их назначение для выполнения требования УМЗ – грамотно формулирует цели УМД – выбирает наиболее оптимальные пути и средства реализации целей УМД – компетентно выбирает методы, формы, средства обучения учащихся, владеет методикой их применения для организации учебной деятельности школьников – выполняет все этапы решения УМЗ и умеет предъявить решение в аудитории – быстро адаптируется к роли учителя, имитируя его методическую деятельность; – анализирует решение УМЗ адекватно своей учебно-методической деятельности, правильно рефлексируя на свои недостатки – может самостоятельно создать свою коррекционную программу

компетенций) с учетом структуры методической деятельности учителя и специфики преподавания географии. Так, в рамках УМЗ, направленных на формирование гносеологической компетенции, необходимо формировать у студентов умения ориентироваться в различных профессиональных источниках информации и умения их использовать для совершенствования профессиональных знаний и умений, владеть методологическими умениями.

УМЗ, направленные на формирование практической компетенции будущего учителя, предполагают развитие умений управлять учебно-познавательной деятельностью школьников, которые включают организацию разных видов фронтальной, индивидуальной, групповой познавательной деятельности школьников на уроках географии и т. д.

2. Доступность – определяется постепенностью нарастания сложности заданий, входящих в данную систему. В исследовании разработаны УМЗ разных уровней сложности, соответствующие трем уровням учебной деятельности студентов. Расположение УМЗ внутри системы ориентировано на *зону ближайшего развития обучаемых* (по Л.С. Выготскому) и не допускает скачков в более отдаленные зоны.

3. Компактность обратно пропорциональна объему системы заданий. Компактная система строится по принципу «необхо-

димо и достаточно». В нашем исследовании компактность определяется соотношением полноты и уровня развития у студентов способности решать УМЗ.

4. Экономичность – тем выше, чем меньше времени требуется на выполнение комплекса УМЗ при условии достижения запланированного результата. В основе экономичности лежит оптимальное сочетание полноты и компактности.

Построение комплекса УМЗ с соблюдением перечисленных выше критериев сближает учебно-методическую деятельность студента с методической деятельностью специалиста и позволяет решать задачу формирования профессионально значимых методических компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая Школа, 1980. 368 с.
2. Душина И.В., Таможняя Е.А. Пути обновления методического мастерства учителя географии в период модернизации образования // География в школе. 2010. № 3. С. 34-38.
3. Таможняя Е.А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. М.: Издательство МГОУ, 2010. № 1. С. 188-193.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 554 с.

УДК 373(091):51(07)

Кондратьева Г.В.

Московский государственный областной университет

**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ПОВЫШЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ XIX ВЕКА)***

G. Kondratieva

Moscow State Regional university

**THE ROLE OF PEDAGOGICAL JOURNALISM IN INCREASING MATHS
TEACHER'S PROFICIENCY (THE 19TH CENTURY EXPERIENCE)**

Аннотация. Педагогическая периодика сыграла важную роль в развитии теории и практики обучения математике. В статье рассматриваются особенности развития педагогической журналистики во второй половине XIX века и исследуется её роль в повышении уровня подготовки учителя математики того времени. Раскрывается вопрос вклада педагогической периодики в процесс становления отечественной методики обучения математике. В этой связи представлен обзор развития педагогических журналов этой эпохи.

Ключевые слова: профессиональное образование, обучение математике, педагогические журналы, история образования, девятнадцатый век.

Abstract. Pedagogical periodicals played an important role in the development of the theory and practice of mathematical education. The article deals with the process of development of pedagogical journalism in the second half of the 19th century and its role in increasing maths teachers' proficiency. The question of the contribution of pedagogical periodicals into the development of methods of mathematical education in Russian secondary schools has been studied. The author presents a review of pedagogical journals of the period in their development.

Key words: professional education, mathematical education, pedagogical journals, history of education, the nineteenth century.

Начало разработки вопросов преподавания математики на страницах педагогических журналов связано с первой половиной XIX в.. В это время регулярно стал выходить журнал Министерства народного просвещения (с 1834 г.), появились частные журналы – “Педагогический журнал” (1833-1834) и “Учебный математический журнал” (1833-1834).

“Педагогический журнал” издавался А. Ободовским, Е. Гутелем, П. Гурьевым. Журнал был общепедагогическим, но на его страницах находили место и вопросы преподавания математики. Редакторы-издатели журнала много и плодотворно работали на ниве просвещения. П.С. Гурьев был методистом-математиком. Сын известного математика С.Е. Гурьева, он профессионально занимался вопросами преподавания арифметики, был автором учебных пособий по математике. Подробнее о нём можно прочитать в книге В.Е. Прудникова «Русские педагоги-математики XVIII-XIX веков» [37]. А. Ободовский – автор учебников по географии, профессор Главного педагогического института. В 1822 г. преподавал математику в гимназии [12]. Е.О. Гутель – автор учебников для начальной школы, педагог и писатель. Пятилетним сиротой был привезён в Россию, где и прожил всю свою жизнь [12].

«Педагогический журнал» А. Ободовского, Е.О. Гутеля и П.С. Гурьева наряду с общими педагогическими статьями предлагал читателям анализ учебников, руководств. Много печаталось переводных статей, которые знакомили учителей с новыми достижениями зарубежной педагогической мысли, например, были опубликованы «Учение о пространстве» А. Дистервега, отрывки из сочинений Г. Тюрка.

В одно время с “Педагогическим журналом” выходил “Учебный математический жур-

* © Кондратьева Г.В.

нал», издаваемый в Ревеле К. Купфером. В сведениях о жизни Карла Купфера имеются некоторые разночтения. Точно известно, что Купфер, являясь сыном купца, получил степень доктора философии в Дерптском университете. Преподавал математику в Ревельской гимназии. В 1835 г. Купфер служил профессором чистой математики в лицее князя Безбородко. По имеющимся данным, «Учебный математический журнал» был первым в Европе журналом, специально посвящённым вопросам преподавания математики. Например, первый немецкий методико-математический журнал «Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht» появился лишь в 1870 г. Его целью было доставлять «учителям то, чего они могут желать при преподавании». В журнале предлагался анализ учебных математических книг по арифметике, алгебре, геометрии. Журнал имел около 200 подписчиков, выходил с 1833 по 1834 гг. Столь краткий временной промежуток существования педагогических журналов был связан не только с отсутствием достаточного числа подписчиков и материальными издержками, а, прежде всего, с государственной политикой в области просвещения. Император Николай I считал, что «дешевых, простонародных журналов» издаётся «и без того много» и запретил в конце 1830-х гг. принимать даже ходатайства об издании журналов.

С конца 1830-х по конец 1850-х гг. в России выходил только журнал Министерства народного просвещения, в котором поднимались некоторые проблемы, связанные с преподаванием математики [19; 11; 21]. Но подобные фундаментальные статьи встречались в это время на страницах журнала редко. В основном журнал был ориентирован преимущественно на проблемы преподавания гуманитарных дисциплин. Подробный перечень статей по проблемам преподавания математики можно найти в Указателе к повременным изданиям министерства народного просвещения за 1803-1867 гг. [49].

Усиление внимания к вопросам преподавания происходит в конце 1850-х – начале

1860-х гг. В это время Россия только «оправлялась» от поражения в Крымской войне. Огромная, казалось, такая мощная держава потерпела сокрушительный разгром. Всему российскому обществу стало ясно, что нужны существенные изменения во всех сферах, в том числе и в образовании. Четко проявилось стремление «улучшить обучение в школах и распространить образование в массе народа» [14]. Этот момент в истории отечественной педагогики был расценен П.Ф. Каптеревым как начало нового периода в развитии русского педагогического самосознания – *общественной педагогики*. «Выставляется прямо новое требование ... – образовывать весь народ, просветить всю Русь школой, учением» [9].

Естественно, с повышением значимости системы образования возрастала и роль учителя в обществе. К.Д. Ушинский писал, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [50, 19]

Учитель должен был быть знаком с современными достижениями в области дидактики, хорошо знать свой предмет. Крайне неразвитая система подготовки учительских кадров, только начинавшаяся зарождаться система повышения квалификации (педагогические общества, музеи) не могли восполнить тот серьёзный недостаток в квалифицированных педагогах, который ощущала отечественная школа. В это же время начинается активное развитие отечественной педагогической печати, которое стало отзывом на насущные потребности жизни. Появляются новые педагогические журналы – «Русский педагогический вестник» (1857-1861), «Учитель» (1861-1870), журнал «Воспитание» (1857-1865) и «Педагогический сборник» (1864-1917). Начинают выходить многочисленные циркуляры по учебным округам (с 1859 г. выходит циркуляр по Киевскому учебному округу, в 1861 – по Харьковскому, в 1862 – по Московскому, в 1865 – по Казанскому). Правда, на страницах циркуляров, в основном освещались вопросы частной ме-

тодики, либо просто публиковались официальные указы и распоряжения.

Насколько доступны были педагогические журналы? Годовой заработок учителя среднего заведения при тридцатичасовых уроках (!) в неделю в 1860-х гг. составлял около 1500 рублей. Траты (на комнату с прислугой, одежду и питание, свечи и письменные принадлежности, извозчиков и стирку белья, и т. д.) составляли в среднем 1100 рублей в год для холостого учителя. Если же у учителя были дети, то оставшиеся деньги должны были поглотить расходы на школу и школьные принадлежности. Как правило, подписка на периодическое издание, например, «Журнал для воспитания» стоила от 6 рублей 50 копеек до 8 рублей. Многие учителя средних школ предпочитали экономить – не выписывать журнал, а пользоваться библиотекой на службе, хотя, в общем, могли бы стать и подписчиками. Для большинства же учителей народной школы журналы были в принципе недоступны. Основными подписчиками периодических изданий становились учебные заведения. В среднем у «Журнала для воспитания» около 68% подписчиков составляли «казенные подписчики», т. е. заведения и ведомства [59]. Ряды частных подписчиков, кроме педагогов, пополняли родители и лица, интересующиеся проблемами воспитания, например, священнослужители.

В центре внимания периодики конца 1850-х и в течение 1860-х гг. находились методы обучения. «Когда теоретические учебники были выработаны, увидели, что одного изложения теории недостаточно, что многим учащимся усвоение ее дается очень трудно. Такое сознание заставило обратить внимание на приемы обучения начинающих, так как видели насколько трудно понимать детям отвлеченную мысль» [17].

Большую популярность в это время приобретает методика немецкого педагога А. Грубе, получившая широкую известность благодаря книге влиятельного деятеля отечественного просвещения И.И. Паульсона «Арифметика по способу Грубе». Особенно активно методику Грубе пропагандировали

издания «Журнал для воспитания», «Учитель» [23; 24; 25]. Суть метода Грубе заключалась в том, что последовательно изучались числа от 1 до 10, причем на изучение каждого числа отводился целый урок, или даже несколько [5]. Удачную обработку метода Грубе для отечественной школы сделал В.А. Евтушевский. Его «Методика арифметики» и «Сборник арифметических задач» неоднократно переиздавались. Несмотря на широкую пропаганду в периодической печати и официальную поддержку Министерством народного просвещения метода Грубе, многие методисты-математики выступили против его использования в отечественной школе. Эта позиция нашла своё отражение в журналах «Русский педагогический вестник», «Ясная Поляна», которые активно выступили против «немецких методов обучения». В России существовали свои, хорошо разработанные методы обучения арифметике. «Надобно начинать дело с счисления "от одного до десяти", потом тотчас перейдите к сложению и вычитанию этих чисел, к разложению их... о дробях, сколько позволят пределы первых десяти чисел. Таким образом вы пройдете мало, но пройдете целое, вы вдруг ознакомите вашего ученика с всей ситуацией изучаемого им предмета, и идея науки, хоть темно, однако все-таки проявится ему» [6], – так писал известный педагог-математик П.С. Гурьев ещё в 1839 г. Свои идеи П.С. Гурьев излагал и в конце 1850-х гг. на страницах «Русского педагогического вестника» [45; 46]. Но эти выступления поддержаны не были. В основном пропагандировалась методика Грубе, поддерживаемая Министерством народного просвещения.

В области преподавания геометрии в 1860-е гг. выдвигается идея пропедевтического курса. Журнал «Учитель» в 1864 г. сообщал: «Геометрию следует начинать с сравнительного рассмотрения наглядных преподавательских средств, а не с отвлеченных понятий, как это до сих пор делалось» [4]. Пропедевтический курс геометрии был введен в военных гимназиях в 1866 г. «Приготовительный курс геометрии, – говорится в программе, приложенной к протоколу

математической комиссии по определению объёма и способа преподавания математики в военных гимназиях, – имеет целью познакомить детей: во-первых, с материалом того предмета, который они впоследствии будут изучать, и с языком его; во-вторых, сделать незаметным переход к изучению геометрии; в-третьих, готовить детей к ясному пониманию тех научных терминов и определений, которые встречаются в самом начале элементарного курса теоретической геометрии, и, в-четвертых, приучить детей к точному выполнению и пониманию чертежа» [52]. Материалы к пропедевтическому курсу печатались в «Педагогическом сборнике» [7; 54]. В педагогических журналах 60-70-х гг. ведутся работы по созданию различных курсов наглядной геометрии, например, разрабатывается *планиметрически-наглядное направление* [2]; П. Фан дер Флита в журнале «Учитель» и Я. Фальке [51] предлагают новое геодезическое направление, построенное на топографических задачах.

В области преподавания алгебры в 1860-е гг. выдвигается идея обобщения арифметических задач. Журналы пропагандируют задачи как важный инструмент, не только закрепляющий теорию, но и подводящий к теории. «Изменение приемов обучения придало задачам такое значение, которое они прежде не имели, задачами стали пользоваться не только для упражнения учащихся в применении пройденного по теории, но и для практической подготовки к теоретическим выводам» [16]. В журналах выдвигается идея пропедевтического курса алгебры и мысль о необходимости изменения содержания курса на основе функциональной зависимости [8].

Журналы 1860-х гг. сыграли исключительно важную роль в повышении квалификации педагогических кадров. Для многих учителей уже первые публикации конспектов уроков стали настоящим открытием. Дело в том, что в 1850-х гг. учеба представляла собой диктовку учителем определений, теорем, доказательств. На следующий урок задавалось все написанное выучить наизусть. Господство

так называемого догматического метода приводило к тому, что, по меткому выражению М.В. Остроградского, занятия математикой проводились больше «для столов и стульев», нежели для внимательных слушателей. Математика считалась предметом, доступным лишь немногим. Знакомство педагогов с новыми методами обучения открывало большие возможности.

Учеба, понимаемая как зубрежка теории, у прогрессивных педагогов уходит в прошлое. Главное место в процессе обучения начинает занимать решение задач. Задачи начинают служить для введения нового материала и для закрепления пройденного, умение их решать становится основным показателем успешности овладения знаниями. Косвенным подтверждением возросшего значения задач может служить рост количества выпускаемых сборников задач. На уроках учащимся начинают предлагаться и нестандартные задания. Например, при знакомстве с геометрическими понятиями учащиеся должны были чертить фигуры, разрезать их ножницами, затем вновь складывать, сопоставлять и анализировать полученное. С помощью рассмотрения частных случаев предполагалось делать обобщения. Проводились занятия геометрии, на которых дети строили из арифметического ящика ферму, а затем зарисовывали её план. Такие нестандартные разработки учителя активно заимствовали из журналов, творчески развивая их.

Поэтому пропаганда журналами новых приёмов и методов обучения имела огромное значение. Особенно ждали номеров педагогических журналов в провинции, где учителя были удалены от педагогических обществ.

Теория обучения математике продолжает интенсивно разрабатываться в журналах и в 1870-х гг. Интересно, что к этому времени все педагогические журналы 1860-х гг. (за исключением «Журнала Министерства просвещения», «Педагогического сборника» и циркуляров) перестают существовать. Но появляются новые педагогические журналы – «Народная школа» (редактор Ф.Н. Медников), новый «Детский сад» (официальный ре-

дактор – Е. Бороздина, а фактический – М.К. Цебрикова), “Семья и школа” (редакторы Ю. Симашко, К. Краевич), “Педагогический листок” – приложение к “Детскому чтению”. Журналов в России было немного (по сравнению, например, с Германией, где в 1872 году было 142 педагогических журнала) [59], но на их страницах находилось достаточно места для обсуждения проблем преподавания математики.

В 1870-х гг. роль журналов в повышении квалификации учителя математики становится просто уникальной. В это время не существовало специальных учебных заведений, которые готовили бы учителей для средней школы. Если в первой половине XIX в. существовали учительские институты при университетах и, в частности, главный педагогический институт в Петербурге, то с конца 1850-х гг. институты были закрыты и заменены курсами при университетах. Курсы существовали до 1868 гг. и, в свою очередь, также были закрыты. В результате педагогическое образование ограничивалось кратким курсом лекций в университетах для желающих. Естественно, что этого не хватало. Учителя остро нуждались в педагогических, дидактических и методических знаниях. Восполнить существующий вакуум и должны были педагогические журналы.

В 1870-х годах преподавание арифметики, как и раньше, находится в центре внимания. Ведётся горячая дискуссия, которая была спровоцирована статьёй Л.Н. Толстого “О народном образовании” в “Отечественных записках” № 9 за 1874 г. В своей статье Толстой резко выступал против засилия “немецких” методов обучения, и, в частности, против метода Грубе, широко пропагандируемого в то время. “Каждый русский педагог тащил от немца все, что ему нравилось... совершалась какая-то вакханалия по части заимствования педагогических идей, методов и приемов у немцев, причем сомнения в пользе заимствованного не допускалось” [10]. В то же время метода, предлагаемая Толстым вместо “немецких” методов, была достаточно слаба. Редактор “Народной школы” Медников заяв-

лял в своем журнале, что, появившись подобная статья не в “Отечественных записках” и не за подписью Л.Н. Толстого, она вряд ли была бы замечена. Но почему же тогда статья Толстого вызвала бурю откликов? Она затронула один из наиболее болезненных в обществе вопросов – вопрос о настоящем народном образовании.

Пытаясь подражать западным образцам, Россия продолжала оставаться неграмотной страной. По количеству школ и по распространённости их на территории Россия катастрофически отставала. Положение дел нельзя было объяснить только отсутствием средств на народные школы. Существующие методы обучения были неэффективными, огромные усилия тратились порой впустую. Система обучения арифметике по Грубе искусственно удлиняла сроки обучения, ориентировалась на простое механическое заучивание. Нужна была новая методика арифметики, которая позволяла бы за достаточно короткий срок обучить счету. Методика, предложенная Л.Н. Толстым, была “еще слабее и неопределеннее той, на которую он нападал” [16]. Но в России были другие методики, например – методика П.С. Гурьева, которая была более эффективна для русской школы.

Таким образом, по вопросам обучения в середине 1870-х гг. разгорелась дискуссия, взволновавшая не только педагогов (например, бурные споры в Санкт-Петербургском педагогическом обществе [47]), но и все общество. Особую роль в этой дискуссии играет очень популярный в то время журнал “Народная школа” (СПб., 1869-1889), защищающий методику Грубе [1]. В то же время другие журналы образуют в конце 1870-х – начале 1880-х гг. своеобразный “антигрубистский” лагерь. Это “Семья и школа”, “Педагогический сборник”, “Русский начальный учитель”. Эти журналы пропагандировали мысль “о необходимости начинать занятия арифметикой с упражнений над небольшими числами и знакомить с содержанием предмета (т. е. со всеми действиями) в возможно короткое время” [39].

В 1870-е гг. происходит дальнейшая раз-

работка вопроса о пропедевтических курсах геометрии и алгебры (отметим – разработка именно пропедевтических курсов, а не элементарных курсов для народных училищ, так как считалось, что и элементарному курсу, и систематическому может предшествовать пропедевтический курс). Ведётся дискуссия о наглядных методах изучения геометрии. Например, о геодезическом направлении. У этого направления существовали многочисленные противники, которые указывали, прежде всего, на непрактичность методы. Вот что пишет “Педагогический листок”: “Работа с классом в 20-30 человек, 10-12-летних детей в поле вообще неудобна... Но представьте себе, что преподаватель имеет часовой урок, сколько ему нужно прибавить к этому часу для того, чтобы что-нибудь можно было сделать?” [26].

Ставится вопрос о введении в план народных школ геометрии (а не только арифметики). Причём речь идёт не только о материальной пользе преподавания геометрии, но и о том, что изучение геометрии развивает умственные способности учащихся, приучает глаз к симметрии и изощряет чувство верности и правильности [18].

Конец 1870-х гг. и начало 1880-х гг. характеризуется усилением внимания педагогов к проблемам средней школы. Приходит понимание того, что “мало ограничиваться улучшением первоначального преподавания”: “Мало довести учение ученика до 11 или 12 лет – потом бросить... Воспитание и обучение далеко еще не кончено, когда пройдены приготовительные курсы; и систематические курсы должны быть также разумно введены, как лучшие преподаватели стараются вести приготовительные курсы” [20]. Журналы поднимают вопросы о преподавании в средних учебных заведениях элементов аналитической геометрии, математического анализа и теории вероятностей [36].

Публикуются специальные исследования в области истории преподавания математики (“Педагогический сборник”), например, целый цикл работ В. Латышева [15; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35].

Внимание к вопросам преподавания математики велико: журнал “Семья и школа”, всегда интересовавшийся вопросами преподавания математики, в это время (в 1877-1878 гг.) имеет, как небольшой “журнал в журнале”, специальный математический отдел, преобразованный затем в *летучие* заметки. Судя по этим заметкам, остро ощущается необходимость создания мощного методико-математического журнала. Возникает “Математический листок” А.И. Гольденберга (СПб., 1879-1882).

1 марта 1881 г. народолюбцами был убит Александр II, что вызвало целый ряд ограничительных мер, в том числе усиление контроля за периодической печатью. Педагогические журналы вынуждены менять своё направление, тщательно избегая социальных вопросов. Так, издательница журнала «Воспитание и обучение» М.К. Цебрикова, поднимавшая их на страницах своего издания, вынуждена была передать своё издание Е. Бороздиной. Прекратил издание журнал «Земская школа». 1880-е гг. стали годами разочарованности всего русского общества в идеях 1860-х гг. Мечта о всеобщем образовании, за которую ратовали в 1860-е гг., оставалась неосуществимой. Интерес общества к вопросам педагогики упал. Упал и уровень педагогических журналов. А. Пятковский (бывший редактор “Народной школы”) писал: “Есть у нас завидное местечко, ...где по-прежнему “высушивается в присутствии всякая дрянь” и куда также редко заглядывает посторонний посетитель. Это местечко – наша педагогическая журналистика, которая не пользуется ни малейшим вниманием со стороны читающей публики, пробавляясь, еле-еле, жиденькими, компилятивными статьками разных новобранцев литературы, и о которой редко-редко замолвят слово более крупные и влиятельные органы прессы” [38].

В 1880-е гг. педагогические журналы преимущественно уделяют внимание частным методическим вопросам. Данные вопросы были интересны более специалистам, нежели широкой общественности. Например, рассматриваются принципы построения учебни-

ков и задачников по математике. Особенно наглядно это проводится в “Русском начальном учителе”, редактором и издателем которого являлся видный отечественный методист-математик В.А. Латышев. Рассматривая многочисленные задачники, В.А. Латышев выступал за осознанный подбор задач, такой, “чтобы легкие задачи переходили в трудные, а не были перемешаны случайно (Малинин) либо вообще отсутствовали (Евтушевский)” [40]. Говоря про учебник математики, В.А. Латышев проводил водораздел между учебником и самоучителем. В этой связи В.А. Латышев резко критиковал учебник А.П. Киселева: “Растянность учебников, как и учебника г. Киселева, зависит от принятия авторами такого способа изложения, как будто учебник назначается не для повторения только сущности того, что говорилось на уроке, а для замены учителя” [42]. И ещё: “Краткие учебники должны стремиться к краткости посредством исключения второстепенных фактов, требующих сложных. Наконец, пропуска целых отделов, когда содержание их может сильно затруднить мало-подготовленных учащихся, но в учебниках не следует достигать краткости пропуском объяснений... Пусть мысль будет малоразвитая, но останется мыслью... Краткий учебник... не может быть хорошей книгой для самообучения. Последняя должна входить в разъяснение многих подробностей... Для учащихся в школе такие подробности вовсе не нужны, их дает учитель” [44].

Продолжается в 1880-е гг. и дискуссия по поводу пропедевтических курсов алгебры и геометрии. “Русский начальный учитель” в лице своего редактора В.А. Латышева выступает против пропедевтических курсов геометрии: “Учебника приготовительного курса геометрии не должно быть. “...” Учебник должен излагать факты, а не впечатления. Сведения о форме тел можно получать на рисовании” [41]. Но, несмотря на подобную позицию редактора, в журнале публикуются и статьи, поддерживающие идею пропедевтического курса. Обсуждаются *наглядные* направления в преподавании геометрии. Вот что писал один из последователей гео-

дезического направления. “Педагогическая практика показала мне, что преподавание геометрии должно быть приспособлено к понятиям той среды, к какой принадлежит большинство учащихся... В частных беседах с родителями я постоянно слышал вопросы: для чего служит геометрия, которая никакой пользы не приносит их детям. Поэтому я обратил внимание на практическую часть геометрии. Когда учащиеся при съемке планов, определении недоступных расстояний и высот стали применять к делу свои познания, почерпнутые ими из геометрии, тогда я убедился, что народонаселение и учащиеся вполне поняли и оценили существенную пользу геометрии” [43].

Новый подъём в развитии методической мысли начинается в 90-е гг. Основная идея 90-х гг. – это пропаганда “функционального начала” в методике алгебры и доказательство необходимости к включению в этот курс элементов дифференциального и интегрального исчисления. В 1891 г. известный педагогический журнал “Русская школа” публикует статью С.И. Шохор-Троцкого, в которой известный педагог пишет: “Знать теорию пределов и стереометрию никому, конечно, кроме преподавателей математики и других лиц, почему-либо заинтересованных этим предметом, не нужно, но изучать теорию пределов, изучать стереометрию, изучать и другие отрасли низшей математики нужно всякому человеку, ...претендующему на культурную роль в обществе, если только нам действительно дороги интересы истинной умственной культуры, интересы истинного знания и истинного образования” [55]. Цель преподавания математики видится в это время в следующем: “1. Дать учащимся некоторые необходимые на практике математические умения; 2. Дать некоторое количество незыблемых и прочных знаний, которое сохранилось бы у него на всю жизнь; 3. Дать ему некоторое количество таких знаний, которые, если бы и были впоследствии забыты, легко могли бы быть в случае надобности возобновлены; 4. Дать (это самое главное) учащемуся более или менее обширный цикл умственных, логических

навыков, которые бы оставались бы у него на всю жизнь и которых приобретение есть конечная и ... единственная цель» [56]. Именно из данных целей общего образования и рекомендовалось введение пределов. Так, на страницах педагогических журналов начинается борьба за реформу математического образования в России. При этом, как отметил А.В. Ланков, в России вопрос о реформе возник раньше, чем на Западе [13].

Хотя развитие методической мысли во второй половине прошлого века шло достаточно интенсивно, школьная практика значительно отставала от теоретических разработок. Не удалось разрешить самую главную задачу того времени, которая ставилась ещё в начале шестидесятых годов, – «охватить всю Русь учением». Так, по данным переписи 1897 г., на 125 млн. населения России грамотных было 21,1% [3, 16]. При этом грамотность была очень неравномерна. Среди городского населения грамотность в 2,5 раза превышала грамотность сельского. Среди женщин грамотных было меньше, чем среди мужчин. Таким образом, даже когда миновали дореформенные порядки – крепостное право было отменено, введены земские учреждения, изданы законы о всеобщей воинской повинности и главнейшие из ныне действующих школьных законов, – «все эти сравнительно благоприятные условия общественной жизни вовсе не существовали для значительного большинства ... населения» [48].

В то же время среднее образование, естественно, недоступное для большинства, было на высоком уровне. О высоком уровне математического образования свидетельствуют экзамены на аттестат зрелости (подробнее о них – см. диссертационное исследование Р.А. Юхно «Письменные экзамены по математике на аттестат зрелости в дореволюционной средней школе» [57]).

В заключение хотелось бы отметить следующее.

Глубокие и богатые идеи отечественной методической школы давали раньше и дают сегодня большой простор для дальнейших разработок.

Педагогическая периодика сыграла огромную роль в развитии теории и практики обучения математике. Именно на страницах журналов велись острые дискуссии, которые позволили создать книги, вошедшие в «золотой фонд» отечественной школы: «Геометрия» А.П. Киселева, «Прямолинейная тригонометрия» Н.А. Рыбкина, сборники задач А.Н. Шапошникова и Н.К. Вальцова. Благодаря журнальным публикациям педагоги получали возможность постоянно совершенствовать свою квалификацию, делиться своими результатами с коллегами, участвовать в обсуждении самых злободневных вопросов. В то же время анализ педагогической периодики свидетельствует и о том, что вопросы преподавания, в том числе и преподавания математики, – это не только педагогические проблемы. Это проблемы социальные. Все методические разработки и исследования останутся на бумаге, если они не будут востребованы обществом (причём не обществом в смысле отдельных граждан или объединений, а именно – в смысле заинтересованности государства). Нужна целенаправленная, хорошо финансируемая государственная политика в области образования. Только в этом случае методические разработки могут дать ощутимый эффект.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воленс В. Арифметика графа Л.Н. Толстого // Народная школа. 1875. №3.
2. Воленс В. Элементарная геометрия по Дистервергу // Учитель. 1861. № 11-23.
3. Волынкин Н.М. (ред.). Очерки истории русской культуры второй половины XIX века. Пособие для учителя. М., 1976.
4. Гейлер П.К. Геометрия как необходимое образовательное средство в каждом мужском и женском учебном заведении // Учитель. 1864.
5. Грубе А.В. Руководство к начальной арифметике в элементарной школе на основаниях эвристического метода. Методическое пособие к воспитательному обучению. СПб., 1873.
6. Гурьев П. Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям. Ч. 1. СПб., 1839. С. XI.
7. Евтушевский В.А. Из пропедевтики геометрии // Педагогический сборник. 1866. Кн. VII.
8. Евтушевский В.А. Несколько уроков для выяс-

- нения материала и метода преподавания пропедевтики алгебры. // Педагогический сборник. 1866. Кн. IV.
9. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
10. Каптерев П. Новая русская педагогика. СПб., 1914.
11. Коллинс. О влиянии математики на развитие и успехи естественной философии // Журнал Министерства Просвещения. 1838. Ч. 19.
12. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование. Орел, 1996.
13. Ланков А.В. Приоритет русской методики математики в основных вопросах преподавания математики // Ученые записки Молотовского педагогического института. 1954. Вып. 13.
14. Латышев В. Геометрия в городских училищах // Русская школа, 1893. № 3.
15. Латышев В.А. Исторический очерк русских учебных руководств по математике (2-ой период) // Педагогический сборник. 1878. № 10.
16. Латышев В. О преподавании арифметики в XIX веке // Воспитание и обучение. 1888. № 9.
17. Латышев В. Обучение арифметике в России // Воспитание и обучение. 1888. № 9.
18. Леве А. Преподавание геометрии в народных школах // Народная школа. 1869. № 11.
19. Лукьянов. О содержании и форме математики // Журнал Министерства Просвещения. Ч. 11.
20. Мазинг К. О преподавании систематического курса геометрии // Семья и школа. Кн. 2. Ч. 1. № 4.
21. Медлер И.Г. Об отношении математики к естественным наукам // Журнал Министерства Просвещения. № 38, II.
22. Модзалевский Л. О народности в воспитании по Ушинскому // Русская школа. 1895. № 12.
23. Паульсон И. Преподавание арифметики по методу Грубе // Журнал для воспитания. 1860.
24. Паульсон И. Арифметические задачи (по Грубе) // Учитель. 1864.
25. Паульсон И. Арифметические задачи по Грубе // Учитель. 1865.
26. Педагогический листок. 1872. № 1.
27. Педагогический сборник. 1878. № 3.
28. Педагогический сборник. 1878. № 4.
29. Педагогический сборник. 1878. № 5.
30. Педагогический сборник. 1878. № 7.
31. Педагогический сборник. 1878. № 8.
32. Педагогический сборник. 1878. № 9.
33. Педагогический сборник. 1878. № 10.
34. Педагогический сборник. 1878. № 11.
35. Педагогический сборник. 1878. № 12.
36. Попов В. О переменных и их пределах // Семья и школа. Математический отдел. 1878. № 4.
37. Прудников В.Е. Русские педагоги-математики XVIII-XIX веков. М., 1956.
38. Пятковский А. Непосильная задача // Дело. 1877. № 9.
39. Русский начальный учитель. 1880. № 12. Приложение.
40. Русский начальный учитель. 1881. № 8-9.
41. Русский начальный учитель. 1881. № 12.
42. Русский начальный учитель. 1885. № 10.
43. Русский начальный учитель. 1888. №10. Приложение. Лист 4.
44. Русский начальный учитель. 1891. № 11.
45. Русский педагогический вестник. 1857. Т. I.
46. Русский педагогический вестник. 1858. Т. IV.
47. Семья и школа. 1874. Ч. 1. № 11.
48. Страннолюбский А. Состояние народного образования в селах Европейской России // Русская школа. 1893. № 1.
49. Указатель к повременным изданиям Министерства народного просвещения за 1803-1867 гг. СПб., 1864.
50. Ушинский К.Д. Собр.соч. Т.2.
51. Фальке Я. Новый способ обучения началам геометрии, основанный на решении задач из геодезии. СПб., 1871.
52. Харченко К.Я. К истории вопроса о введении пропедевтического курса геометрии в учебный план средней школы // Ученые записки Свердловского государственного педагогического института. Свердловск, 1955.
53. Чумиков А. На прощание. // Журнал для воспитания. 1863. № 10.
54. Шишкевич. Материалы для приготовительного курса геометрии // Педагогический сборник. 1866. Кн. X.
55. Шохор-Троцкий С.И. Цель и средства преподавания низшей математики // Русская школа. 1891. Т. 1. № 2.
56. Шохор-Троцкий С.И. Цель и средства преподавания низшей математики // Русская школа. 1891. № 3.
57. Юхно Р.А. Письменные экзамены по математике на аттестат зрелости в дореволюционной средней школе: Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1969.
58. Ясная поляна. 1862. Апрель.
59. Die paedagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg (1871-1914). Wuerburg Aumuehle. 1939.

УДК 372.016:621.86/.87

Лазарев М.В.

Московский государственный областной университет

СВЯЗЬ ТИПОВ КОНСТРУКЦИЙ РОБОТОВ И УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ, ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

M. Lazarev

Moscow State Regional University

CONNECTION BETWEEN THE TYPES OF ROBOT CONSTRUCTIONS AND EDUCATIONAL TASKS

Аннотация. В статье рассматривается связь типов конструкций роботов и учебных задач, встречающихся в образовательном процессе при обучении детей среднего школьного возраста основам робототехники. Раскрываются особенности учебных задач, решаемых при использовании в учебном процессе готовых роботов, роботов из конструкторов и самодельных роботов, а также особенности конструкций роботов с позиций процесса обучения. Показывается, какие навыки и умения формируются у учеников при использовании той или иной конструкции робота.

Ключевые слова: робот, робототехника, конструкция, обучение, умение, алгоритм, программа.

Abstract. The article is concerned with the connection between the types of robot constructions and educational tasks at training 12-14 year old schoolchildren the essentials of robotics. The peculiarities of learning tasks the students face with while dealing with ready-made, constructed and self-made robots have been revealed and the pedagogical value of some features of robot constructions has been diagnosed. It has also been shown what skills are formed by using this or that robot construction.

Key words: robot, robotics, construction, training, skill, algorithm, program.

При обучении детей основам робототехники¹ учитель хочет достичь определённых целей. С другой стороны, у учеников также имеются различные учебные цели. Для достижения всех этих целей приходится решать различные задачи. В любом случае задачи должны быть адекватны целям, а средства решения должны быть адекватны задачам. В процессе обучения указанной дисциплине применяются различные типы конструкций роботов. От типа конструкции робота существенно зависит тип решаемых учебных задач, о чём пойдёт речь далее.

Роботов, применяемых в процессе обучения, можно классифицировать следующим образом:

- 1) готовые роботы (выпускаемые промышленно, крупными партиями);
- 2) роботы, изготавливаемые на основе специализированного конструктора;
- 3) самодельные роботы.

Рассмотрим особенности их применения. Вначале рассмотрим особенности использования в учебном процессе готовых и самодельных роботов, а затем роботов на основе конструкторов.

Готовые роботы. У готовых роботов, как правило, имеются следующие особенности: а) их конструкция не предполагает каких-либо изменений; б) к ним прилагается собственное программное обеспечение.

Неизменяемая конструкция робота обычно содержит небольшой «джентльменский набор» устройств, среди которых чаще всего присутствуют:

* © Лазарев М.В.

¹ Автор более десяти лет преподаёт основы робототехники и технического конструирования в Муниципальном образовательном учреждении «Центр детского творчества "Родник"» (г. Орехово-Зуево Московской области).

- датчики (касания, света, полосы и т. п.);
- двигатели;
- устройства индикации (лампочки или светодиоды);
- динамики для воспроизведения звука.

Исходя из данного списка, можно сделать вывод: при использовании *готового робота* можно решить определённый класс задач, связанный с движением, реакцией на некоторые внешние воздействия, извлечением звуковых сигналов.

Программное обеспечение робота может содержать язык программирования (или несколько языков), а также графическую среду программирования. Языки прилагаются, как правило, адаптированные под модель робота.

В случае использования готового робота объектами изучения обычно не являются ни принципы работы аппаратного обеспечения (датчиков, механизмов и т. п.), ни принципы обмена информацией между аппаратным и программным обеспечением (интерфейса). В данном случае в их изучении просто нет необходимости (в результате ученик может ничего не знать о том, как работает, например, датчик освещённости, и как значение этого датчика «попадает» в программу). Всё, что требуется ученику – это знать, какой сигнал какой датчик выдаёт, и как значение от соответствующего датчика можно использовать в программе.

Готовые роботы удобны как для учителя, так и для ученика в том случае, если перед учеником ставятся задачи *алгоритмического плана*. Учитель, например, может поставить перед ним задачи, не только связанные написанием программы по конкретному алгоритму, но и задачи, связанные с созданием алгоритма, или сравнением работы программ, написанным согласно разным алгоритмам.

Несмотря на то, что ученику при составлении программы для готового робота нет необходимости знать принципы действия датчиков, механизмов и интерфейса, вполне вероятно, что ему придётся использовать не только знания по информатике, но и знания из смежных дисциплин. В первую очередь

(и это лежит на поверхности) – знания математические, ведь программу практически невозможно написать без использования определённого математического аппарата. Но к математическим знаниям могут добавиться – а, скорее всего, так и будет – знания по физике, потому что движение робота в любом случае происходит согласно физическим законам, и их игнорирование с большой долей вероятности отрицательно скажется на конечном результате.

Например, есть известная задача «движение робота по линии», в которой робот должен двигаться по линии, контрастной к фону (по белой линии на чёрном фоне или по чёрной линии на белом фоне). Траектория линии – произвольная. На ней могут иметься как прямые участки, так и повороты. В простейшем случае ни линия, ни фон не изменяют свои цвета, и линия не имеет разрывов и самопересечений. Для этого простейшего случая математическая модель без учёта физических параметров робота пишется учеником довольно легко и при этом замечательно «работает». Но если мы по этой модели напишем программу для реального робота и запустим робота по линии, он может легко сбиться с трассы уже на прямом участке, а на повороте – тем более. Может оказаться и так, что при одних внешних условиях освещённости робот будет отлично двигаться по линии, а в других – сбиваться. Причина всех случаев неудовлетворительных действий робота будет в неучёте физических факторов как самого робота, так и внешних условий.

Необходимо отметить, что при использовании *готовых роботов* ученик решает *практическую задачу*, исходя из *возможностей и технических характеристик робота*, т. е. приспособливает решение задачи под робота.

В результате при работе с готовым роботом у ученика формируются следующие навыки или умения (приведём некоторые из них):

- использования имеющегося программного обеспечения;
- выбора и использования адекватных

средств программирования (типов переменных, алгоритмических конструкций и т. п.) при создании программ;

- поиска ошибок в алгоритмах и программах;
- написания программ с возможностью их быстрого изменения в случае выявления ошибки.

Самодельные роботы. Любой робот содержит механическую, электронную и программную составляющие. При изготовлении учеником или группой учеников самодельного робота так или иначе приходится решать задачи, связанные с соответствующими дисциплинами. По этой причине политехнический уровень учеников в процессе обучения становится значительно выше.

Самодельный робот может иметь любой набор датчиков, узлов и механизмов. Это определяется лишь имеющимися ресурсами (материальными, временными, финансовыми и т. п.). Программное обеспечение также может быть любым.

Создание самодельного робота начинается с определения класса задач, решаемых этим роботом, и его технических характеристик. В отличие от готового робота, конструкция и характеристики самодельного определяются теми задачами, которые он, предположительно, будет решать. Другими словами, при использовании *самодельного робота* ученик *приспосабливает конструкцию*, а возможно, и выбор программного обеспечения робота *под решаемую задачу*.

Как правило, создание самодельного робота разделяется на три этапа: 1) разработка технического задания; 2) изготовление робота; 3) написание программ.

На первом этапе учитель формирует или обеспечивает дальнейшее развитие у ученика следующих умений и навыков:

- определять цель и соотносить её с условиями достижения;
- адекватно оценивать свои силы и имеющиеся возможности;
- планировать деятельность;
- разбивать задачу на подзадачи;
- выбирать средства, адекватные задаче.

Второй этап может потребовать от учителя применения всех имеющихся у него не только педагогических, но и технологических знаний, умений и навыков. Как уже говорилось выше, робот – это «сплав» механики, электроники и программирования. В связи с этим учитель должен научить ученика созданию и механической, и электронной частей робота, а также, уже на данном этапе, научить видеть взаимосвязи всех частей робота, включая программную. Вполне возможно, что с такой огромной работой один учитель может не справиться, и будет разумно, если данный этап будут осуществлять несколько учителей.

Ученик на этапе изготовления робота должен овладеть очень многими технологиями. Сюда включаются следующие умения и навыки:

- чтение чертежей;
- создание технического рисунка, эскиза или чертежа;
- работа различными слесарными инструментами, включая навыки работы на станках;
- чтение радиоэлектронных схем;
- изготовление радиоэлектронных схем;
- наладка радиоэлектронных схем, включая навыки работы с электроизмерительной аппаратурой.

Для самодельного робота не обязательно изготавливать абсолютно все его части самостоятельно, но вполне оправданным будет и использование готовых. Например, часто используются готовые редукторы, датчики, колёса. В данном случае важно то, что из огромного количества потенциально имеющихся элементов ученик умел выбрать один с необходимыми техническими характеристиками.

Третий этап (написание программ) аналогичен ситуации с готовыми роботами, за исключением одного существенного момента – ученик в данном случае прекрасно разбирается как в возможностях и принципах действия каждой отдельной составляющей робота (механической, электронной, программной), так и понимает особенности их

взаимодействия. Соответственно, *навыки и умения*, формируемые на этапе программирования *самодельных роботов* те же самые, что и в случае использования *готовых роботов*. Здесь же можно заметить следующее: практика показала, что ученики, изготавливающие робота самостоятельно, при необходимости легко пишут программы и для готовых роботов.

Ставя целью создание самодельного робота, конечно же, надо иметь в виду, что дело это – не одного урока и даже не одного года обучения. Здесь требуется хорошо продуманная программа обучения основам робототехники, включающая в себя изучения основ механики, радиоэлектроники, программирования.

Действия учеников при изготовлении робота – это огромное поле деятельности для практического применения знаний, полученных на уроках физики, технологии и информатики. Реальная жизнь показывает, что занятия робототехникой в среднем школьном возрасте значительно повышают мотивацию к изучению данных дисциплин и способствуют их лучшему освоению в школе.

Роботы на основе конструкторов. Роботы, создаваемые на основе конструкторов, например, *Lego* – некий промежуточный класс между готовыми и самодельными роботами. С одной стороны – имеются в наличии все необходимые узлы робота и программное обеспечение, а с другой – нет самого робота. Какой будет сделан робот, зависит либо от фантазии ученика, не обременённого какой-то конкретной задачей, либо от конкретной задачи, поставленной перед учеником.

Конструкторы для роботов могут содержать довольно большой набор датчиков практически на все «случаи жизни», наиболее распространённые механизмы и устройства световой и звуковой индикации. Программное обеспечение также прилагается, обычно это графическая среда.

Технической особенностью конструкторов является то, что однотипные элементы конструктора унифицированные и могут быть взаимозаменяемы. Например, датчик

освещённости может быть легко заменён на датчик влажности, двигатель может быть заменён на лампочку и т. п. Однако принципы работы и датчиков, и механизмов, а также их технические характеристики часто не указываются, и в этом смысле ситуация схожа с готовыми роботами.

Обычно законченный робот из конструктора не обладает большой технической сложностью (например, робот на основе компьютера RCX из конструктора *Lego* может иметь максимально всего три датчика и три исполнительных механизма). Он может быть быстро, в течение одного урока, собран, запрограммирован и разобран. В этом случае относительно легко планируется учебный процесс с постановкой задачи, её воплощением в виде готового запрограммированного робота и проверки результатов. Учитывая вышесказанное, легко понять, что один робот на основе *конструктора*, в отличие от *готовых* и *самодельных* роботов, идеально подходит для решения одной конкретной задачи¹.

Задачи для роботов из конструкторов могут быть как *алгоритмические*, так и *творческие*. Алгоритмические задачи аналогичны задачам для роботов других классов, а творческие задачи могут быть специфическими. Конструкторские наборы позволяют делать роботов самых различных форм, практически не ограничивая фантазию ученика, что предоставляет широкие возможности для проявления творческой индивидуальности, особенно если дело не касается достижения каких-либо технических параметров. Готовые роботы в этом плане предложить ничего не могут, а самодельные – довольно ограничено, так как мало придумать какую-либо конструкцию, её ещё надо реализовать, а тут ученика могут подстерегать большие сложности.

Недостатком конструкторов можно считать их неизменяемые технические характеристики узлов (датчиков, двигателей и т. п.).

¹ Самодельные роботы тоже иногда создаются для решения одной задачи, но делается это для специфических целей, чаще всего спортивных.

Например, можно создать робота, уверенно движущегося по линии, но невозможно будет заставить его двигаться быстрее, чем заложено в конструкции.

Другим недостатком или, лучше сказать, особенностью, можно считать то, что ученику остаются непонятны принципы действия элементов робота и их взаимосвязь. Это, конечно, ограничивает сферу применения конструкторов роботов в изучении робототехники, но совершенно не мешает в решении задач, не связанных со знанием принципа работы конкретного элемента.

Конструкторы могут давать сильный положительный эффект в развитии ученика, если они соответствуют его возрасту. В том числе и на основании этого в некоторых случаях конструкторы могут оказаться единственным адекватным средством решения той или иной учебной задачи.

Итак, можно сделать вывод: при обучении детей основам робототехники *конструкция робота должна выбираться, исходя из учебных целей и задач*. Если, например, предполагает-

ся формирование у ученика алгоритмического мышления и навыков решения алгоритмических задач, связанных с робототехникой, то лучше использовать готовых роботов. При подготовке потенциального разработчика робототехнических систем хорошо себя зарекомендует самостоятельное изготовление робота. При рассмотрении задач, где возникает необходимость относительно быстрого поиска решений, не зависящих от принципа действия отдельных узлов, следует применять роботов на основе конструкторов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вильямс Дж. Программируемые роботы. Создаём робота для своей домашней мастерской // Пер. с англ. А.Ю. Кацева. М.: НТ Пресс, 2006.
2. Жимарши Ф. Сборка и программирование мобильных роботов в домашних условиях // Пер.с фр. М.А. Комаров. М.: НТ Пресс, 2007.
3. Карпов В.Э. Мобильные минироботы. Ч.1. Знакомство с автоматикой и электроникой: методические материалы по проведению занятий со школьниками. М.: Политехнический музей, 2009.

УДК 37.016:53

Хижнякова Л.С.

Московский государственный областной университет

НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ*

L. Khizhnyakova

Moscow State Regional University

SOME REGULARITIES OF TEACHING PHYSICS METHODS DEVELOPMENT

Аннотация. В статье обосновываются закономерности развития методики обучения физике. Процесс её развития является спиралеобразным, характеризующимся чередованием эволюционных и революционных периодов изменений некоторых педагогических принципов, концепций и теорий. Каждый виток спирали – новый этап её развития; между этапами существует преемственность – генетическая связь основ обучения. При этом новое содержание образования соответствует состоянию базовой науки – физики – и включает элементы научного знания предшествующих этапов, идеи которых модернизируются и видоизменяются.

Ключевые слова: методика обучения физике, эволюционно-революционный характер развития, методические системы обучения физике, профильное обучение, пропедевтика, преемственность.

Abstract. The article states the regularities of methods of teaching physics development. This process has spiral tendencies characterized by alternation of evolutionary and revolutionary periods of changes of pedagogical principles, concepts and theories. Each coil of the spiral is a new stage of its development; there is continuity between the stages – the genetic ties of the bases of teaching physics. On the one hand newly appeared content of education corresponds to the condition of the base science – physics – and on the other includes the elements of scientific knowledge of the previous stages which have been changed and modernized.

Key words: methods of teaching physics, evolutionary and revolutionary development, methodical systems of teaching physics, profile learning, propaedeutics, continuity.

Развитие методики обучения физике находится под влиянием различных сторон общественной жизни при решающей роли государства. Однако особенности этого процесса во многом определяются развитием физики, методами её познания, потребностями производства и новых технологий. Значение физики в жизни каждого человека возрастает. Наша современная картина мира является следствием прогресса развития физической науки. Достижения в области физики служат фундаментом создания и развития практически всех технических дисциплин. По мнению многих учёных, в настоящее время невозможно сказать, где кончается физика и начинается техника, где кончается математика и начинается физика. В связи с этим должна возрастать роль физики в учебном процессе школы, вуза и других образовательных учреждений. Эта задача должна решаться на базе объективных закономерностей методики обучения физике.

В исследованиях, посвящённых методике обучения физике, процесс развития рассматривается как процесс *самодвижения* [4]. Безусловно, данный объект исследования является лишь допустимой абстракцией. Однако с помощью этой абстракции можно выявить особый тип закономерностей, называемый *внутренними закономерностями*, или *внутренней логикой науки*. Б.И. Спасский обосновал и конкретизировал ранее существующие высказывания в общей форме об эволюционно-революционном характере развития физики. Если рассматривать развитие методики обучения физике как процесс самодвижения, то данную закономерность развития физики можно распространить и на методику обучения предмету.

* © Хижнякова Л.С.

В истории методики обучения физике подобных чередований относительно спокойных периодов (эволюционных) и периодов революционных изменений было немало.

До образовательных реформ Петра I в России вопросами просвещения занималась церковь. Существовавшие высшие учебные заведения – Киевская и Московская академии – были духовными школами. При Петре I в развитии российской науки и культуры наступает революционный период. После открытия С.-Петербургской Академии наук, созданная по проекту Петра I, она стала не только научным, но и учебным центром для подготовки кадров. При Академии были созданы университет и гимназия. Впервые в среднем учебном заведении – гимназии – велось преподавание физики как самостоятельного предмета. С открытием гимназий и других средних учебных заведений начинается эволюционный путь развития методики обучения физике. Создавались учебники, кабинеты физики при университетах. Общая научная атмосфера в России в области физического образования определялась идеей взаимосвязи научных знаний и метода физического эксперимента. Эта идея была выражена словами М.В. Ломоносова: «Один опыт я ставлю выше, чем тысячу мнений, рождённых только воображением. Но считаю необходимым сообразовать опыт с нуждами физики» [6].

Эволюционный период развития методики обучения физике на рубеже XVIII-XIX вв. заканчивается борьбой приверженцев формального и материального образования. Сторонники формального образования курс физики рассматривали как второстепенный предмет. Они выступали против применения на уроках физического эксперимента. Приверженцы материального образования считали, что основу образования должны составлять естественнонаучные предметы и нередко принижали роль гуманитарных наук. Борьба приверженцев идей формального и материального образования, недостатки преподавания физики в средних учебных заведениях создали революционную ситуацию

в области образования. В 1898 г. была создана комиссия по реформированию преподавания физики, которую возглавил профессор Московского университета Н.А. Умов. Были выдвинуты новые идеи совершенствования преподавания физики. Главные из них – переход школы на двухступенчатое обучение физике в средних учебных заведениях и выдвижение в качестве основной образовательной цели развитие способностей к обучению на основе использования в учебном процессе демонстрационного и фронтального физического эксперимента. Н.А. Умов пишет: «К таким способностям следует отнести наблюдательность, способность расчленять и группировать факты, умение восходить от подмеченных связей к закону явления и, наконец, навыки в объяснении новой формы явлений с помощью ранее открытых закономерностей» [1]. Если в ранний период становления методики обучения физике ведущей идеей была идея о взаимосвязи научных знаний и метода физического эксперимента, то в период реформы образования, проведённой под руководством Н.А. Умова, она получает дальнейшее углубление и развитие. На первый план ставится задача формирования творческих способностей обучаемых средствами физики, включая демонстрационный, фронтальный эксперимент и физический практикум.

Существенные изменения в этот период произошли в методике обучения физике, которая стала рассматриваться как прикладная педагогическая наука. Объектом её изучения стали не только учебный процесс (изучение физики) в вузе и в старших классах (второй ступени обучения) средних учебных заведений, но и в классах подросткового периода развития школьников – первой ступени обучения предмету. Основными целями обучения первой ступени являлись развитие познавательного интереса к физике и пропедевтическая подготовка учащихся к изучению физики в старших классах. Научные основы методики преподавания физики были представлены в известных работах В.В. Лермантова, И.В. Глинки, Н.В. Кашина, а также в

сборниках статей по преподаванию физико-математических наук.

Реформа физического образования шестидесятых годов прошлого столетия проходила в условиях подъёма роли физической науки и техники в послевоенном восстановлении страны. Реформа была подготовлена и проводилась при активном участии учёных Академии наук СССР (академики И.К. Кикоина, А.П. Александрова, А.Ф. Иоффе и др.), педагогов, известных методистов Академии педагогических наук СССР (академики В.Ф. Фабриканта, В.Г. Зубова, А.И. Маркушевича, В.Г. Разумовского; старшего научного сотрудника Л.И. Резникова, профессора А.В. Пёрышкина, старшего научного сотрудника А.А. Покровского и других исследователей). Основная цель этой реформы состояла в повышении научного уровня курса и на этой основе – формировании глубоких и прочных знаний. В преподавании предмета повышалась роль теоретических обобщений. А.В. Пёрышкин, оценивая результаты данной реформы, отмечал, что в области преподавания физики в нашей стране достигнут ряд успехов, которые безоговорочно признаются на Западе.

Этот период развития методики обучения физике характеризуется созданием методических систем обучения физике в восьмилетней, старшей средней и высшей школах. Каждая из этих систем имела примерно одинаковую структуру с компонентами: цели, содержание, методы, средства обучения, включая средства контроля достижений учащихся, формы организации учебного процесса. Курс физики восьмилетней школы по-прежнему оставался пропедевтическим. Указанные выше компоненты методических систем стали рассматриваться как подсистемы с определёнными структурными составляющими и системообразующими факторами, характеризующими учебный процесс по физике.

Примерно в семидесятых годах двадцатого века наступил период эволюционного развития методики обучения физике. В этот период проведён глубокий анализ научного

знания, в частности – физических теорий как целостных систем взаимосвязанных элементов (понятий, законов, принципов, гипотез). Установлено, что теория выступает как основная логическая форма существования научного знания и как метод познания. Выделены составляющие физических теорий и определены их структурные схемы. Так, согласно теории содержательного обобщения В.В. Мултановского, основными составляющими фундаментальных теорий являются эмпирический базис, ядро теории, следствия, практические приложения, философская интерпретация. Основанием для такой классификации послужил метод экспериментального исследования, открытый Г. Галилеем. Схема этого метода такова: *факты – модель – следствия – эксперимент* [1]. По утверждению В.Г. Разумовского, этот метод служит «клеточкой» научного познания и сегодня успешно применяется в учебном процессе при изучении физики [5].

Однако уже в начале реформы шестидесятых годов было ясно, что сформировать глубокие и прочные знания по физике у всех школьников старшей школы только за счёт изменений в содержании образования нельзя. Требовалась организационная реформа средней школы. Учёные АН и АПН СССР обратились в Правительство с просьбой о введении в старшей школе профильного преподавания отдельных учебных предметов, в том числе и физики. В соответствии с Постановлением Правительства (1966 г.) «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», было организовано в порядке эксперимента некоторое количество средних школ и классов с углублённым изучением физики. Например, такими школами стали № 710, № 315, № 1140 города Москвы. В этих школах изучение основ физики и их применений органически сочеталось с профессиональной направленностью обучения. Основной формой профессиональной направленности были прикладные предметы: электротехника, радиоэлектроника, автоматика и вычислительная техника. Результаты эксперимента показали: «... изу-

чение прикладных предметов имеет положительную обратную связь с основным курсом физики в том смысле, что в результате такой связи этот курс усваивается учащимися не только глубже, но и прочнее... Применение знаний – существенная сторона обучения. Оно имеет методологическое, методическое и психологическое обоснование» [3].

На основании обсуждений результатов экспериментального исследования было принято политическое решение о закрытии классов и школ с углублённым изучением физики. Один из главных доводов принятия решения состоял в том, что выпускники профильных классов и школ по физике имеют более глубокие знания, чем выпускники массовых школ. В результате при поступлении в вузы для них создаются неравные условия (при разных возможностях), что ведёт к социальному неравенству граждан. В восьмидесятых годах прошлого столетия профильные классы и школы были закрыты. С этого времени уровень преподавания физики в России стал снижаться. Одной из причин такого положения явилось то, что углублённый курс физики был своеобразным полигоном для исследований и внедрения новых образовательных технологий в условиях достаточного оснащения экспериментом физических кабинетов. Лучший опыт переносился в массовую школу.

Анализ результатов реформы шестидесятых годов показал, что её цели и задачи были достигнуты не полностью [2]. Как положительный факт отмечалось повышение научного уровня преподавания физики. Однако анализ итогов реформы выявил ряд нерешённых проблем. Важнейшие из них следующие: необходимость повышения уровня мотивации обучения, усиления экспериментальной составляющей курсов, формирования у учащихся умения работать самостоятельно, совершенствование трудового воспитания и профессиональной направленности курса физики.

В этот период в зарубежных школах ряда стран в практику преподавания внедрялись теории учебной деятельности как основы

формирования их творческих способностей. Так, Дж. Брунер, автор операционной теории деятельности, утверждает, что умственная деятельность везде является той же самой, «на переднем ли фронте науки, или в третьем классе» [6]. Это позволило изменить традиционную точку зрения на содержание как «перечень знаний, предназначенный для усвоения». Дж. Брунер настаивает на усвоении структуры предмета, а не просто фактов и технических приёмов. Соответственно изменяется методика обучения, становясь направленной на усвоение способов деятельности, характерных для теоретического и экспериментального исследования.

Проблемы учебной деятельности стали центральными в период современной реформы образования в России. Причём их решения происходят в условиях борьбы педагогических идей сторонников усиления внимания к гуманитарным дисциплинам и сторонников сохранения уровня образования физико-математических дисциплин в прежних рамках объёма учебной нагрузки. В результате дискуссий была принята новая парадигма образования, которая закреплена в новых стандартах, и охватывает все уровни образования: общее образование – профессиональное высшее образование – систему непрерывного образования, включая систему повышения квалификации. Особенности перехода от старой парадигмы образования к новой парадигме состоят в следующем: от общего и высшего образования (на всю жизнь) к пониманию необходимости непрерывного образования; от послушного исполнения к инициативности; от знаний к исследованию и конструированию. Анализ учебных планов всех уровней образования показывает, что предоставляется большая самостоятельность образовательным учреждениям в управлении, организации учебной нагрузки обучаемых по предметам, а следовательно, и в повышении научного уровня преподавания предметов, в частности – физики.

Представленные примеры из истории развития методики обучения физике, отражающие реформы физического образования

в России, показывают, что развитие методики обучения как прикладной педагогической науки происходит не плавно и равномерно, а циклически, по своеобразным виткам спирали. Смена нового витка развития происходит в революционные периоды, когда меняются социальные условия в стране и уровень развития науки физики как составляющей мировой культуры. При этом проявляются определённые тенденции: скорость проведения реформы зависит от подготовки педагогической общественности к ней, демографической ситуации в стране, состояния базовой науки – физики. Современный затянувшийся период модернизации образования нельзя назвать спокойным и эволюционным, он является революционным.

Согласно стандарту образования, существенно изменилась структура *физического* образования в средней школе. Учебный предмет «физика» первой ступени обучения стал самостоятельным общеобразовательным курсом. Его разделы представлены предметными областями научного знания о природе: механические явления, тепловые, электромагнитные, квантовые. Роль пропедевтического этапа обучения физике стали выполнять физические составляющие интегрированных курсов начальной школы, шестых и седьмых классов. Старшая средняя школа становится профильной, ориентированной на выбор учащимися области профессиональной деятельности.

В развитии методики обучения физике существует преемственность – генетическая связь на каждом историческом этапе совершенствования образовательного процесса, при движении вперёд в развитии этой науки.

В период эволюционного развития методики обучения физике преемственность очевидна. Все основные концепции формирования различных форм научного знания курса физики остаются почти без изменения, лишь уточняются методики и разрабатываются различные вариативные инновационные технологии обучения. Главным в этот период является поиск новых подходов к решению

возникающих проблем, в недрах которых рождаются новоявленные, непривычные идеи.

В революционный период развития методики обучения преемственность выражается в том, что, какие бы революционные изменения во взглядах на физическое образование ни произошли, в содержании образования и новых методических системах остаются элементы старого. Прежде установленные конкретные методические положения, закономерности и концепции не отменяются, а остаются как закономерности, имеющие определённые условия применимости.

Современная система образования по физике характеризуется коренными изменениями в организации, содержании, средствах и методах обучения. Однако и в этих изменениях существует преемственность. Так, старшая средняя школа переходит на профильное обучение. Наиболее распространены в средней школе общеобразовательный и физико-математический профили. Хотя школа перешла на новое содержание профильного образования по физике, но структура его содержания осталась прежней, соответствующей основным фундаментальным теориям: классической механике, молекулярной физике, электродинамике, квантовой физике. Методики изучения основных понятий, законов, теорий претерпели значительные изменения за счёт введения вариативных современных моделей, методологических принципов, элементов современных теорий (специальной теории относительности, квантовой физики и астрофизики). Так, включение в курс физики вопросов релятивистской механики изменяет трактовку ряда основных понятий классической физики; тем не менее разработанная ранее методика изучения этих понятий и законов не утратила своего знания. В условиях новой информационной среды она воспринимается по-новому.

Современные методические системы обеспечивают преемственность обучения за счёт перестройки учебной деятельности таким образом, чтобы она соответствовала исследовательской и конструкторской деятельности.

Это означает, что при изучении теоретического материала на уроке, проведении фронтальных и лабораторных работ учащиеся должны осознавать поставленную цель или задачу, выделять объект исследования и его характеристики, выдвигать гипотезу исследования, выполнять определённые учебные действия с величинами, проводить измерения, делать выводы и получать результаты на их основе, выполнять проверочные задания. Так, в современных учебниках по физике после параграфа можно найти специальные задания для желающих учащихся под рубрикой: экспериментальное исследование; измерение физических величин; теоретическое исследование; из истории развития физики. Такие задания помогают развивать интерес к предмету, служат средством формирования творческих способностей учащихся [5].

Ранее методики проведения лабораторных работ были нацелены на воспроизведение предложенных по инструкции операций определённой экспериментальной деятельности. В современной методической системе обучения физике предусмотрены операции самостоятельного исследования на всех трёх этапах проведения фронтальных и домашних лабораторных работ. Так, на подготовительном этапе учащиеся знакомятся с объектом исследования, его характеристиками и выполняют проверочные задания по этому материалу. Итогом подготовительной работы является выдвижение гипотезы. Основная часть работы посвящается уточнению цели, сборке экспериментальной установки, измерению физических величин, заполнению таблиц. Завершающий этап – это формулировка выводов, в частности указания того, что подтвердилась или не подтвердилась гипотеза исследования; получение следствий из выводов или выполнение дополнительных экспериментальных заданий. Таким образом, прежние методы экспериментального и теоретического изучения физических величин и законов видоизменяются и модифицируются.

Существуют различные формы преемственности в содержании курса, например,

при изучении физических теорий. Так, одной из форм преемственности является связь, выражаемая известным принципом соответствия. В частности, при изучении агрегатных состояний вещества в курсе физики используется молекулярно-кинетическая теория, объясняющая строение и свойства твёрдых, жидких и газообразных макроскопических тел, состоящих из огромного числа атомов и молекул. Однако эта теория не позволяет истолковать строение и свойства микрочастиц вещества макроскопических тел. Знакомясь с границами применения молекулярно-кинетической теории, можно сформировать представления о наночастицах как о частицах вещества, содержащих небольшое число атомов вещества. По международному *соглашению*, наночастицы могут иметь размеры от 1 до 100 нм. Учащиеся узнают, что свойства и закономерности наночастиц, средства их получения и использования изучает *нанотехнология*. Основателем нанотехнологии считают американского физика, лауреата Нобелевской премии Р. Фейнмана. Он впервые в 1959 г. высказал идеи, которые многим казались в то время научной фантастикой. Среди этих идей были такие: принципы физики не указывают, что невозможно манипулировать атомами вещества; можно создать из небольших скоплений атомов вычислительные системы; возможно массовое производство микродеталей на миллионах микроскопических фабрик.

На данном этапе ознакомления учащихся с нанотехнологией важно подчеркнуть, что в настоящее время созданы современные микроскопы, изучены многие свойства наночастиц, созданы различные наноматериалы, открыты природные наночастицы, образующие разные функциональные части живых организмов. Учащиеся убеждаются, что свойства, характерные для вещества макроскопических тел, нарушаются для наночастиц. Для наночастиц характерны процессы самоорганизации. Это означает, что наночастицы могут самовыстраиваться в определённые структуры. Эти процессы исследовались под руководством известного отечественно-

го физика Ж.И. Алфёрова. За «основополагающие работы в области информационных и коммуникационных технологий» академику РАН Ж.И. Алфёрову (вместе с Г. Кремером и Д.С. Килби) в 2000 г. была присуждена Нобелевская премия. Выше приведены лишь некоторые формы преемственности обучения физике, но они показывают, что в развитии методики обучения физике имеет место преемственность.

Таким образом, можно выделить следующие закономерности развития методики обучения физике:

- процесс развития методической науки является спиралеобразным, характеризующимся чередованием эволюционных и революционных периодов изменений некоторых педагогических принципов, концепций и теорий; каждый виток спирали – своеобразный, новый этап её развития;

- между этапами непрерывного поступательного развития методики обучения физике существует преемственность – наличие генетической связи понятий, законов, концепций, теорий в процессе каждого этапа её

развития; при этом новое содержание образования соответствует состоянию базовой науки – физики – и включает элементы научного знания предшествующих этапов, идеи которых модернизируются и видоизменяются.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Основы методики преподавания физике в средней школе / В.Г. Разумовский, А.И. Бугаёв, Ю.И. Дик. М.: Просвещение, 1984. 398 с.
2. Совершенствование содержания обучения физике в средней школе. / Под ред. В.Г. Зубова, В.Г. Разумовского, Л.С. Хижняковой. М.: Педагогика, 1978. 176 с.
3. Содержание углублённого изучения физики в средней школе. Физико-математические и прикладные учебные предметы / Под ред. Л.И. Резникова. М.: Педагогика, 1974. 208 с.
4. Спасский Б.И. История физики. Ч. 1 Учеб. пособие для вузов. Изд. 2-е. М.: Высшая школа, 1977. 320 с.
5. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика: 7 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Вентана-Граф, 2010. 208 с.
6. Хижнякова Л.С. Введение в методику преподавания физики. Ч. 1. Предмет и история её развития. М.: МПУ, 1998. 76 с.

УДК 377-057.23

Векленко В.Н.

*Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт (г. Коломна)*

**СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ
НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ «АВТОМЕХАНИК»)***

V. Veklenko

*Moscow Region State Institute of Humanities
and Social Studies (Kolomna)*

**UP-TO-DATE APPROACH TO EMPLOYEES' PREPARATION
IN PRIMARY VOCATIONAL TRAINING SCHOOLS
(AS AN EXAMPLE OF MOTOR MECHANICS)**

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы организации производственного обучения автомехаников. Приведён анализ современных требований к профессии «Автомеханик». Приведены примеры применения различных типов специального оборудования в процессе производственного обучения. Разработаны дополнительные разделы рабочей программы по производственному обучению профессии «Автомеханик», соответствующие требованиям современных образовательных стандартов начального профессионального образования.

Ключевые слова: программа производственного обучения, профессиональные компетенции автомеханика, трудовые операции, технологическое оборудование, содержание производственного обучения.

Abstract. This article considers organizational issues in training motor mechanics. This work presents the analysis of modern requirements to motor mechanics. There are some examples of application of different equipment during practical training in this work. The additional parts of the working program for practical training for motor mechanics have been developed to meet current educational standards for vocational schools.

Key words: working program for practical training, professional competence of motor mechanics, labour operations, equipment, the content of professional training.

В современных условиях модернизации российского образования особое внимание уделяется вопросам развития начального профессионального образования, главная задача которого – подготовка высококвалифицированных рабочих. В рамках государственной политики в области модернизации профессионального образования был утвержден ряд новых образовательных стандартов начального профессионального образования, в том числе и по профессии «Автомеханик» [3].

Одна из наиболее востребованных специальностей по профессии «Автомеханик» – слесарь по ремонту автомобилей. В соответствии с образовательным стандартом нового поколения, слесарь по ремонту автомобилей должен владеть следующими профессиональными компетенциями: диагностировать автомобиль, его агрегаты и системы; выполнять работы по различным видам технического обслуживания; разбирать, собирать узлы и агрегаты автомобиля и устранять неисправности; оформлять отчётную документацию по техническому обслуживанию.

Наряду с представленными компетенциями, в результате освоения образовательной программы учащийся должен уметь: выполнять метрологическую поверку средств измерения;

* © Векленко В.Н.

выбирать и пользоваться инструментами для слесарных работ; снимать и устанавливать агрегаты и узлы автомобиля; определять неисправности и объём работ по их устранению и ремонту; определять способы и средства ремонта; применять диагностические приборы и оборудование; использовать специальный инструмент, приборы и оборудование.

А также *должен иметь практический опыт*: проведения технических измерений соответствующим инструментом и приборами; выполнения ремонта автомобилей; снятия и установки агрегатов и узлов автомобиля; использования диагностических приборов и технического оборудования; выполнения регламентных работ по техническому обслуживанию автомобилей [3, 9-10].

Опрос руководителей организаций, занимающихся ремонтом и обслуживанием автомобилей, позволил нам выделить компетенцию – «диагностировать автомобиль, его агрегаты и системы» – и умения: «применять диагностические приборы и оборудование», «использовать специальный инструмент, приборы и оборудование» как наиболее важные на сегодняшний день качества рабочего, на которые необходимо обратить внимание в профессиональном обучении в учреждениях, реализующих программы НПО.

Современные требования к профессиональной деятельности автомеханика требуют изменения содержания профессионального образования. Сегодняшние технологии ремонта и обслуживания автомобилей, рекомендованные производителями, требуют применения в ходе работ целого спектра специальных приборов и приспособлений: различных диагностических сканеров, мотор-тестеров, балансировочных стендов и других. Такое положение требует обязательного их применения в процессе профессиональной подготовки рабочего с целью повышения качества обучения, чтобы выпускник учреждения, реализующего программы НПО, был полностью готов к самостоятельному выполнению трудовых операций в современных автомастерских, оборудованных специальными приборами и приспособлениями [1, 2].

На базе Профессионального лицея № 103 города Раменское Московской области была организована экспериментальная работа, в ходе которой процесс производственного обучения строился с применением такого оборудования, как: LUC 306 (установка для тестирования и промывки топливных форсунок инжекторных автомобилей); АД 4 (мотор-тестер для диагностики автомобилей); KL 800 (действующая модель системы управления двигателем ВАЗ 2111 с возможностью изменения параметров её работы и диагностирования), АД 9000 (диагностический сканер), и другого.

На уроках производственного обучения учащиеся получали необходимые знания по устройству современного технологического оборудования для обслуживания и ремонта автомобилей, изучали принципы его работы, технологии его использования и меры безопасности при работе с ним.

В процессе выполнения самостоятельной работы по ремонту и обслуживанию автомобилей с применением современного технологического оборудования у учащихся были сформированы соответствующие умения и навыки, а также профессиональные компетенции.

В качестве примера использования в процессе обучения современного технологического оборудования рассмотрим задачу для урока производственного обучения – «очистка и тестирование форсунок ВАЗ 2110» (рис. 1).

Ультразвуковая очистка и тестирование работы форсунок инжекторного двигателя осуществляются с помощью современной установки LUC-306 (рис. 2) [4], (далее – «установка»). Нами была изучена инструкция по использованию установки и разработана задача для урока производственного обучения, а также инструкционно-технологическая карта (табл. 1), позволяющая учащемуся самостоятельно освоить технологию работы на данной установке практически без участия мастера производственного обучения.

В ходе выполнения данного задания учащийся: анализирует условие задачи, форму-

лирует проблему, которую нужно решить; продумывает для решения данной проблемы определённый алгоритм действий; следуя этому алгоритму, работает с инструкционно-технологической картой, знакомится с отдельными функциями установки и выполняет трудовые операции.

В результате решения данной задачи учащийся:

- самостоятельно получает знания об устройстве, принципе действия и назначении оборудования LUC 306;
- изучает технологию использования оборудования LUC 306;
- приобретает умения выполнять профессиональные трудовые операции (по технологической карте, самостоятельно);

– приобретает практические умения в самостоятельном освоении отдельных видов технологического оборудования по обслуживанию автомобилей.

В ходе эксперимента в Профессиональном лицее №103 города Раменское Московской области нами был разработан ряд подобных задач, позволяющих учащимся освоить такое технологическое оборудование, как LUC 306, АМД 4, АД 9000 и другое. На основе этих задач в процесс производственного обучения были внедрены новые учебно-производственные работы, а также внесены следующие дополнительные разделы в программу обучения:

Тема 1. Специальное оборудование для обслуживания и ремонта автомобилей.

Задача: «Очистка и тестирование форсунок ВАЗ 2110».

Самостоятельно, с помощью инструкционно-технологической карты (табл. 1), произведите ультразвуковую очистку и промывку форсунок двигателя ВАЗ 2110 на установке LUC-306.

Будьте внимательны, в технологической карте пропущено описание некоторых операций. Вам необходимо разработать способы выполнения этих операций самостоятельно.

Рис. 1. Карточка-задание «Очистка и тестирование форсунок ВАЗ 2110».

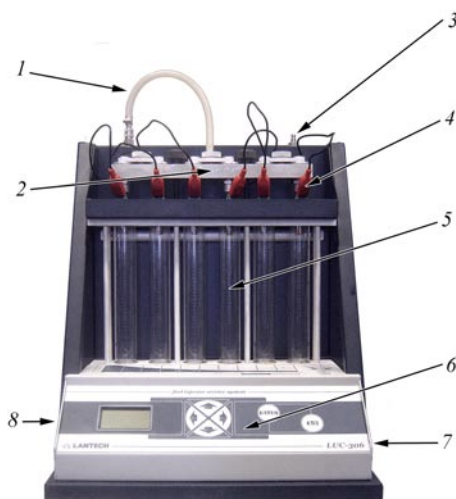
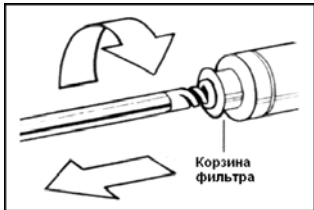

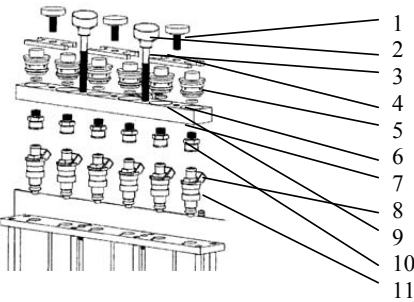


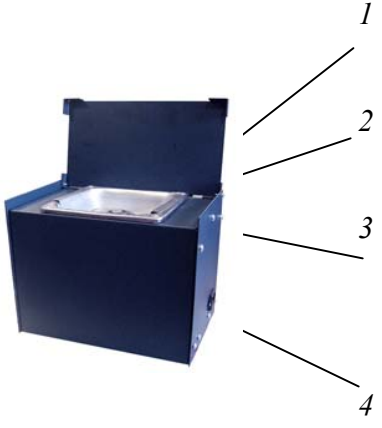
Рис. 2. LUC-306 – установка для тестирования форсунок:

1 – шланг подачи тестирующей жидкости; 2 – распределитель тестирующей жидкости; 3 – адаптер заливки тестирующей жидкости; 4 – соединитель форсунки; 5 – мерные стаканы; 6 – панель управления; 7 – разъём «сеть», выключатель питания, выключатель освещения мерных стаканов (на правой боковой стенке); 8 – выход питания УЗ ванны, разъём подключения провода форсунок при УЗ-очистке (на левой боковой стенке).

Таблица 1

**Инструкционно-технологическая карта использования установки LUC-306
на примере очистки и промывки форсунок ВАЗ 2110**

№	Наименование операции	Описание действий и приёмов	Рисунки и иллюстрации для правильного выполнения операций
1	Очистить внешние поверхности от загрязнений	<ol style="list-style-type: none"> 1. Очистить форсунки обезжиривающей жидкостью для удаления снаружи грязи 2. Вынуть фильтр, используя приспособление (рис. 1) 	 <p>Рис. 1. Снятие фильтра форсунки</p>
2	Демонтировать микро-фильтры из форсунок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проверить, нет ли коррозии, ржавчины либо иных твердых частиц во входном отверстии форсунки 2. Снять нижнее уплотнительное кольцо 3. Продуть форсунку сжатым воздухом (1,5 МПа) 	
3	Установить форсунки в рампу тестового блока (рис. 3)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установить универсальные адаптеры (поз. 5 на рис. 3, рис. 2) в распределитель тестирующей жидкости (для 4 форсунок – 4 адаптера и 2 заглушки) 2. Затянуть прижимные планки 4 (рис. 3) 3. Подобрать соответствующие планкам переходники 10 – на рис. 3 (рис. 4) и уплотнительное кольцо 8 (рис. 3), смазав его предварительно техническим вазелином 4. Установить переходники 10 с уплотнительными кольцами в адаптеры 5 (рис. 3, 2), установленные на распределителе тестирующей жидкости 5. Установить форсунки 11 (рис. 3) в отверстия переходников 10 (рис. 3, 4) 6. Установить распределитель тестирующей жидкости 9 (рис. 3) на установку и затянуть 7. Подключить форсунку к прибору 	 <p>Рис. 2. Универсальный адаптер</p> 

4	Выполнить тест «механика» для проверки герметичности форсунок (форсунка считается герметичной, если под давлением в 1,5 раза выше номинального возникает не более 1 капли за минуту)	С помощью кнопок выбрать в меню тест «механика», кнопками установить давление. Нажатием клавиши ENTER запустить установку, по окончании теста остановить установку нажатием клавиши ESC	-----
5	Выполнить «тест 1», «тест 2», «тест 3» для проверки формы факела распыления и сравнения производительности форсунок (производительность не должна отличаться более чем на 5 % (одно деление шкалы при наполнении 50 делений, два деления – при наполнении 110 делений))	Для выполнения указанных тестов необходимо выбрать в меню с помощью кнопок «↓» или «↑» соответствующий тест и нажать клавишу «enter»	-----
6	Установить форсунки в ультразвуковую ванну (рис. 6) и выполнить тест «ультразвуковая очистка» (форсунки должны быть погружены в моющую жидкость не менее чем на половину длины).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Протереть форсунки насухо чистой ветошью 2. На каждую форсунку надеть разъём питания и погрузить её в ультразвуковую ванну (рис.5) 3. В главном меню выбрать УЗ «чистка» 4. Установить частоту 4000 об/мин, время открытия – 4,5 мс 5. Установить время промывки 600 с 6. Нажатием клавиши ENTER запустить установку, по окончании теста установка сама остановит очистку и известит звуковым сигналом об этом; при необходимости остановить установку нажатием клавиши ESC 	
7	Удалить из форсунок остатки моющей жидкости (высушить сжатым воздухом).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Протереть форсунки ветошью 2. Продуть сжатым воздухом. 	-----
8	Установить форсунки в рампу тестового блока для выполнения теста «промывка» в обратном направлении (продолжительность – не менее 1 минуты)	Установить в рампу необходимые переходники и выполнить установки (рис. 3)	-----
9	Установить форсунки в рампу тестового блока для выполнения теста «промывка» в прямом направлении (продолжительность – не менее 1 минуты)	Установить в рампу необходимые переходники и выполнить установки (рис. 3)	-----

10	Выполнить операции в соответствии с пунктами 5 и 6 данной инструкции. Если форсунки не соответствуют указанным выше параметрам, повторить выполнение операций в соответствии с пунктами 7 – 10 до получения требуемых характеристик или принятия решения о невозможности восстановления одной или нескольких форсунок. Количество повторений операций очистки и промывки не ограничено	-----	-----
11	Снарядить форсунки новыми микрофильтрами, при необходимости заменить уплотнительные кольца, защитные колпачки и дистанционные шайбы форсунок	1. С помощью пинцета установить новый фильтр в форсунку 2. Запрессовать его пластиковой оправкой	-----

➤ Знакомство учащихся с современным эффективным оборудованием, приборами, приспособлениями и инструментами, применяемыми при ремонте автомобилей.

➤ Контроль различных параметров работы двигателя.

➤ Проверка средств измерения, определение достоверности результатов измерения.

Тема 2. Техническое обслуживание и ремонт систем питания инжекторных двигателей.

➤ Изучение оборудования, приборов, приспособлений и инструмента, применяемых при ремонте систем питания инжекторных двигателей (LUC 306, АМД 4, KL 800, OMNIBUS - 450, FastBOX AD - 6500).

➤ Способы поиска и устранения неисправностей инжекторных систем питания.

➤ Износы и повреждения типовых деталей, способы их устранения.

Тема 3. Ремонт электрооборудования автомобилей.

➤ Изучение оборудования, приборов, приспособлений и инструмента, применяемых при ремонте электрооборудования (мультитестер, мотор-тестер, диагностический сканер).

➤ Ознакомление с возможными неисправностями, их внешними признаками,

способами устранения неисправностей системы электрооборудования.

➤ Отработка последовательности выполнения работ в процессе ремонта электрооборудования автомобилей.

Разработка дополнительных разделов программы производственного обучения (основанных на использовании современного оборудования), изменение содержания учебно-производственных работ позволяет сформировать у учащегося профессиональные компетенции, необходимые при выполнении операций по ремонту и обслуживанию автомобилей в современных автомастерских.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Скаун В.А. Организация и методика профессионального обучения: Учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. 336 с.
2. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения (проблемы и суждения). М.: Педагогика, 1971. 205 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по профессии 190631.01 Автотехник, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010, № 555.
4. Установки для тестирования и ультразвуковой очистки форсунок [электронный ресурс], <http://www.lan-tech.ru/product/luc.htm>.

УДК 374.398:37.035.3

Ершова Е.С.

Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)*

E. Ershova

Moscow State Regional University

THE USE OF PROJECT METHOD IN ARTS AND CRAFTS STUDENTS RESEARCH ACTIVITY (AS AN EXAMPLE OF THE WORK OF ART AND AESTHETIC CREATIVE ASSOCIATIONS OF ADDITIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS)

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся применения в учреждениях дополнительного образования метода проектов в исследовательской деятельности обучающихся. Приведены примеры ведения исследовательской работы по декоративно-прикладному творчеству в рамках работы обучающихся над творческим проектом. Описаны практические примеры по разработке творческого проекта по одному из видов декоративно-прикладного творчества – изготовления изделий из солёного теста. Приведены примеры структуры и содержания творческого проекта по направлению «Дизайн одежды».

Ключевые слова: исследовательская деятельность, декоративно-прикладное творчество, творческий проект, метод проектов.

Abstract. The article considers the issues of introduction of project method into research activity of students at additional education establishments. The examples of research work of arts and crafts students have been presented. Some tips how to elaborate creative projects (e.g. making articles of salty dough) have been given. The structure and content of «Fashion clothes design» creative project have been devised.

Key words: research activity, arts and crafts, creative project, project method.

В современном отечественном образовании метод проектов востребован. Он становится дидактическим инструментом, который позволяет включить обучающихся в активный познавательный процесс, а педагога превращает в организатора познавательной деятельности, в соучастника творческого процесса. **Метод проектов** появился в начале прошлого века. Этот метод относится к гуманистическому направлению педагогики. За весь период применения этого метода происходили достаточно большие изменения, но они не изменили сути этого метода. Суть применения методов проектов заключается в разработке учащимися творческих работ с элементами исследования. Метод проектов ориентирован на интерес, творческую самореализацию развивающейся личности ребёнка, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности. **Творческий проект** представляет собой самостоятельно разработанный и изготовленный ребёнком продукт творчества, в котором он выражает свои идеи, воплощённые в материале. Творческий проект обладает субъективной или объективной новизной. При разработке идеи и воплощении её в жизнь также важна поддержка, помощь и контроль взрослого, а именно – опытного педагога. Важно в совместной работе педагога и обучающихся увидеть «удивительное в обы-

* © Ершова Е.С.

денном». Работа над творческим проектом предполагает наличие в ней элементов исследования. При выполнении исследовательской работы обучающимися особенно важной является самостоятельная познавательная практика. Следует отметить, что получать новое знание можно, изучая результаты исследований других людей, читая книги, сопоставляя изложенные в них факты и делая на этом основании принципиально новые выводы.

В качестве одного из удачных примеров решения проблемы организации и активного включения обучающихся дополнительного образования в проектно-исследовательскую деятельность можно назвать опыт работы творческого объединения «Волшебный мир рукоделия» МОУ ДОД ДЮЦ «Юность» Щелковского района Московской области. Обучающиеся этого творческого объединения изучают широкий диапазон направлений декоративно-прикладного творчества, а также овладевают знаниями, умениями и навыками соответствующих направлений. Уже на первом году обучения, на добровольных началах, обучающимся при изучении различных направлений декоративно-прикладного творчества предлагается выполнять творческие проекты, которые соответствуют интеллектуальным возможностям, интересам, возрастным особенностям развития личности. Выполнение таких творческих проектов стимулирует детей к наиболее глубокому изучению конкретного направления декоративно-прикладного творчества. Ведь наблюдать и экспериментировать любят все дети. Обучающиеся первого года обучения – это дети семи-восьми лет, и при выполнении даже небольшого творческого проекта им необходима помощь не только специалиста-педагога, но и помощь семьи, помощь друзей. Совместная работа ребёнка, педагога, семьи и коллектива объединяет, а также плодотворно влияет на развитие творческих способностей детей. Привлекая детей к исследованиям в области декоративно-прикладного творчества, можно находить новые неординарные идеи при выполнении интересных в творческом решении работ.

Приведём пример разработки творческого проекта «Кукла» (из солёного теста). При выполнении этого творческого проекта основной задачей стало изучение истории костюма эпохи Возрождения. Работая над проектом, был изучен достаточный материал по истории костюма русской знати эпохи Возрождения, а также был разработан интересный эскиз. При выполнении куклы ребёнок поставил для себя задачу вписать её в интерьер своей комнаты – поэтому появилась идея выполнить куклу в виде декоративного панно. Эта идея показалась достаточно интересной. Работая над эскизом куклы, было решено при изготовлении лица использовать технику выполнения изделий из солёного теста. Эта идея была воплощена в творческом проекте. При изготовлении всей куклы была использована техника изготовления мягких игрушек. В конечном итоге получился потрясающий результат творчества по оригинальности и качеству выполнения – необычное панно-кукла, а также комплект документации разработки этого изделия с технологическими картами и экономическими расчётами. В результате работы над творческим проектом ребёнком был усвоен достаточно большой объём знаний и умений, необходимый для развития интеллекта, развития творческого мышления и творческих способностей. Проект был представлен для защиты в творческом объединении. Учащиеся с интересом слушали представление проекта, обсуждали получившийся результат работы (готовое изделие), дискутировали. После защиты проекта почти все обучающиеся выразили желание попробовать себя в качестве исследователя и выполнить творческие проекты по различным направлениям декоративно-прикладного творчества. Активное включение детей в исследовательскую деятельность формирует у них развитие интереса к этому виду деятельности и развивает их творческие способности. В объединении «Волшебный мир рукоделия» обучающимся старшего возраста предлагается вести более интенсивную работу по направлению исследовательской деятельности. А именно – пятый год обучения полностью

отведён на разработку творческих проектов по различным направлениям декоративно-прикладного творчества. При этом происходит формирование таких знаний, умений и навыков, как: умение увидеть проблему; умение ставить вопросы, выдвигать гипотезы; классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты; делать умозаключения и выводы; структурировать материал; готовить тексты своих докладов; объяснять, доказывать и защищать свои идеи. Обучающиеся учатся: самостоятельно подбирать материал для исследовательской работы; самостоятельно работать со специальной литературой; экспериментировать при воплощении задуманной идеи творческого проекта. Следует отметить, что, работая над творческим проектом, многие обучающиеся выбирают свой путь получения необходимой информации в наиболее удобной и доступной для них форме. Специфика проектно-исследовательской деятельности в области декоративно-прикладного творчества заключается в том, что каждый проект по тому или иному направлению декоративно-прикладного творчества предусматривает усвоение определённой совокупности специальных знаний и умений, а также определённый уровень знаний, умений и навыков, необходимый для исследовательской работы над проектом. Работа над творческим проектом предполагает взаимосогласованные действия педагога и обучающихся, при которых обучающиеся получают соответствующие знания, умения и навыки при реализации того или иного проекта. Предлагаемая в программе тематика творческих проектов разнообразна. Обучающимся предлагается выполнить проекты по различным направлениям декоративно-прикладного творчества: это ручная вышивка и вышивка атласными лентами, аппликация и лоскутная пластика, роспись по ткани «Батик», кожаная пластика и дизайн одежды. Для примера предлагаем рассмотреть структуру и содержание творческого проекта по декоративно-прикладному творчеству, который входит в содержание программы «Волшебный мир рукоделия» на занятиях второго уровня обучения.

Творческий проект «Дизайн одежды» (16 часов).

Цель проекта: сформировать у обучающихся знания по направлению «Дизайн одежды», также сформировать навыки проектно-исследовательской деятельности.

Задачи:

- сформировать представление об истории дизайна одежды и различных направлениях дизайна одежды;
- развить навыки в направлении дизайна одежды;
- воспитать трудолюбие, аккуратность и ответственность;
- выявить и развить художественно-эстетический вкус обучающихся.

Характеристика мотивации участия в работе над творческим проектом:

- работа над творческим проектом по теме «Дизайн одежды» позволяет освоить приёмы дизайна одежды в различных техниках декоративно-прикладного творчества;
- обучающиеся получают знания, умения и навыки при работе со специальной и научной литературой;
- обучающиеся получают знания, умения и навыки при разработке специальной технической документации, необходимой при разработке творческого проекта;
- вариативность проектов позволяет развивать творческие способности обучающихся.

Практика показала, что подобная методика работы над творческими проектами стимулирует познавательную активность обучающихся, повышает мотивацию к деятельности и позволяет педагогу реализовать личностно-ориентированное обучение при работе с группой детей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Берцфаи Л.В. Истоки творческой личности в концепции В.В. Давыдова: Первые чтения памяти В.В. Давыдова: (сборник выступлений). Рига М., 1999. 144 с.
2. Евдокимова Л.Н. Эстетико-педагогические условия развития творческого мышления школьников. Екатеринбург, 1998. 154 с.
3. Карачаев А.А. Метод проектов и развитие твор-

- чества учащихся// Школа и производство. 1997 г., № 2. С. 10-11.
4. Каргина З.А. Практическое пособие для педагога дополнительного образования. Москва: Школьная пресса, 2007. 89 с.
 5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. С. 5-79.
 6. Меерович М.И. Технология развития творческого мышления: Практическое пособие / М.: АСТ, 2000. 120 с.
 7. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. С.5-46.
 8. Николаенко Н.Н. Психология творчества. Санкт-Петербург, 2005. 165 с.
 9. Технология. Программно-методические материалы / Сост.: Н.А. Шамшина и др. Р-н/Д.: Издательство РО ИПК и ПРО, 2006.

УДК 371.036 (045)

Пушкина О.А.

Уральский государственный педагогический университет

**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МАЛОГО ГОРОДА КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ***

O. Pushkina

Ural State Pedagogical University

**CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF A SMALL TOWN AS
A CONDITION OF SELF-REALISATION OF ARTS SCHOOL LEAVERS**

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы самореализации выпускника детской школы искусств в культурно-образовательном пространстве малого города. Самореализация в условиях малого города в силу особенностей его социума и инфраструктуры является острой проблемой. Подчеркнута актуальность темы, определены возможности дальнейшей успешной самореализации выпускника. Выпускники современных детских музыкальных школ и школ искусств не всегда имеют возможность реализовать полученные знания, умения и навыки в последующей жизни и не включаются в дальнейшем в окружающее их культурно-образовательное пространство. Главный смысл получения художественного образования – не в приобретении знаний, а в умении применить эти сведения для познания самого себя, для самоопределения, самосовершенствования и самореализации.

Ключевые слова: самореализация выпускника, культурно-образовательное пространство, школа искусств в малом городе, направления самореализации.

Abstract. The article considers the problem of self-realization of arts school leavers in educational and cultural space of a small town. Self-realization in a small town is a major problem for graduates because of the peculiarities of its communal life and undeveloped infrastructure. The author makes a special focus on the relevance of the topic and suggests some opportunities for further successful development of arts school leavers. Unfortunately at present the graduates of music and art schools for children do not always have an opportunity to apply their knowledge and skills after graduation and afterwards they are not involved in the cultural and educational context of their town. The main reason for getting artistic education is not in just acquiring knowledge but the skill to apply this knowledge for self-comprehension, self-determination, self-improvement and self-realization.

Key words: self-realization of graduate, cultural and educational space, an arts school in a small town, levels of self-realization.

Остается малоизученным, а зачастую – и вовсе неисследованным, большой пласт проблем, касающихся развития человека в конкретных социокультурных условиях. К ним относится и проблема малого города и его потенциала для самореализации личности. В отечественной

* © Пушкина О.А.

науке долгое время не уделялось должного внимания изучению малых городов и их социально-педагогической специфики, а известные на настоящий момент немногочисленные исследования малых городов касаются в большей степени географических, экономических или статистико-демографических вопросов (А.Н. Ананьев, О.А. Константинов, Е.А. Сайко, И.М. Смоляр, Б.С. Хорев, К. Фишер и др.). И лишь в последние годы появилось несколько исследовательских трудов, авторами которых являются, как правило, работники управленческой, социальной и образовательной сфер, то есть специалисты-практики, непосредственно участвующие в разрешении многочисленных проблем социального комплекса на местах (Н.И. Анисимова, О.В. Гордина, В.И. Грибов, Т.А. Грудю, М.В. Корешков, С.М. Косенок, И.В. Кулешова, В.В. Маскин, С.А. Шургина и др.).

Однако не всегда усматривается опора на понимание самого малого города как особой социально-культурной и социально-педагогической среды. Остаются неисследованными социализирующие возможности малого города, эффективные для малого города социально-педагогические условия повышения позитивности самореализации подрастающих поколений.

Проблемы самореализации всех категорий выпускников детских музыкальных школ и музыкальных отделений детских школ искусств в культурно-образовательном пространстве малого города в научном плане еще не изучались. Все вышесказанное позволило выявить следующие противоречия:

- между потребностью общества в самореализации личности и недостаточной разработанностью этого вопроса применительно к культурно-образовательному пространству малого города;
- между теоретической разработанностью проблем самореализации личности и их недостаточной разработанностью в отношении выпускников учреждений дополнительного музыкального образования;
- между разработанностью системы профессиональной самореализации выпускни-

ков детских музыкальных школ и музыкальных отделений детских школ искусств как музыкантов-исполнителей или музыкантов-педагогов – и недостаточной разработанностью путей и способов самореализации выпускников, избравших иные профессии.

По определению А.В. Мудрика, *город* – тип поселения, для которого характерны концентрация, высокая плотность населения на ограниченной территории, разнообразная деятельность человека, дифференцированная социально-профессиональная и этническая структуры, высокая пространственная и социальная мобильность населения [3, 54]. Малый город – это тип территориально ограниченного поселения, определяющийся численностью населения до 50 тысяч жителей, *эмансипированностью* от сельскохозяйственного труда, вовлеченностью населения в разнообразную деятельность как в трудовой, так и внепроизводственной сферах [4, 40]. По мнению Д. Драгунского, в Российской Федерации малые города являются самым распространённым типом городского поселения (около 70% от общего числа российских городов различной масштабности). Малые города представляют собой достаточно локальные и единые сообщества, пронизанные социальными и межличностными связями [1].

Культурно-образовательное пространство малого города является частью пространства, которая объективно или субъективно воздействует на личность и её самореализацию. *Культурно-образовательное пространство* – это совокупность условий и возможностей личностного развития, определяемых качеством функционирования образовательных и культурно-досуговых учреждений и социально-культурной средой [5, 76]. Актуальность оптимизации культурно-образовательного пространства обусловлена тем, что она является для ребёнка основополагающей, определяющей его ценности, нормы, идеалы, успешность в дальнейшем профессиональном и личностном становлении. Развитие личности, богатство индивидуальности определяется социально-культурными услови-

ями. Развитие и самореализация личности зависит, с одной стороны, от внешних условий, от среды жизнедеятельности, в которую ребёнок включён, с другой стороны – от его активности, стремления стать личностью, реализовать свои способности в постоянно меняющихся условиях. В рамках культурно-образовательного пространства можно усилить позитивные воздействия на ребенка и изолировать его от негативных воздействий, нейтрализуя их продуманными мероприятиями [2].

Реалии современной жизни всё более приводят исследователей к необходимости учитывать возрастающее значение культурно-образовательного пространства в развитии детей, и в том числе – выпускников школ искусств. В многообразном комплексе влияния среды на ребенка школа искусств выделяется в числе наиболее активно действующих факторов. Малый город, как правило, насчитывает несколько общеобразовательных школ и 1-2 школы искусств (музыкальную, художественную). Школа искусств в таком городе рассматривается как одна из главных сред жизнедеятельности человека, где он получает базовые знания, где формируются нравственно-духовные основы его личности. В данном случае именно школа искусств формирует ту уникальную среду, в которой на ключевых этапах развития человека происходит становление мировоззрения, нравственных установок личности, закладываются учебные и другие жизненно важные навыки, необходимые для развития личности в обществе. Школьная среда по своему воспитательно-образовательному уровню возвышается над окружающей её средой и положительно влияет на её культурное развитие.

Школа искусств является одним из важных факторов развития и стабилизации социальной и культурной жизни малого города, она играет более важную роль, чем школа в мегаполисе и областном центре. При всех разрушительных тенденциях нашего времени именно школа искусств сохраняет возможность воспитания выпускника в духе общности, социальной ответственности, мо-

рали. Находящаяся в культурно-образовательном пространстве малого города, школа искусств отражает и усиливает ее специфические стороны – неформальный характер отношений между людьми, приверженность к культурным традициям. Благодаря этому повышается культурный уровень города. Роль школы искусств определяется многими факторами: экономическими (кадры для города), социальными (немногочисленное общество профессионально подготовленных к работе специалистов), образовательными (художественно-эстетическая направленность школы), культурными (сосредоточение интеллигенции, культурной силы города).

Самореализация выпускника музыкального отделения детской школы искусств – это процесс и результат претворения в жизнь и приумножения человеком, получившим завершённое дополнительное музыкальное образование, своего индивидуально-личностного потенциала в сфере художественно-творческой деятельности на основе свободного выбора организационных форм и содержательных направлений общения с искусством. Цель самореализации – свободное, всестороннее развитие личности, высшая ценность, высокое качество жизни, уверенность в гармоничных взаимоотношениях с социумом, культурой, дальнейший рост личностного и творческого потенциала. Самореализация не существует сама по себе. Это процесс и результат последовательной смены событий и состояний человека. Вхождение выпускника в самостоятельную жизнь и самореализация в ней – это не только выбор определенного вида труда, но и выбор будущей социальной позиции в структуре общества. Самореализация выпускника школы искусств предположительно может развиваться в двух векторных направлениях: *профессиональном и любительском. Любительское направление*, в свою очередь, можно поделить на *активного исполнителя-любителя* и *пассивного слушателя-ценителя искусства*. Продолжая самореализовываться после окончания школы искусств, выпускник становится активным участником собы-

тий малого города, превращается из объекта в активно действующего субъекта, который может повлиять на культурную жизнь малого города.

Самореализация выпускников музыкального отделения детской школы искусств в культурно-образовательном пространстве малого города будет эффективной, если:

- претворение в жизнь индивидуально-личностного потенциала, сформированного в процессе обучения в школе, будет осуществляться выпускником на основе свободного выбора организационных форм и содержательных направлений дальнейшего общения с искусством;

- выпускникам будут предоставлены возможности для удовлетворения потребности в общении с искусством в качестве музыканта-исполнителя/артиста и слушателя/зрителя, а также для получения дополнительного музыкального и художественного образования, реализации индивидуального музыкально-творческого потенциала в различных видах художественно-творческой деятельности;

- специфические особенности культурно-образовательного пространства малого города будут осмыслены в позитивном контексте и положены в основу организации социально значимой художественно-творческой деятельности выпускников;

- работа с выпускниками детской школы искусств будет осуществляться по сетевому принципу на базе Дворца культуры, в сотрудничестве с учреждениями образования и культуры, с привлечением учреждений социаль-

ной сферы и промышленных предприятий города;

- идеи свободного выбора выпускниками организационных форм и содержательных направлений общения с искусством, типологические варианты самореализации и механизмы сетевого взаимодействия учреждений малого города найдут отражение в структурно-функциональной модели самореализации выпускников музыкального отделения детской школы искусств.

Более подробно модель самореализации выпускника школы искусств и структурная деятельность в культурно-образовательном пространстве будут изложены в диссертационном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Демографический потенциал России: Аналитическое обозрение [Текст] / Центр комплексных социологич. исследований и маркетинга. М., 1996. 135 с.
2. Луховская О.К. Совершенствование системы муниципального управления сферой культуры [Текст] / О.К. Луховская // Культура: управление, экономика, право. 2003. № 2. С. 2-9.
3. Мудрик А.В. Город как фактор социализации подрастающего поколения [Текст] / А.В. Мудрик // Известия РАО. М. 2001. № 1. С. 54.
4. Никитский М.В. Малый город как фактор социализации учащихся [Электронный ресурс]: дис. ...канд. пед. наук / М.В. Никитский. – М.: РГБ, 2003. Режим доступа: <http://diss.rsl.ru>
5. Фридман Е.М. Оптимизация культурно-образовательной среды в условиях малого города [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Фридман; М., РГБ, 2003. Режим доступа: <http://diss.rsl.ru>

УДК 331.86.+62

Вепринцева И.В.

Московский государственный университет культуры и искусств

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РЕЖИССЁРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ*

I. Veprintseva

Moscou State University of Culture and Arts

THE IMPROVEMENT OF STAGE DIRECTORS' PROFESSIONAL TRAINING DURING THE FORMATION OF ARTISTIC-TECHNOLOGICAL THINKING

Аннотация. Статья посвящена вопросу совершенствования профессиональной подготовки режиссёров, студентов колледжей искусств, в процессе формирования художественно-технического мышления. Автор анализирует эволюционный путь развития технической подготовки режиссёров и определяет дальнейшую стратегию обучения в данной сфере образования. Научные исследования позволили расширить профессиональное системное мышление режиссёра и существенно увеличить продуктивность и интенсивность учебного процесса.

Ключевые слова: художественно-техническое мышление, светозвукорежиссура, режиссёрская матрица, техническая подготовка режиссёра.

Abstract. The article deals with the problem of the improvement of professional training of art college students (future stage directors) while building their artistic-technological thinking. The author analyses the evolution of stage directors' technological training and determines the perspective teaching strategy in this sphere. The research has promoted the extension of stage director's system thinking and raised the efficiency and intensity of educational process.

Key words: artistic-technical thinking, light-and sound control, matrix of the director, stage directors technological training.

В общей эволюции режиссёрского образования студентов колледжей искусств профессиональная техническая подготовка исторически складывалась в условиях предметной парадигмы образования. Она оформлялась в рамках концепции практикума, теоретическая основа технических предметов была недостаточной, доминирующим при этом оказывалось формирование инженерного мышления режиссёра. Однако в условиях межпредметной парадигмы образования и ускоренной смены поколений техники данная стратегия технической подготовки является неприемлемой. Выпускник спустя три года после обучения обладает навыками эксплуатации, как правило, уже устаревшей техники.

Как известно, универсальное средство разрешения инновационных процессов – формирование системного мышления. В связи с этим одним из важных направлений совершенствования подготовки режиссёров становится формирование профессионального системного, целостного режиссёрского мышления. Актуальным компонентом этого мышления является художественно-техническое мышление, которое в существующих условиях выявляется как стратегия профессиональной технической подготовки режиссёра. Данный вид мышления эффективно функционирует в процессе интегральной режиссёрской деятельности, расширяя профессиональное мышление будущего специалиста. В этом творческом процессе свет и звук используются как художественный материал и проявляются как выразительные равнозначные средства режиссуры.

Художественно-техническое мышление – это разновидность образно-логического, правополуполушарного мышления. Формирование такого мышления может осуществляться

* © Вепринцева И.В.

в творческом процессе профессиональной технической подготовки режиссёров при условии соблюдения общих закономерностей развития и формирования профессионального мышления.

Автором методологически выявлен системообразующий фактор режиссёрского образования – *режиссёрская матрица* [1]. Матрица – это связь элементов целостности. Художественная целостность спектакля является основополагающим принципом театрального искусства. В режиссёрской практике матрица представляет собой режиссёрский монтажный лист, в котором последовательно представлена развёртка взаимосвязанных сценических технологий при создании художественного сценического образа (табл. 1). Режиссёрская матрица раскрывает:

- свет и звук как выразительные равнозначные средства режиссуры;
- роль и место профессиональной технической подготовки режиссёров в рамках специального предмета;
- основные разделы в структуре этого специального предмета [1];
- значимость формирования художест-

венно-технического мышления как компонента профессионального целостного режиссёрского мышления.

Формирование художественно-технического мышления осуществимо на основе общих закономерностей развития мышления. Известно, что интеллектуальное развитие человека характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая подготавливает последующие. Изначально – это наглядно-действенное, затем – наглядно-образное и впоследствии – словесно-логическое мышление. С возникновением новых форм мышления старые формы не только сохраняются, но и развиваются. Например, словесно-образное мышление поднимается на более высокую ступень и способствует усвоению поэзии, изобразительного искусства, музыки. Известно также, что в качестве основы для формирования определённого профессионального мышления выступают различные его виды:

- *теоретическое*, выявляющее отвлечённые закономерности;
- *аналитическое*, мыслительные операции которого направлены на системный анализ развития данной области труда;

Таблица 1

**Фрагмент режиссёрского монтажного листа
(начало оформления технической части режиссёрской матрицы)**

Эпизодный ряд	Декоративно-художественное оформление	Исполнители	Костюмы	Реквизит	Художественно-световое оформление	Звуко-шумовое оформление	Действия осветителей, звукооператора
1. Начало. Гаснет свет в зале. Звучат фанфары.	–	–	–	–	Плавное выключение света. Работает темнитель света театральный	Включается аппаратура звуко-технического комплекса	

– практическое, включённое непосредственно в практику;

– репродуктивное и продуктивное, творческое;

– интуитивное, характеризующееся быстрой протекания, отсутствием чётко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

Профессиональное мышление использует мыслительные операции как средство для осуществления предполагаемой деятельности. Основоположник методологии мышления С.Л. Рубинштейн рассматривал психологическую природу мыслительного процесса [4, 369] и считал, что мышление человека включает в себя операции разных видов и уровней. «Будучи разными уровнями или степенями познания, образное и абстрактно-теоретическое мышление является вместе с тем в известном смысле разными сторонами единого процесса и равно адекватными способами познания различных сторон объективной действительности. Понятие отвлечённого мышления отражает общее, но общее никогда не исчерпывает особенного и единичного; это последнее отражается в образе.

Образ в художественном мышлении выполняет обобщающую функцию» [4, 388-395].

В педагогической практике преподаватель часто использует образные сравнения, помогая студентам найти необходимые художественные приёмы. В данном случае подключается наглядно-образное мышление. Например: сцена смерти матери. Актрисы на сцене нет, но используется художественный приём: смерть матери олицетворяет свет на платке, оставленном ею, который медленно «умирает». «Задача искусства – передача смысла, а не когнитивного содержания» [2, 66].

Во время репетиции будущий режиссёр часто пользуется наглядно-действенным мышлением, размещая определённым образом на сцене исполнителей, переставляя микрофоны или меняя раствор лучей прожектора при настройке освещения. В работе со сценарием студент определяет тему, идею, сверхзадачу, используя композицию как ме-

тод построения формы, выявляет характер мизансцен и технические средства их решения. В этом процессе с помощью педагога, а затем и самостоятельно, развивается теоретическое и аналитическое мышление будущего режиссёра.

В нейропсихологии выявлено, что наглядно-образное мышление связано с работой правого полушария мозга, в то время как при абстрактно-логическом мышлении активизируется левое полушарие. «Очень часто художественное воспитание ограничивается развитием чувственно-образной стороны познавательного процесса и в этом видится главное предназначение искусства, что вполне обосновано и правомерно. В то же время, в искусстве подключение аналитического мышления к чувственно-образному восприятию не только активизирует работу обоих полушарий головного мозга, но и открывает новые возможности познания окружающего нас мира» [3, 31]. Закономерно, что появляются работы аспирантов, посвящённые формированию аналитических умений режиссёров в процессе профессиональной подготовки.

Специфика развития и формирования художественно-технического мышления – в активном использовании основных компонентов художественного мышления – воображения, фантазии, эмоциональности, интуиции, ассоциативности и метафоричности, – во включении на разных этапах учебного процесса различных мыслительных операций. Она заключается также в необходимости учитывать асимметрию развития мозга режиссёра, доминирующую роль его правого полушария, в то время как освоение конкретной техники требует активного использования возможностей левополушарного мышления.

Антропозкологический подход позволяет снять эти противоречия педагогическими средствами за счёт интеграции психолого-педагогических подходов и использования биоадекватных методов обучения. На групповых занятиях используются, в основном, целенаправленные методики развития худо-

жественно-технического мышления, на индивидуальных занятиях преобладают методики его формирования (табл. 2).

Развитие связывают с постоянными непрекращающимися изменениями, с переходами из одного состояния в другое [3, 69]. Особенность развития – единство тенденций

к качественному изменению и устойчивости [3, 71]. В процессе освоения основных этапов режиссёрской деятельности художественно-техническое мышление студента переходит на качественно новые уровни развития (табл. 3).

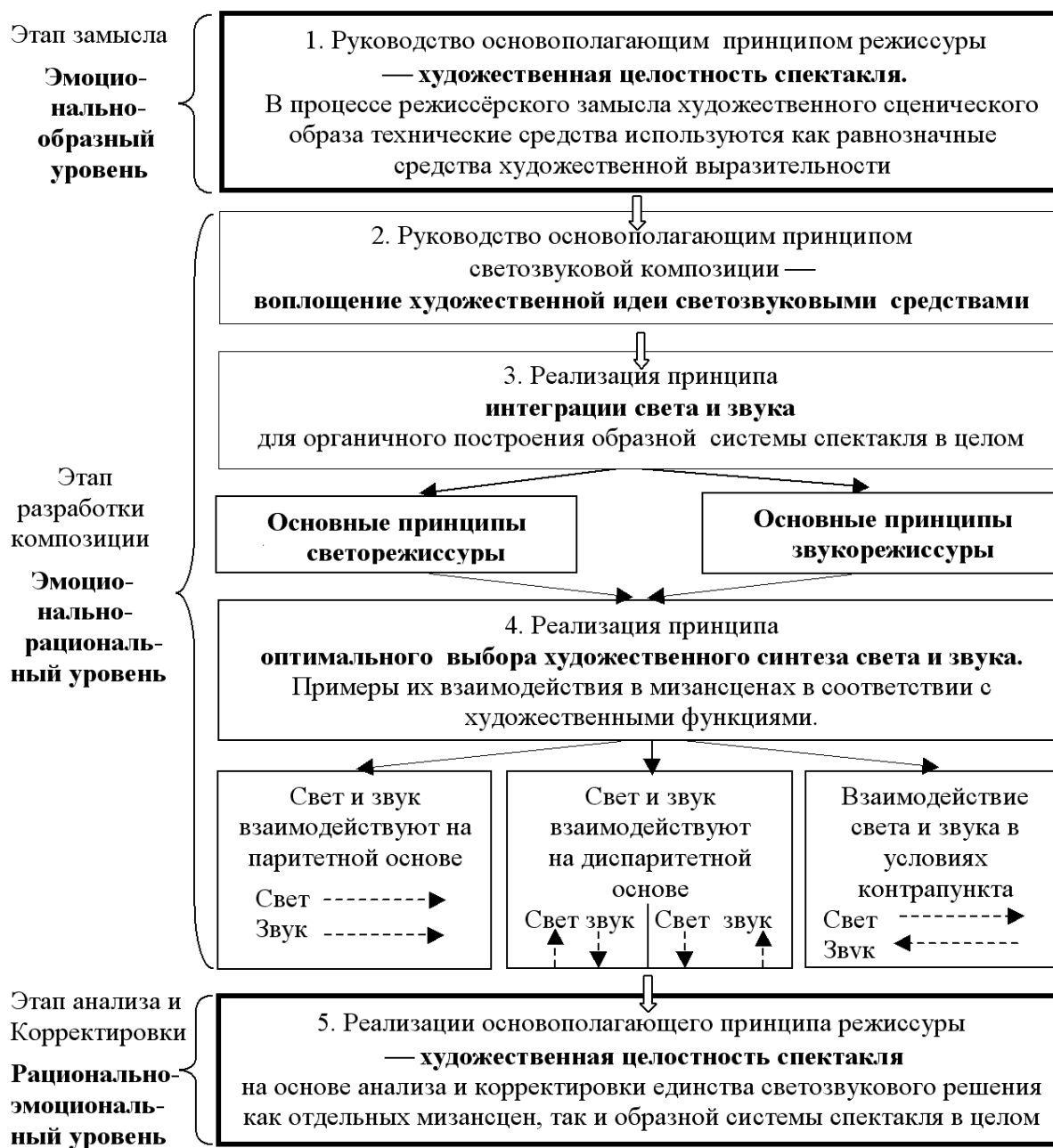
Данные уровни, разработанные нами, соответствуют уровням развития художествен-

Таблица 2

Специфика развития и формирования художественно-технического мышления (ХТМ) режиссёров на групповых занятиях

Разделы курса	Основные методики для развития и формирования ХТМ
Введение. Пропедевтика	Предварительное обучение включает в данном учебном процессе традиционное введение и введение в творческий процесс Введение в творческий процесс раскрывает: – основные понятия творческого процесса – смыслообразующие технологии обучения (стратегию личностного развития, актуальность автодидактики в творческом становлении специалиста, стратегию освоения данного предмета, инновационный формат освоения предмета, здоровьесберегающие технологии обучения) – основные этапы формирования ХТМ – характер творческих заданий и специфику аттестации – требования профессиональной режиссёрской деятельности в данной сфере – особенности инновационных педагогических технологий
Раздел 1. Технические средства как компонент выразительных средств режиссуры	Развитие ХТМ осуществляется на основе анализа как созерцательной, так и собственной сценической практики. Студенты осваивают художественные функции технических средств на примерах использования светозвуковых средств как выразительных равнозначных средств режиссуры. <u>На этой стадии для студентов – «правополушарников» развитие художественного мышления является опережающим.</u> Развитие инженерного, технического мышления при этом происходит органично и параллельно как естественное явление за счёт адаптивного метода погружения М.П. Щетинина. Первый этап метода погружения происходит, когда конкретные технические средства впервые проявляются в сценической практике как «участники» художественных процессов
Раздел 2. Основы постановочного света	Развитие ХТМ происходит в процессе анализа созерцательной практики на основе принципов постановочного света через целенаправленные сценические примеры. Формирование ХТМ осуществляется с помощью самостоятельной сценической практики в соответствии с задачами раздела. Развитие инженерного мышления осуществляется в процессе познания основ эксплуатации светотехнических средств, изучаемых в данном разделе (второй этап метода погружения)
Раздел 3. Основы звукорежиссуры	Развитие ХТМ происходит в процессе освоения принципов звукорежиссуры, анализа творческого использования звукотехнических средств в сценических образах. Инженерное мышление формируется параллельно на основе метода погружения при освоении аппаратуры звукотехнического комплекса. Формирование ХТМ происходит в процессе творческих заданий
Раздел 4. Основы светозвукорежиссуры	Развитие ХТМ происходит при освоении принципов светозвукорежиссуры. Формирование ХТМ осуществляется в процессе творческих заданий с помощью алгоритма использования принципов светозвукорежиссуры в режиссёрской практике

Схема 1. Алгоритм формирования художественно-технического мышления будущего режиссёра



ного мышления, предложенным Коротковой Е.И. [3]. «Важное значение для развития самостоятельной деятельности студентов имеет формирование обобщённых умений самостоятельно решать задачи, выработка общих подходов к ним. Выражением общих подходов являются алгоритмы решения» [5, 158]. Алгоритм формирования художественно-техни-

ческого мышления разработан нами на основе принципов светозвукорежиссуры (сх. 1).

Выводы. Формирование художественно-технического мышления позволяет расширить профессиональное мышление режиссёра, что будет стимулировать развитие театрального творчества. Результаты исследований существенно увеличивают продук-

Таблица 3

Уровни развития художественно-технического мышления в процессе освоения основных этапов режиссёрской деятельности

<p>1.Эмоциональный уровень мышления. Доминирует правое полушарие</p> <hr/> <p>Этап возникновения творческого импульса режиссёра для создания образа в результате чтения сценария, мотивов сценария, мотивов сценария, художественных идей других видов искусства и т. д.</p>	<p>2.Эмоционально-образный уровень. Доминирует правое полушарие</p> <hr/> <p>Этап режиссёрского замысла. Задачи использования технических средств: свет и звук используются как равнозначные средства художественной выразительности для создания сценического образа</p>	<p>3.Эмоционально-рациональный уровень. Правое и левое полушария активно взаимодействуют</p> <hr/> <p>Этап разработки композиции. Задачи использования технических средств: востребованы художественные функции технических средств при разработке мизансцен</p>	<p>4. Рационально-эмоциональный уровень. Левое и правое полушария активно взаимодействуют</p> <hr/> <p>Этап анализа единства светозвукового компонента Задачи: – анализ художественно-светового компонента – анализ компонента звукошумового – анализ художественного синтеза света и звука в образной системе спектакля в целом</p>
--	--	---	---

тивность и интенсивность учебного процесса. Разработанные методики формирования художественно-технического мышления режиссёров могут быть рекомендованы для совершенствования профессиональной технической подготовки студентов других постановочных специальностей.

В общей классификации художественного мышления [3] художественно-техническое мышление режиссёра обоснованно займёт соответствующую нишу наряду с художественно-техническим мышлением светорежиссёра, звукорежиссёра, кинорежиссёра.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вепринцева И.В. Концептуальные основы технической подготовки режиссёров // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в образовательном процессе: Сб. ст. Вып. 2. М.: МГУКИ, 2006. С. 30-33.
2. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 448 с.
3. Короткова Е.И. Педагогические особенности развития художественного мышления подростков в классе ансамбля домбр и балалаек в детской музыкальной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 218 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Т. 1. М.: Педагогика, 1988. 488 с.
5. Шамина В.В. Роль структуры проблемного задания в развитии познавательной активности и самостоятельности студентов кафедры дизайна // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в образовательном процессе. Сб. ст. Вып. 2. М., 2006. С. 156-159.

УДК 371.134

Бушueva Т.С.

Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт (г. Коломна)

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ НА ПРИМЕРЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА***

T. Bushueva

Moscow State Region Institute
of Humanities and Social Studies (Kolomna)

**MODELLING THE PROCESS OF FORMING TEACHER'S
PROFESSIONALISM BY THE EXAMPLE OF PEDAGOGICAL IDEAL**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме моделирования процесса формирования профессионализма учителя на примере педагогического идеала. Автор рассматривает понятия «профессионализм» и «педагогический идеал». В статье перечислены необходимые компоненты, обуславливающие успешность данного процесса: профессорско-преподавательский состав и студенческий коллектив, программно-технологическое обеспечение образовательного процесса, педагогические условия и принципы, методологические подходы. Приводятся результаты анкетирования студентов вуза по теме исследования, подтверждающие необходимость формирования профессионализма будущего учителя. Созданная модель, представляющая собой взаимосвязь нескольких блоков, предполагает эффективное поэтапное движение будущего учителя от начального уровня к идеальному.

Ключевые слова: профессионализм, педагогический идеал, модель, условие, принцип, подход, субъект.

Abstract. The article under consideration deals with the problem of modelling the process of forming teacher's professionalism by the example of pedagogical ideal. The author examines the concepts of «professionalism» and «pedagogical ideal». The article lists the necessary components that favour this process: faculty and student staff, software and technological support of educational process, teaching conditions and principles and methodological approaches. The results of the students' questionnaire on the topic of the research confirming the necessity of forming teacher's professionalism are presented. The created model presenting itself the co-relation of several blocks supposes effective gradual movement of future teachers from the beginner level to the ideal one.

Key words: professionalism, pedagogical ideal, model, condition, principle, approach, person.

Для современной России характерны изменения и обновление многих сфер жизни общества и государства – политики, экономики, здравоохранения, образования. Это предъявляет особые требования к учителю, способному сформировать у подрастающего поколения активную гражданскую позицию, высокие нравственные качества, ответственность, трудолюбие и т. д.

А.Н. Кондаков, член-корреспондент РАО, выступая на семинаре-совещании ректоров педагогических высших учебных заведений Российской Федерации 25 февраля 2010 г., отметил, что современный российский учитель – это:

- носитель традиционных ценностей России и гражданского общества, демонстрирующий пример гражданского поведения, понимающий ценность личности ученика;
- патриот, сопричастный к судьбам Родины, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа России;
- личность, способная к духовно-нравственному развитию и самовоспитанию, мотивиро-

* © Бушueva Т.С.

ванная к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций;

- предметный эксперт, умеющий эффективно использовать знания в профессиональной деятельности;
- педагог, способный к проектированию образовательной среды учащегося, класса, школы, владеющий способами эффективных коммуникаций, «конструктор» инновационного, креативного мышления;
- педагог, владеющий психолого-педагогическими знаниями и образовательными технологиями, квалифицированный пользователь ИКТ [3, 31].

Для подготовки такого учителя прилагается немало усилий, во многом благодаря модернизации высшего педагогического образования. Л.К. Гребенкина отмечает: «Модель личности педагога и ориентиры такой подготовки уже обозначены. Пересматриваются с научных позиций многие аспекты сложившейся системы образования, что обусловлено потребностью модернизации, новыми функциями педагога, возрастающими требованиями к его профессиональной компетентности, подготовке и переподготовке, а также расширением и усложнением педагогической деятельности, развитием творчества и мастерства на новом научно-техническом уровне в условиях непрерывного образования» [1, 5].

В отечественной педагогике существует множество исследований, посвященных проблеме формирования профессионализма учителя (Л.К. Гребенкина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Ю.И. Турчанинова, А.И. Щербаков и др.). Но, к сожалению, вопрос о влиянии педагогического идеала на развитие профессионализма учителя в педагогической науке освещен недостаточно глубоко, хотя проблема идеала и отдельные аспекты его формирования исследованы в работах Н.Н. Баркова, В.И. Блинова, А.И. Ватулина, С.Б. Гончаровой, И.Д. Лельчицкого, А.А. Салютиной и других авторов.

Идеал в педагогике связан с психологией, с направленностью личности. Идеал в данном случае выступает как стимул формирования

определенных качеств личности, таких, как работоспособность, активность, целеустремленность и т. д. Вот что пишет по этому поводу В.Н. Соболев в статье «Как формировать идеалы в условиях многонационального окружения»: «Идеал необходим как критерий для самопризнания, жизненного самоопределения, оценки себя и других людей, он обеспечивает сознательную ориентировку в окружающей действительности» [8, 52].

Хорошо известен тот факт, что у детей, которые имеют наибольшие трудности в воспитании и обучении, нет никаких высоких идеалов, примеров для подражания, а следовательно, они лишены стимула соответствовать определенному уровню развития. У таких детей нет критериев добра и зла, они легко поддаются как положительному, так и отрицательному влиянию. В связи с этим необходима большая воспитательная работа учителя-профессионала. Вот почему проблема формирования профессионализма на примере педагогического идеала является актуальной.

Для выявления исходного уровня знаний студентов вуза о категории «педагогический идеал» и его роли в формировании профессионализма было проведено анкетирование на базе Московского государственного областного социально-гуманитарного института, в котором приняли участие 25 студентов 1 курса факультета иностранных языков.

Студентам было предложена анкета, которая состояла из следующих вопросов:

- 1) Что Вы понимаете под педагогическим идеалом?
- 2) Существует ли в наше время педагогический идеал?
- 3) Какими качествами должен обладать педагог, чтобы соответствовать понятию «идеальный учитель»?
- 4) Существует ли разница между понятиями «идеальный учитель» и «учитель-профессионал»?
- 5) Что Вы предпринимаете для того, чтобы педагогический идеал стал Вашей целью?
- 6) Каковы способы приближения к педагогическому идеалу?

7) Приведите пример педагогического идеала.

8) Какова, на Ваш взгляд, роль идеала в формировании профессионализма учителя?

Ответы на первый вопрос анкеты, в основном, сводились к описательному характеру личности учителя. Предлагался широкий набор качеств, наличие которых приближает педагога к статусу «идеальный учитель». Рассуждая о том, есть ли в наше время педагогический идеал (второй вопрос анкеты), большинство студентов (66,7%) дали положительный ответ. Одни студенты (48%) приводили в пример своих школьных учителей, по их мнению, соответствующих такому идеалу, другие (52%) называли фамилии известных, выдающихся педагогов. 87% опрошенных высказали мнение, что понятия «идеальный учитель» и «учитель-профессионал» различны. Размышляя об этом, студенты дали интересные, но не всегда правильные ответы, поскольку «идеальному учителю» приписывались, в основном, личностные качества, а «учителю-профессионалу» – качества, обеспечивающие эффективное преподавание учебного предмета.

Отвечая на третий вопрос, большинство студентов отмечает необходимое наличие личностных качеств, таких, как отзывчивость, доброжелательность, порядочность, толерантность, требовательность, понимание детей, целеустремленность, заинтересованность жизнью учащихся как в школе, так и вне ее, умение слушать, сопереживать и многие другие. Большое внимание уделялось и профессиональным качествам – умению интересно подать материал, компетентности, профессионализму, знанию своего предмета, эрудированности, креативности и т. д. Были и единичные ответы, которые свидетельствовали об убеждении студентов, что идеальный учитель должен иметь чувство юмора, жить в гармонии с собой и окружающим миром, быть мудрым, психически здоровым и уравновешенным.

Интерес представляли пятый, шестой и седьмой вопросы анкеты, предполагающие ответы студентов о способах самосто-

ятельной деятельности по приближению к педагогическому идеалу. 22% опрошенных ответили: «учусь и развиваюсь», столько же процентов дали ответ «совершенствуюсь, читая разнообразную психолого-педагогическую литературу», 4% студентов дали следующие ответы: «Усердно делаю домашнее задание», «Хожу в институт», «Ничего не делаю», причём 40% респондентов подчеркнули, что они берут пример с преподавателей. Не стоит забывать, что исследование проводилось у студентов первого курса, которые приоритетной задачей считают прежде всего овладение программой по языку, и значение педагогического идеала ими еще не осознано.

Отвечая на последний, восьмой, вопрос анкеты о роли идеала в формировании профессионализма учителя, 79% опрошенных подчеркнули, что ориентация на педагогический идеал как высшее проявление мастерства учителя в процессе формирования его профессионализма чрезвычайно важна. 21% анкетированных полагают, что для становления профессионала необходимо сочетание различных средств.

Как показало анкетирование, студенты имеют представление о профессионализме учителя, педагогическом идеале, но нередко эти понятия трактуются ими расплывчато, аморфно. Данные, полученные в результате проведения констатирующего эксперимента, свидетельствуют о необходимости специальной работы по формированию профессионализма учителя при опоре на воспитательный потенциал педагогического идеала.

Для успешного формирования профессионализма учителя на примере педагогического идеала необходимо создание модели. Следует заметить, что модель является лишь подобием реального существующего процесса, так как отражает взгляд на исследуемую проблему автора, который основывается на определенной научной концепции. Моделирование базировалось на следующих концептуальных положениях:

- Педагогический идеал – это мысленная категория, теоретическая модель, создавае-

мая педагогами, исследователями и учеными для целостного понимания педагогической деятельности учителя, его миссии, наличии необходимых личностных и профессиональных качеств, приоритетных ценностей. Стремление учителя к педагогическому идеалу характеризует его как высококлассного специалиста, компетентного профессионала, желающего эффективно решать педагогические задачи и выполнять образовательные и воспитательные функции.

- Педагогический идеал выступает важным стимулом, способствующим сознательному использованию субъектами педагогического процесса внешних побудителей, что предполагает целесообразный отбор методов, приемов и средств воздействия на студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей. Значение педагогического идеала как стимулирующего средства заключается в побуждении к самоактуализации и самоидентификации личности студента.

- Технология формирования профессионализма у будущего учителя на примере педагогического идеала представляет собой совокупность целенаправленных действий, шагов, операций, предполагающих последовательное продвижение студентов от созерцательно-репродуктивного до творческо-деятельностного этапа. Такому движению должна способствовать положительная динамика в формировании у студентов педагогического идеала.

- Эффективность работы по формированию профессионализма учителя на примере педагогического идеала определяется рядом условий, в числе которых: организация субъект-субъектного взаимодействия; создание благоприятной морально-психологической атмосферы; предъявление студентам образца профессионального поведения в лице профессорско-преподавательского состава; включение будущего учителя в процесс самовоспитания и самообразования; достижение конечного результата в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

- Оценка сформированности профессионализма предполагает специально разрабо-

танный критериально-уровневый комплекс. Уровень соответствия гносеологическому, праксиологическому и творческому критериям служит основанием для соотнесения знаний, умений учащихся к базовому, репродуктивному, творческому уровням.

Модель формирования профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала представляет собой совокупность взаимосвязанных блоков, включающих (см. табл. 1):

- профессорско-преподавательский состав и студенческий коллектив, выступающие взаимодействующими субъектами педагогического процесса;

- программно-технологическое обеспечение образовательного процесса, включающего совокупность целевого, содержательного, мотивационного, операционно-деятельностного, контрольного, результативного компонентов;

- педагогические принципы, обеспечивающие результативность работы в избранном направлении;

- методологические подходы: гуманистический, культурологический, системный, аксиологический, личностно-деятельностный, технологический, деятельностный.

Особое место в модели формирования профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала занимает профессорско-преподавательский состав и коллектив студентов, выступающие в тесном взаимодействии друг с другом.

Взаимодействие в педагогике характеризуется как личностный контакт между педагогом и учащимся, приводящий к изменению деятельности, поведения, взглядов субъектов. Педагогическое взаимодействие должно быть таким процессом, «где оба участника выступают как паритетные (равноправные), в меру своих знаний и возможностей, партнеры совместной деятельности» [2, 33].

Таким образом, деятельность обоих субъектов взаимодействия должна быть направлена на реализацию общей цели, выполнение поставленных задач. Таковую цель следует полностью осознать, а работа по ее выполнению

должна базироваться на активности, целенаправленных и согласованных действиях как педагогов, так и студентов, каждый из которых выполняет определенные социальные роли и отличается особым статусом.

Модель ориентирует на необходимость соответствия облика преподавателя вуза профиограмме специалиста высшей педагогической школы. Формируя представления о педагогическом идеале у студентов, преподаватель сам должен обладать широким спектром качеств, приближающих его к совершенному образу. Это касается, прежде всего, профессионально значимых качеств, так как педагог, взаимодействуя со студентами, обязан служить примером компетентности. Преподавателю необходимо иметь теоретические знания по своему предмету, смежным наукам, методологии предмета, знание психологических и возрастных особенностей детей. В то же время не следует забывать и о личностных качествах: уважении к людям, требовательности как к себе, так и окружающим, широком кругозоре, владении основами этики, эстетики, культуры и т. д. Преподаватель высшей школы сможет сформировать у студентов педагогический идеал при условии безупречного выполнения своих профессиональных обязанностей.

Другой субъект педагогического взаимодействия – студенческий коллектив. Положительной характеристикой данной группы молодежи служит в большинстве своем осознанное, серьезное отношение к учебе. Имея достаточно широкий выбор путей дальнейшего образования после окончания школы, молодые люди, связывающие свою жизнь с высшим учебным заведением, в основном, отличаются целеустремленностью, активностью, широким кругозором, хорошим уровнем знаний, трудолюбием, ответственностью. При этом следует отметить, что серьезную озабоченность вызывает определенная категория студенчества, не мотивированная на педагогическую специальность. Это ставит перед вузом задачу педпрофориентации такого состава студентов и в целом предполагает дифференциацию профессио-

нальной подготовки с учетом психофизических особенностей будущего учителя.

Важно, чтобы профессорско-преподавательский состав и студенческий коллектив, взаимодействуя друг с другом, следовали к одной цели – стремлению к достижению профессионализма, в данном случае – на примере педагогического идеала.

Программно-технологическое обеспечение образовательного процесса представлено наличием нескольких компонентов, таких, как: *целевой, содержательный, мотивационный, операционно-деятельностный, контрольный, результативный*.

Первостепенное значение имеет целевой компонент, который обуславливает выбор темы исследования, отвечающей запросу общества в компетентных, профессиональных педагогах. Следуя логике работы, целью педагогического процесса является формирование у студентов высокого уровня профессионализма на примере педагогического идеала как стимулирующего средства. Вот что по этому поводу пишет И.Д. Лельчицкий в своем диссертационном исследовании: «...актуализируется и вновь становится насущной проблема поиска идеала учителя, отвечающего, с одной стороны, подлинным и непреходящим ценностям образования, а с другой, – тем вызовам и запросам, которые диктуются реалиями современного этапа развития общества, его цивилизационными перспективами» [5, 4].

Цель данного исследования – формирование профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала – в свою очередь, выступает и ожидаемым результатом работы. В этом случае можно проследить необходимую взаимосвязь между целевым и результативным компонентами.

Содержательный компонент процесса формирования профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала ориентируется на цель. Цель педагогического образования – получить высококлассного специалиста, компетентного профессионала, учителя, воплощающего в себе все необходимые для педагогической деятельности

качества, спектр которых довольно широк. Практически все гуманитарные дисциплины вуза, входящие в состав Государственного стандарта высшего профессионального образования, нацелены на воспитание именно такого педагога. Особую значимость для формирования педагогического идеала, на наш взгляд, имеют такие дисциплины, как педагогика, психология и иностранный язык. Использование интегративного подхода в данном случае представляется необходимым условием эффективности формирования анализируемого феномена. Для этого каждая дисциплина должна ориентироваться на выбранную цель.

Содержание образования видит своей целью максимальное развитие личности учащегося, формирование его мировоззрения, ценностных ориентаций, качеств, необходимых для успешной самореализации и т. д. Однако не стоит забывать, что во второй половине XX в. «произошли серьёзные изменения в жизни нашего общества, которые привели к смене идеалов и ценностей, появлению новых образовательных идей, переосмыслению некоторых педагогических категорий и концепций, что вызвало, в свою очередь, повышение требований к выпускникам педагогических вузов» [7, 61].

Мотивационный компонент модели формирования профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала предполагает наличие у студентов насущной потребности к достижению высоких результатов в выбранной профессии. Как следствие, деятельность учащихся протекает более эффективно, если осознаётся будущим учителем ценностная значимость выбранной профессии.

Для эффективного формирования профессионализма будущего учителя следует использовать всевозможные виды мотивации. Так, в учебно-познавательной деятельности студентов могут применяться: а) *социальные мотивы* (понимание значимости овладения высоким уровнем профессионализма для общества в целом, ответственность); б) *профессионально-ценностные мотивы* (осозна-

ние необходимости получения знаний для успешной самореализации в карьере); в) *эстетические мотивы* (получение удовольствия от процесса саморазвития); г) *инвентаризационные мотивы* (ощущение успеха от достигнутого уровня образования); д) *мотив достижения* (стремление достигнуть мастерства в деятельности и добиться высоких результатов). Процесс формирования педагогического идеала происходит более успешно, если при имеющихся внутренних мотивах на студента оказывается и внешнее воздействие, то есть воздействие средствами педагогического стимулирования.

Операционно-деятельностный компонент исследования предполагает построение процесса формируемого понятия на основе определенных форм, методов, приемов и средств.

Основными методами воспитания, направленными на формирование профессионализма, могут выступать следующие:

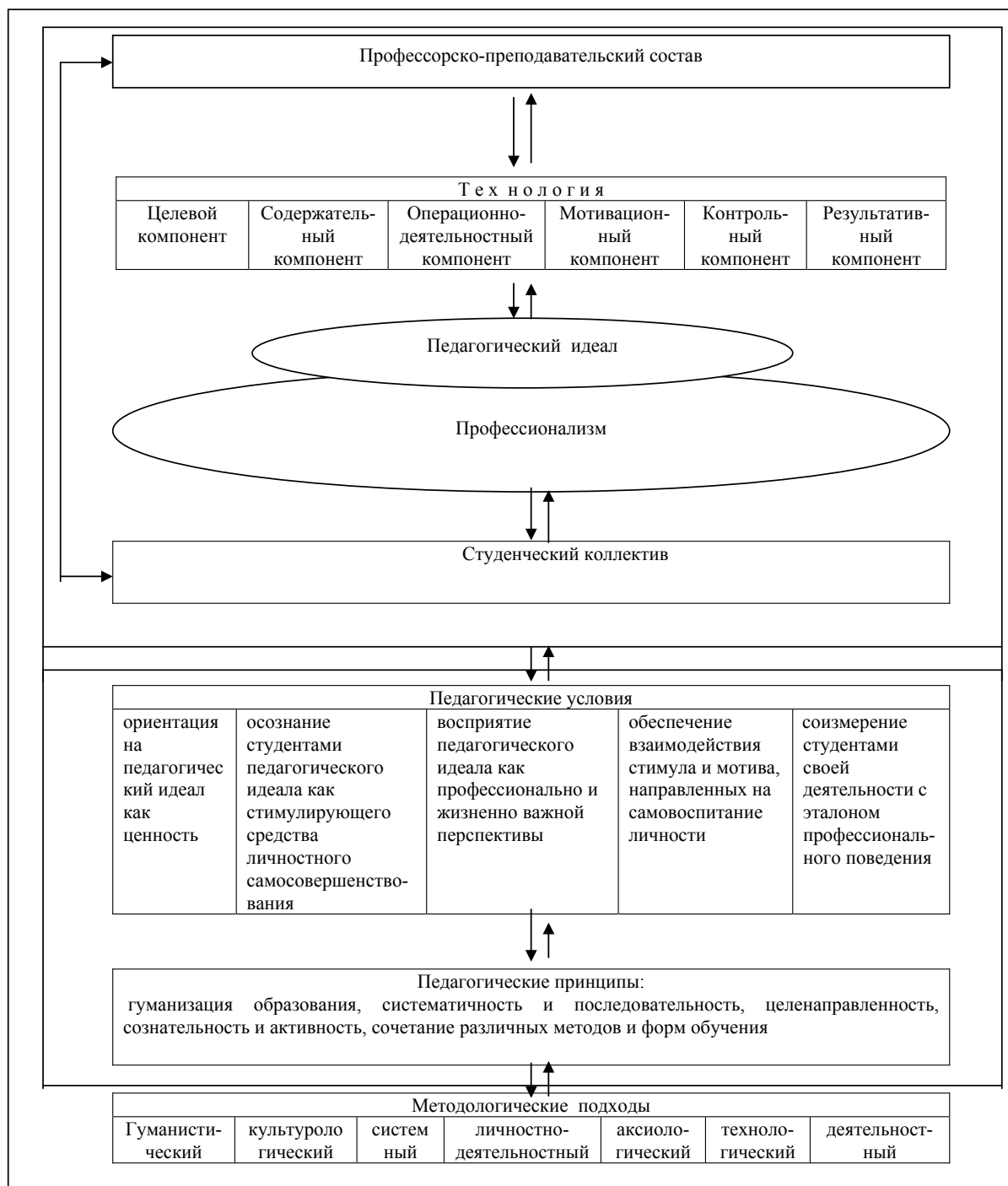
- методы формирования сознания (беседа, дискуссия, пример, убеждение, объяснение, лекция);
- методы организации деятельности (упражнение, поручение, приучение);
- метод контроля и самоконтроля (опросы, наблюдение, анализ результатов деятельности учащихся);
- методы стимулирования деятельности и поведения личности (поощрение, требование, соревнование, создание ситуации успеха).

Следует отметить, что необходимым условием успешности процесса формирования профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала является использование всех вышеперечисленных методов в рамках интегративного подхода, т. е. во взаимосвязи и взаимообусловленности его компонентов.

Характер формируемого образования обуславливает реализацию процесса формирования профессионализма через следующие формы организации деятельности: лекционные и семинарские занятия, индивидуальная и групповая работа студентов, внеучебные

Таблица 1

**Модель формирования профессионализма будущего учителя
на примере педагогического идеала**



мероприятия, консультации и факультативные занятия, а также ролевые игры, семинары, дискуссии, круглые столы, деловые игры и т. д.

При формировании такого личностного образования, как *профессионализм*, уместно использование широкого спектра средств: учебных пособий, учебно-методических

комплексов, энциклопедий, справочников, средств массовой информации, видео- и аудиозаписей.

Результативный компонент процесса формирования профессионализма учителя представляет собой сформированность у студентов понятий и представлений о профессионализме и педагогическом идеале и осознание необходимости к его приближению, что служит основой саморазвития и самосовершенствования будущего педагога. Вследствие этого выпускники ощущают потребность и готовность стремиться к образу идеального педагога, а это является показателем профессионального и личностного развития.

Следующим компонентом, включенным в модель формирования педагогического идеала, выступают педагогические условия: ориентация на педагогический идеал как ценность, высшее проявление профессионализма педагога; осознание студентами педагогического идеала как стимулирующего средства личностного самосовершенствования; восприятие педагогического идеала как профессионально и жизненно важной перспективы; обеспечение взаимодействия стимула и мотива, направленных на самовоспитание личности; соизмерение студентами своей деятельности с эталоном профессионального поведения.

Эффективность работы по формированию профессионализма на примере педагогического идеала может быть обеспечена при реализации следующих педагогических принципов: а) принцип гуманизации образования; б) принцип систематичности и последовательности; в) принцип целенаправленности; г) принцип сознательности и активности; д) принцип сочетания различных методов и форм обучения.

Важной составляющей процесса формирования профессионализма при опоре на педагогический идеал являются методологические подходы, такие, как: гуманистический, культурологический, системный, акси-

ологический, технологический, личностно ориентированный, деятельностный.

Таким образом, модель формирования профессионализма будущего учителя на примере педагогического идеала представляет собой взаимосвязь нескольких блоков, выступающих как необходимые взаимопроникающие компоненты модели, и проектирует поэтапное формирование движения будущего учителя от начального уровня к идеальному. Она выявляет особенности взаимодействия преподавателей и студентов, предполагает необходимые для моделируемого процесса методологические подходы, педагогические принципы и условия, специальное программно-технологическое обеспечение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Л.К. Гребенкина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. 2-е изд., испр. и доп. Рязань, 2006. 224 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Кондаков А.Н. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования – новые требования к подготовке российского учителя // Вестник образования России. 2010, № 2. С. 25-32.
4. Корепанова Н.В., Хакимзянова И.М., Щербакова О.И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. 2003, № 3. С. 66-70.
5. Лельчицкий И.Д. Эволюция личностно-профессионального идеала учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: дисс... докт. пед. наук. М., 2004.
6. Маслова Т.А. Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих педагогов // Педагогика. 2008. № 8. С. 50-57.
7. Саранцев Г.И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях // Педагогика. 2006. № 7. С. 61-68.
8. Соболев В.Н. Как формировать идеалы в условиях многонационального окружения // Педагогика. 1994. № 6. С. 51-54.

УДК 37.034

Гавриш И.А.

Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН*

I. Gavrish

Moscow State Regional University

FORMING PERSONAL MORAL VALUES ON THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES BETWEEN MEN AND WOMEN

Аннотация. В последнее время часто встречаются дети, которые элементарную доброту и ласку воспринимают отрицательно. Для этих подростков стимулом является наказание, в результате чего впоследствии им весьма нелегко доказать, что он или она лучше и умнее, чем кажутся на самом деле. Возникает вопрос: как же определять методы воспитания, приемлемые для той или иной личности? Тогда прибегают к теории о половых различиях. У мужчины процесс мышления протекает иначе, нежели чем у женщины: у мужчин логика прямолинейна, сконцентрирована на чем-то конкретном, а у женщин – интуитивна и связана с фиксированием тысяч нужных и ненужных подробностей, у женщин больше развиты вербальные способности, а у мужчин – аналитические. Появление всех этих различий связано, в первую очередь, с разным гормональным фоном, следовательно, если мужская и женская психология существенно различаются из-за ряда объективных обстоятельств, то и воспитательный процесс, способствующий формированию нравственных ориентаций, необходимо строить по-разному.

Ключевые слова: нравственные потребности, методы воспитания, интуиция, логика, мышление, гормоны, прогестерон, эстроген, тестостерон, психология, генетика, социально-исторические различия.

Abstract. It has recently become widespread when children take mere kindness and affection quite negatively. The only incentive for such teenagers is punishment, and it is difficult to make them believe that he or she is better and smarter than they seem. The question arises what upbringing method to choose for this or that person? To solve it we resort to the theory of sex differences. Man's thinking process differs from that of the woman. Man's logic is straightforward, focused on something concrete, woman's one is intuitive and involves taking into account thousands of necessary and unnecessary details. Women have more developed verbal abilities whereas men possess analytical ones. The emergence of all these differences is primarily due to different sex hormones; therefore, if male psychology significantly differs from female one due to a number of objective circumstances, then the educational process contributing to the formation of moral values with teenagers of both sexes should be built differently.

Key words: moral needs, upbringing methods, intuition, logic, thinking, hormones, progesterone, estrogen, testosterone, psychology, genetics, social and historical differences.

Опираясь на труды педагогов В.А. Сухомлинского, С.И. Варюхиной, М. Климовой-Фюгнеровой и других исследователей, можно выделить следующие методы и условия формирования нравственных потребностей ребёнка (приведены ниже).

1. Атмосфера любви. Лишённый этого чувства человек не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро. Атмосфера любви и сердечной привязанности, чуткости, заботливости членов семьи друг о друге оказывает сильнейшее влияние на детскую психику, даёт широкий простор для проявления чувств ребёнка, формирования и реализации его нравственных потребностей. Все мы очень нуждаемся в том, чтобы не только принадлежать к отдельной группе людей, занятых своими делами и проживающими в одном доме, но и чувствовать близость родных людей, «дышать» общей атмосферой семьи, которая осознаёт свою индивидуальность и неповторимость, свой особый характер, свои традиции. Сле-

* © Гавриш И.А.

пая неразумная материнская любовь, «забивая ребёнка хуже, чем розги», делает человека безнравственным потребителем.

2. Атмосфера искренности. «Родители... не должны лгать детям ни в каких важных, значительных обстоятельствах жизни. Всякую ложь, всякий обман, всякую симуляцию... ребёнок подмечает с чрезвычайной остротой и быстротой, и, подметив, впадает в смущение, соблазн и подозрительность. Если ребёнку нельзя сообщить чего-нибудь, то всегда лучше честно и прямо отказать в ответе или провести определённую границу в осведомлении, чем выдумывать вздор и потом запутываться в нём или чем лгать и обманывать и потом быть изобличённым детской проницательностью. И не следует говорить так: «Это тебе рано знать», или «Это ты всё равно не поймёшь»; такие ответы только раздражают в душе ребёнка любопытство и самолюбие. Лучше отвечать так: «Я не имею право сказать тебе это; каждый человек обязан хранить известные секреты, а допытываться о чужих секретах неэтично и нескромно». Этим не нарушается прямота и искренность, и даётся конкретный урок долга, дисциплины и деликатности...» [1].

3. Разъяснение. Воздействие словом. В.А. Сухомлинский отмечал, что слово должно применяться именно к конкретному человеку, слово должно быть содержательным, иметь глубинный смысл и эмоциональную окраску. Чтобы слово воспитывало, оно должно оставлять след в мыслях и душе воспитанника, а для этого надо учить вникать в смысл слов. Только тогда мы можем рассчитывать на эмоциональное воздействие. Воспитатель должен своевременно перейти от конкретных фактов, событий, явлений к раскрытию обобщённых истин, принципов поведения. «Подростки любят рассуждать, но родители часто пресекают эти рассуждения, подчёркивая их незрелость, объясняя её тем, что они ещё малы, а потому им рано высказывать свои мнения. Но именно в ходе этих рассуждений дети постигают нравственные понятия», – именно такими словами сопровождалось выступление исполнительного

директора Института нравственности Е.Ф. Матвейчук на тему «Основные пути и условия формирования нравственности ребёнка» на Международном конгрессе «Перинатальная психология и психотерапия».

Всё вышесказанное, безусловно, верно, ведь любой человек нуждается в заботе, ласке, внимании, и именно в такой атмосфере возможно воспитать нравственную личность. Однако есть и ещё так называемая «другая сторона медали», так как данные категории могут быть приемлемы не для всех, другими словами, не каждого ребёнка нужно «гладить по головке», чтобы он шёл вперёд, добивался поставленной цели. Часто встречаются ребята, которые элементарную доброту и ласку воспринимают как так называемое «сюсюканье». Для этих подростков стимулом является «кнут» (который заставляет находиться в постоянной борьбе и доказывать то, что он или она лучше и умнее, чем кажутся на самом деле), а не «пряник». Таких детей гораздо меньше, чем тех, которые любят, чтобы их хвалили за каждый верный шаг.

Возникает вопрос: как же определять методы воспитания, приемлемые для той или иной личности? Здесь невольно напрашивается теория о половых различиях, ведь женская психология очень отличается от мужской, и это отчётливо прослеживается даже на начальных этапах человеческого существования. Попробуем обратиться к интересным результатам одного из исследований психологических особенностей малышей – мальчиков и девочек однодневного возраста. При исследовании их внимания оказалось, что девочки намного дольше следили за человеческими лицами, а мальчики намного больше внимания обращали на движущиеся предметы. Такой ранний возраст малышей (один день от рождения) был выбран специально, чтобы показать, что различия мужчин и женщин зависят не от воспитания или влияния общества, а изначально присущи нам.

Эксперимент показал, что мужская особенность такова: «Вот **Я (мой внутренний мир)** – а вот **всё остальное** (мир, космос, растения и животные, люди, общество)».

Женская особенность: **“Я (мой внутренний мир) и другой человек** (его внутренний и внешний мир)”.

Сравнив эти две особенности, мы видим, что, насколько мужчина закрывается и живёт в своём внутреннем мире, действуя во внешнем, настолько женщина живёт и интересуется жизнью других людей, открывая им свой мир, изучая внутренние миры других людей. Насколько мужчина ставит границы, защищая целостность своего собственного мира, настолько женщина стремится разрушать их, организуя своеобразное единство миров.

Все психологические разногласия между мужчиной и женщиной базируются, прежде всего, на генетических и социально-исторических различиях мужской и женской сущностей. С точки зрения природы, мужчины и женщины устроены по-разному. Гормональный фон, физическая сила, способность к продолжению рода, мозговая активность – всё это, безусловно, накладывает прямой отпечаток на психологические стороны их противоположностей.

1. У мужчины процесс мышления протекает иначе, нежели у женщины. Мужчинам свойственно мыслить более логично, абстрактно и пространственно. Женщина же, наоборот, думает более конкретно и зачастую опирается на интуицию. Мужчины относятся к большинству дел рационально, а женщины – эмоционально, распространяя одну мысль на множество ситуаций. В результате этого любая бытовая ситуация или проблема может легко превратиться в серьезную ссору, так как смотрят на неё оба пола по-разному.

Психологическая наука заявляет: «Уже в начале прошлого века было определено: у мужчин логика прямолинейна, сконцентрирована на чем-то конкретном, а у женщин – интуитивна и связана с учетом тысяч нужных и ненужных подробностей» [2].

2. Мужчины больше думают о своей карьере, работе, делах – это их движущая сила. На первом месте в иерархии их ценностей очень часто стоит самореализация в профессиональном плане, успех в каком-то деле, достижение целей в бизнесе. А для женщины на

первом месте семья, брак, дети и отношения с родными.

3. Женщину больше интересуют отношения между людьми, дружба, позитивное общение, взаимоподдержка и взаимопонимание. Для мужчины же интереснее соперничество, первенство, доминантность и индивидуальность.

4. Мужчина менее зависим от своего окружения, поэтому в большей степени способен на какие-то поступки, решительные действия, волевые решения. Женщина же часто думает о последствиях, о мнении окружающих и том, как отреагируют находящиеся рядом люди (муж и дети, родители и родственники, коллеги по работе и подруги).

5. У женщин более развиты вербальные способности, а у мужчин – аналитические, поэтому девушки предпочитают часто разговаривать по телефону, общаться с подругами, а молодые люди – «окунуться» в газету или новостной сайт.

6. В критических ситуациях мужская психика способна быстро мобилизоваться и перестроиться, а женская психика как бы немного «запаздывает», она не способна изменить отношение к реальности в кратчайшие сроки (мысли постоянно фокусируются на мелочах, которые не помогают изменить ситуацию, а, скорее, наоборот – мешают). Мобилизация, изменение мироощущения под конкретные жизненные ситуации женщине даются нелегко и занимают значительное время. Мужчина же реагирует в подобных ситуациях более оперативно и с большей эффективностью. Его ум целиком превращается в орудие, которое должно выполнить поставленную задачу «здесь и сейчас».

Появление всех этих различий не случайно и имеет вполне логичное объяснение.

Мы наивно полагаем, что самостоятельно принимаем решения, по собственной воле к кому-то проявляем интерес, а кого-то отвергаем, по собственному желанию соединяем с кем-то свою судьбу. На самом же деле очень многими нашими поступками мы обязаны химическим соединениям – гормонам. Женщины являются женщинами под воздействием

женских гормонов, а мужчинами руководят мужские гормоны. Впрочем, в каждой женщине есть «немножко мужчины», и в каждом мужчине – «немножко женщины» (в «гормональном» значении этих слов). Итак, рассмотрим женские гормоны и их особенности:

ЭСТРОГЕН – женский гормон, который «несёт ответственность» за женское стремление «нянчить» и защищать своё «гнездо». Так как эстроген имеет *успокаивающее* действие, его назначают агрессивным мужчинам в тюрьмах: считается, что это помогает справиться со вспышками гнева. Эстроген также улучшает память.

ПРОГЕСТЕРОН называют *гормоном родительского инстинкта*: благодаря прогестерону женщина не только физически готовится к рождению ребёнка, но и переживает психологические изменения. Уровень прогестерона в крови у женщины повышается, когда она видит маленьких детей. Некоторые исследователи считают, что это вызвано сигналом, условно названным «формой младенца». Установлено, что повышение прогестерона в крови женщины вызывает вид маленького, пухленького тельца с большой головой и большими глазами. Эта реакция настолько сильна, что прогестерон активно выделяется, даже если женщина видит «младенцеподобную» мягкую игрушку, например, мишку. Большинство же мужчин остаются совершенно равнодушными к мягким и толстым игрушечным медведям.

Охарактеризуем мужские гормоны (андрогены).

ТЕСТОСТЕРОН – мужской гормон, который называют *гормоном агрессии*. Он «заставляет» мужчину охотиться и убивать добычу. Благодаря тестостерону мужчина настроен на обеспечение пропитания и защиту своего жилища и семьи. В современном обществе этот гормон таит для мужчин некоторую опасность, ведь для того, чтобы прокормить семью, теперь нет необходимости бегать по лесу и метать копьё. Для того, чтобы уровень тестостерона удерживался в норме, мужчине нужна физическая нагрузка – современные представители сильного пола заменяют древ-

нюю охоту современным спортзалом. Более низким становится уровень тестостерона у мужчин и в 50-60 летнем возрасте, когда они становятся менее агрессивными и охотнее проводят время с детьми или другими своими родственниками.

Тестостерон представляет собой гормон успеха, достижений, состязательности и, «попав не в те руки», может сделать мужчину или самца у животных очень опасным. Большинство родителей знают о неудержимом пристрастии мальчиков к фильмам, насыщенным насилием, знают, как точно и подробно сыновья умеют пересказывать сцены агрессии. Девочек фильмы такого типа обычно не привлекают. Исследование, проведённое в Сиднейском университете, показало, что, попав в ситуацию, чреватую насилием, например при зарождении драки на школьном дворе, 74% мальчиков стремятся решить вопрос устной или физической агрессией, а 78% девочек – уговорами или устраниются от решения. Мужская агрессия является главной причиной того, что в этом мире «властвуют» мужчины. Мы не учим мальчиков подавлять агрессию, мы пытаемся оградить их от неё. Агрессия – это одна из мужских особенностей, которую нельзя объяснить социальной обусловленностью, воспитанием. Исследования, проведённые среди спортсменов, показали, что гораздо более высокий уровень тестостерона – после соревнований, а не перед ними, следовательно, состязательность ведёт к повышению уровня агрессивности.

Пространственное мышление, которое является наиболее заметным *атрибутом* мужчины, также связано с содержанием тестостерона. Тестостерон способствует также целеустремлённости и препятствует возникновению усталости. Если *тестостерон* улучшает способность к ориентации в пространстве, то женский гормон *эстроген*, наоборот, подавляет её. Женщины имеют несравненно меньшее количество тестостерона, чем мужчины, и, следовательно, чем больше женского начала в мозгу у человека, тем меньше его способность к пространственной ориентации. Вот почему женственные представите-

ли слабого пола с трудом ставят машину параллельно тротуару и плохо разбираются в географических картах. У мальчиков при решении математических задач задействована фронтальная часть правого полушария. У девочек же область пространственного мышления находится в обоих полушариях, и тесты показывают, что многие девочки для решения математических задач часто «пользуются» речевой, фронтальной областью левого полушария. Вероятно, в силу этого обстоятельства девочки часто ведут подсчет вслух. Связью с этим обстоятельством отчасти объясняется то, что девочки лучше мальчиков считают, а их стремление хорошо учиться часто дает им «перевес» над мальчиками в арифметике и на экзаменах по математике.

Мозг у девочек развивается быстрее, чем у мальчиков, и вследствие этого начало учёбы у них проходит успешнее. Но после полового созревания мальчики догоняют их, а в математических науках – и перегоняют, как только тестостерон усиливает их пространственную ориентацию.

Сложившиеся традиции в образовании благоприятны для мальчиков, но не учиты-

вают специфических особенностей девочек, например, при проведении экзаменов по математике. Было бы справедливее принимать экзамены у девочек в биологически приемлемое для них время.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: так как мужская и женская психология существенно различаются из-за ряда объективных обстоятельств, то и воспитательный процесс, способствующий формированию нравственных ориентаций, необходимо строить по-разному.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 199-215.
2. Пугачёва М. В чем разница мужской и женской психологии? [Электронный ресурс] // <http://www.myjane.ru/articles/text/?id=5996>
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. М., 2007. С.40-50.
4. Статья по эндокринологии: «Влияние гормонов на человеческие взаимоотношения» [Электронный ресурс] // <http://www.citydoctor.ru/health/news/2010/03/25/8960>
5. Фликоп Е. Мы такие разные (отличия мужской и женской психологии) [Электронный ресурс] // http://www.secretylubvi.com/view_post.php?id=3

УДК 371.014

Жукова Т.В.

Московский государственный областной университет

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА
ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ***

T. Zhukova

Moscow State Regional University

**PROVIDING SUPPORT OF PROFESSIONAL GROWTH OF THE TEACHER ON
THE BASIS OF NETWORK INTERACTION IN RE-TRAINING SYSTEM**

Аннотация. Социокультурные вызовы современного общества предъявляют всё более высокие требования к педагогу, уровню его общей культуры, интеллекту, профессиональной подготовке. Радикальное обновление системы общего образования предусматривает повышение профессиональной самостоятельности педагогов, предоставление им права на конструирование содержания образования, выбор форм и методов обучения и воспитания. Вместе с тем, всё это увеличивает степень ответственности педагогов перед обществом, учащимися, родителями за конечные результаты учебно-воспитательного процесса. В этих условиях чрезвычайно возрастает роль методических служб всех уровней в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов, подготовке их к работе в новой образовательной ситуации, в создании условий для личностно-профессионального роста.

Ключевые слова: профессиональный рост, индивидуальная траектория, сетевое взаимодействие, система повышения квалификации, открытое образование, непрерывное образование, методическая служба.

Abstract. Modern society makes higher and higher demands on teachers, the level of their general culture, intelligence, vocational training. Radical updating of the system of general education provides an increase in professional independence of teachers granting them the right of designing the content of education, as well as the choice of forms and training and teaching methods. At the same time teachers become highly responsible before the society, pupils and parents for the results of educational process. In these conditions the role of methodical services of all levels extremely increases in perfecting professional competence of teachers, their training for work in a new educational situation, in creating conditions for teachers' individual and professional growth.

Key words: professional growth, individual trajectory, network interaction, system of the improvement of professional skills, open education, life-long education, methodical service.

За последние годы методическая служба претерпела существенные изменения. Объективные причины изменений направлений деятельности методических служб связаны с изменением парадигмы российского образования. В настоящее время муниципальная методическая служба рассматривается на федеральном и краевом уровнях как важнейший инструмент развития системы общего образования. Муниципальная методическая служба обеспечивает методическое сопровождение инновационных процессов, способствует внедрению концептуальных идей обновления содержания образования в конкретных социокультурных условиях, инициирует введение исследовательской, опытно-экспериментальной работы. Национальный проект «Образование» подтвердил значимость методической службы в профессиональной поддержке педагогического сообщества.

Перед методической службой актуализировалась задача – в первую очередь интенсивно развивать методические грани профессионального опыта педагогов, прививать интерес к методическому творчеству в динамичных условиях обновления системы образования. Важно отметить, что методическое творчество не возникает на пустом месте. Всемерная

* © Жукова Т.В.

поддержка позитивных инициатив педагогов со стороны методических служб, сбор информации, связанной с инновационными разработками в образовании, обмен опытом работы, своевременное осмысление своей деятельности и определение на этой основе реальных перспектив развития педагогического профессионализма – всё это слагаемые личностно-профессионального роста педагога, его методического мастерства. Методическая служба как социальная организация представляет собой социально обусловленную общность взаимодействующих между собой на основе сотрудничества участников методической работы, что является одним из условий личностно-профессионального развития педагогов.

Взаимодействие методических служб разного уровня должно быть направлено на оказание помощи педагогу в поиске его индивидуального стиля профессиональной деятельности, раскрытии уникальности, самобытности, на совершенствование методической культуры педагогов. Практика показывает: чем выше методическая культура педагога, тем интенсивней его личностно-профессиональный рост.

В системе общего образования выделяют следующие факторы активизации личностно-профессионального роста педагога.

1. Личностно ориентированное взаимодействие педагогов, специалистов учреждений дополнительного педагогического образования и методических служб является определяющим условием педагогического обеспечения их личностно-профессионального роста, детерминирующего интеграцию ценностных приоритетов образования, общности смыслов и интересов на основе взаимного доверия, взаимопонимания, уважения достоинства личности, равноправного диалога.

2. Продуктивный личностно-профессиональный рост осуществляется при ценностном взаимодействии, диалоге с культурой, духовном единении с другими людьми. Культура может стать «приобретением» человека только при ценностном взаимоотношении с ней, если образовательная деятельность яв-

ляется личностно значимой, интересной, вызывающей духовный отклик и потребность дальнейшего приобщения.

3. Способности к личностному росту развиваются в результате самостоятельных целенаправленных усилий педагогов. Педагогическое обеспечение, поддержка, сопровождение может активизировать эти усилия, направленные на реализацию потенциальных возможностей учителя. Оперативная методическая поддержка может помочь педагогу сделать свой выбор на основе социального опыта, откорректировать средства и методы самостоятельной деятельности.

Неотъемлемым фактором активизации личностно-профессионального роста педагогов является создание условий для свободы выбора образования, суть которого проникнута глубиной экзистенциальных потребностей человека, его устремлённостью «к себе лучшему». Максимальные возможности педагога раскрываются в соединении его образования и личностного роста, духовного восхождения, реализуемые при компетентной поддержке и квалифицированной помощи специалистов учреждений дополнительного педагогического образования и методических служб.

Изучая возможности влияния методической службы Дмитровского района на личностно-профессиональный рост педагогов, мы проводили анкетирование на курсах, в условиях стационарного обучения в ИУМЦ. Репрезентативную выборку составили 459 педагогов (учителя математики, русского языка и литературы, иностранных языков, истории и обществознания, физики, химии, биологии, начальных классов). На вопрос анкеты «Способствовала ли методическая служба вашему профессиональному становлению?» – позитивно ответили 349 учителей (76%); 110 (24%) учителей отметили: «затрудняюсь ответить». На вопрос анкеты «Как Вы думаете, необходимы ли муниципальные методические службы сегодня для личностно-профессионального роста педагогов?» – все 459 (100%) педагогов ответили позитивно. Вопрос анкеты «Какие формы методической

работы Вам интересны?» позволил увидеть следующее: участие в курсах, семинарах отметили 131 (29%) педагогов; участие в работе МО образовательного учреждения выделили 93 (20%) учителя; участие в работе МО района отметили 115 (25%) человек; участие в профессиональных конкурсах «Учитель года», «Школа года» и других отметили 70 (15%) педагогов; желание участвовать в «круглых столах» педагогических чтениях, участие в исследовательских проектах, опытно-экспериментальной работе указали 50 (11%) учителей. Вопрос анкеты «Каким способом, по Вашему мнению, методические службы могут влиять в будущем на личностно-профессиональный рост педагогов?» позволил получить достаточно интересные предложения: 1) «Методическая служба должна способствовать интеграции учителя с образовательным пространством района, области, страны, а может быть, и с зарубежными коллегами»; 2) «...могут в будущем не только рекомендовать что-либо, но и вдохновлять, способствовать самообразованию, саморазвитию...»; 3) «...способствовать овладению методическим аппаратом...»; 4) «Методическая служба должна стать проводником всех ценностей педагогической мысли, науки, практики в жизнь педагогов»; 5) «...помогать учителям в совершенствовании личностно-профессионального роста...»; 6) «...организовывать обмен опытом работы: презентации лучших опытов работы, «...» давать советы по использованию новых программ, учебников».

Вместе с тем изучение работы методических структур показывает, что далеко не везде оказывается помощь педагогам в собственном осознании личностно-профессионального роста.

Мы предлагаем как один из вариантов наблюдения за личностно-профессиональным ростом педагога оформление индивидуальной карты личностно-профессионального роста, которую целесообразно заполнять самому педагогу (прил. 1). Подобную информацию желательно иметь и в базе данных муниципальных методических служб, что вполне реально в условиях информатизации системы общего образования и наличия ММЦ (муниципальных методических центров) по территориям.

Достижения учащихся.

1. Позитивная динамика обученности учащихся.

Уровень обученности:

- низкий (до 50%);
- средний (51-80%);
- высокий (свыше 80%).

2. Позитивная динамика «качества знаний» учащихся.

Уровень качества знаний:

- низкий (отрицательная динамика, спад качества знаний);
- стабильный;
- динамика без изменений;
- динамика позитивная.

3. Наличие творческих работ учащихся.

4. Участие учащихся в олимпиадах и конкурсах.

Учебный год	Название олимпиады, конкурса	Уровень	Класс	Ф.И. ученика	Результат
2008/2009					
2009/2010					

Приложение 1

Харитонова Ольга Николаевна

Дата рождения **24.11.1958 г.** Образование **высшее**
 Окончила **Московский государственный педагогический институт**
им. Н.К. Крупской в **1986г.**; квалификация: **учитель английского языка**

	2008/2009 уч. год	2009/2010 уч. год
Занимаемая должность Преподаваемый предмет (классы, классное руководство) Педагогический стаж (на начало учебного года) Категория (год аттестации) Год следующей аттестации		
Личностно-профессиональные достижения педагога <i>Звания и награды</i> <i>Творческая активность педагога:</i> - участие в конкурсах (каких? когда? результат?) - разработка инновационных программ, курсов и других научно-методических материалов - наличие публикаций (год, где распространены, использование) - обобщение опыта работы (когда? на каком уровне?) - использование педагогом ИКТ в учебно-воспитательном процессе - ведение педагогом кружков, секций, факультативов - общественная нагрузка <i>Продуктивное общение педагога:</i> - благоприятный психологический климат в классе - доброжелательное взаимодействие с коллегами, учащимися, родителями		
Тема по самообразованию Опыт, которым можно поделиться Что способствует достижению ожидаемого результата (по мнению учителя) Что препятствует достижению ожидаемого результата (по мнению учителя) Проблемы, требующие разрешения (какую помощь и от кого хотел(а) бы получить) Проблемы в деятельности: - позиция учителя - по мнению администрации Условия, способствующие личностно-профессиональному росту учителя		
Повышение квалификации педагога		
Время и место прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации Тема курсов ППК и номер удостоверения Год прохождения следующих курсов Изменения в деятельности после курсового обучения: - имеются позитивные изменения (указать какие) - отсутствуют Работа и отчёт педагога в межкурсовый период		

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Пер. с англ. М., 1990.
2. Василевская Е.В. Методическая служба на местном (муниципальном) уровне на современном этапе (по материалам анкетирования) // Методист. 2001. № 1.
3. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987.
4. Районная методическая служба: Опыт, поиск, находки / Ред. В.Ю. Кричевский и др. СПб.: СПб-ГУПМ, 1998.
5. Ковалев Л.Ф. Совершенствование методической работы как инструмент модернизации общего образования // Методист. 2003. № 2.
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4.
7. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: Учеб. пособие / Л.Н. Куликова. Хабаровск: ХГПУ, 2005.
8. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ) / Н.Б. Москвина. Хабаровск: ХГПУ, 2004.

УДК 30071.04

Зайцева К.П.

Магнитогорский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

K. Zajtseva

Magnitogorsk State University

FORMING COMMUNICATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности. Рассмотрено содержание понятия «коммуникативные способности» младших школьников. Определены возрастные особенности младших школьников, выступающие средством их социальной адаптации, охарактеризована учебная деятельность младшего школьника.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные способности, коммуникация, социальная адаптация, учебная деятельность, рефлексивные способности младших школьников, контактность, эмпатичность, социальная речь.

Abstract. The article focuses on the peculiarities of forming junior schoolchildren's communicative abilities in educational process. The content of the notion "communicative abilities" has been revealed. Age characteristics of junior schoolchildren allowing their social adaptation and learning activity have been specified.

Key words: junior schoolchild, communicative abilities, communication, social adaptation, learning, reflexive abilities of junior schoolchildren, sociability, empathy, social speech.

Под коммуникативными способностями младших школьников, выступающими средством их социальной адаптации, мы понимаем комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность); уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки

* © Зайцева К.П.

культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими.

Младший школьный возраст, как показывает наш опыт, это оптимальный период активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоения коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Во-первых, с поступлением в школу ребёнок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. У него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребёнком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство учиться, как все дети в его возрасте. Как отмечают Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, ребёнок в начальной школе усваивает специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. На основе учебной деятельности при благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития ребёнка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению [6, 34], [2, 85].

Во-вторых, у младших школьников уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребёнка выступает преобладание мотива «я должен» над мотивом «я хочу» [3, 125]. Младший школьник приспосабливает себя к стандартным условиям. Помимо усвоения специальных умственных действий, ребёнок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого

сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей [3, 125].

Учебная деятельность требует от ребёнка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создаёт новые условия для личностного развития ребёнка, как отмечает В.С. Мухина [3, 125].

В-третьих, школа предъявляет к ребёнку новые требования в отношении речевого развития: при ответе на уроке речь должна быть грамотной, краткой, чёткой по мысли, выразительной; при общении речевые построения должны соответствовать сложившимся в культуре традициям, и это имеет существенное значение для формирования коммуникативных способностей. Ребёнок вынужден брать на себя ответственность за свою речь и правильно её организовывать, чтобы установить отношения с учителем и сверстниками.

Серьёзной вехой в развитии младших школьников является формирование так называемой *социальной речи*, в которой содержится попытка сообщить что-то другому человеку. Наблюдая за разговорами детей, Ж. Пиаже выяснил, что *социальная* речь противостоит *эгоцентрической*, которая не рассчитана на общение с другими. Долгие разговоры с самим собой в присутствии других Ж. Пиаже назвал коллективным монологом. Он полагал, что процесс состоит в «...постепенном переходе от эгоцентрической речи, со свойственным ей коллективным монологом, к социализированной – речи, связывающей детей в процессе их общения» [4, 65]. Л.С. Выготский считал, что «...эгоцентрическая речь направляет развитие детского мышления и деятельности, помогая ребёнку в решении задач прежде, чем он, подобно взрослому, овладеет внутренней речью» [1, 89]. Он доказал, что эгоцентрическая речь не исчезает, а «сливается с мыслью», превращаясь во внутреннюю речь. Когда мышление и речь сливаются полностью, ребёнку для управления своими действиями не обязательно проговаривать

вслух отдаваемые себе команды, вместо этого он использует беззвучную внутреннюю речь. Это происходит и в тех случаях, когда ребёнок решает социальные проблемы поведенческого характера, там, где ему нужно принять адекватное решение. Например, при переходе улицы, в решении конфликтных ситуаций, возникающих в игре и т. д.

Следовательно, формирование коммуникативных способностей ребёнка происходит на основе овладения средствами языка: умения свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений, соблюдения логики передаваемой информации, поскольку важнейшим фактором осуществления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике. Речь ребёнка, как и взрослого человека, является одной из специфических форм человеческого сознания и одновременно его наглядным выразителем. По тому, как ребенок говорит в свободном диалоговом общении (отвечает на вопросы, рассказывает о взволновавших его явлениях, событиях), можно составить достаточно полное представление о том, как он думает, как воспринимает и осмысливает окружающее.

Следует отметить ещё одну важную особенность младших школьников, которая позволяет более эффективно решать проблему формирования коммуникативных способностей, становящихся средством социальной адаптации: дети не утратили своего интереса к игре и, что самое важное, игру они используют как полигон для отработки учебных умений. Следовательно, игру с таким же успехом можно использовать и для отработки коммуникативных умений, для решения жизненно важных в этом возрасте задач, для отработки социального поведения. Эту особенность мы использовали максимально полно. Нами разработано методическое пособие, в котором мы собрали игры, используемые нами для закрепления полученных знаний и умений коммуникативной деятельности детей как на уроках, так и во внеуроч-

ное время (на переменах, динамических паузах, воспитательных мероприятиях).

У детей, психологически не готовых к школе, как правило, отмечается отсутствие своевременно сформированных соответствующих качеств и умений. Их поведение характеризуется неорганизованностью: они или излишне, беспорядочно активны, или, напротив, чрезвычайно медлительны, безынициативны, замкнуты. Такие дети плохо осознают специфику ситуаций общения и поэтому часто неадекватно себя ведут. В играх они нарушают правила, конфликтуют. Такие дети безответственны: легко забывают о поручениях, не волнуются по поводу того, что не выполнили обещанного.

Отсутствие предрасположенности к формированию необходимых качеств личности затрудняет процесс формирования коммуникативных способностей, а следовательно, и социализации младших школьников.

Таким образом, начало обучения в школе позволяет ребёнку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Тогда же у большинства детей младшего школьного возраста складываются предпосылки формирования важных социальных качеств, способствующих успешной социальной адаптации младших школьников. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебной деятельности во многом определяет решение социальных проблем, что на сегодняшний день является весьма актуальной задачей в работе учителя начальных классов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1991.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1986.
3. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. М.: Академия, 2002.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже.
5. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4.
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. М., 1974.

УДК 37.013

Марденская Е.Г.

*Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан)*

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ КАК ОБЪЕКТА
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ СЕРВИСНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА
В ПЕРИОД ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ***

Y. Mardenskaja

*The Khakass State University of Higher Education
n. a. N.F.Katanov*

**INTERDISCIPLINARY RESEARCH OF THE PROBLEM OF ELDERLY
PEOPLE'S SOCIAL SECURITY AS AN OBJECT OF REALISATION
BY SOCIAL SERVICES COLLEGE STUDENTS THEIR PROFESSIONAL
COMPETENCE AT THE FIELD PRACTICE**

Аннотация. Статья посвящена вопросу разработки подходов к решению проблем социального обеспечения пожилых людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения как объекта реализации профессиональной компетентности студентов сервисных специальностей колледжа. Подготовка и организация базы для практики обеспечит формирование профессиональной компетентности студентов в работе с пожилыми людьми, что, в свою очередь, будет способствовать созданию достойных жизненных условий людям, нуждающимся в социальной помощи, через оказание сервисных услуг в области парикмахерской и косметической сферы.

Ключевые слова: социальная помощь, пожилые люди, социальная поддержка, компетентностный подход, производственная практика, социально-образовательная среда, сервисные услуги.

Abstract. The article aims at working out certain approaches to solve the problem of social security of elderly people living in social security establishments as an object of realisation by students of social services their professional competence. The preparation and organisation of the base of the field practice will stimulate the formation of professional competence of students working with elderly people as hairdressers and cosmetologists and at the same time provide people in need of social help with decent living conditions.

Key words: social help, elderly people, social support, competence approach, field practice, social and educational environment, social services.

Одна из тенденций, наблюдаемых в последние десятилетия в развитых странах мира, – рост доли пожилого населения. Со старостью приходит одиночество, вызванное ухудшением здоровья и страхом смерти, а у людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения, эти ощущения особенно усиливаются. В решении данной проблемы важное значение приобретают системы социальной реабилитации и социальной помощи престарелым [3, 78].

Исследования и повседневная практика показывают, что существуют некоторые характерные особенности стиля жизни и поведения пожилых людей, проживающих в учреждениях социального обеспечения.

Во-первых, теряется социальная полнота жизни, ограничивается количество и качество связей с обществом, порой возникает самоизоляция от окружающих.

* © Марденская Е.Г.

Во-вторых, психологическая защита, ско- вывающая разум, чувства, жизнедеятель- ность, не приводит к душевному равновесию. Для пожилых людей порой такая защита при- носит отрицательный эффект, так как приво- дит к стремлению избежать новой информа- ции, иных обстоятельств жизни, отличных от сложившихся стереотипов.

В-третьих, у старого человека своеобраз- ное ощущение времени. Пожилой человек всегда живет в настоящем. Его прошлое, воспоминания, так же как и будущее, всег- да с ним, в настоящем. Отсюда появляются такие черты, как осторожность, бережли- вость, запасливость. Подобному сохранению подвергаются и их духовный мир, интересы, ценности.

В-четвёртых, у пожилых людей часто ярче выражаются отдельные черты характера (раздражительность, капризность, сварли- вость, жадность, вспыльчивость и др.), кото- рые в молодости маскировались, не проявля- лись отчётливо.

Мир пожилых людей своеобразен. Ста- рость в реальной жизни – это зачастую такой период, когда необходима поддержка, чтобы выжить.

Одним из видов социальной поддержки является социально-профессиональная деятельность студентов сервисных специ- альностей колледжа. Это широкий круг действий, официальное предоставление па- рикмахерских и косметических услуг и дру- гих форм гражданского участия, которые осуществляются добровольно на благо пре- старелым людям, проживающим в пансиона- те, без расчёта на денежное вознаграждение.

Организация практической деятельности в виде сервисных услуг на базе стационар- ного учреждения социального обеспечения частично поможет решить проблемы обслу- живания. Пожилые люди меньше внимания уделяют своей внешности, предпочитая не смотреть в зеркало, полностью разочаровав- шись в своей внешности. Задача студентов сервисных специальностей в области парик- махерской сферы и косметологии – возродить у жильцов интерес к себе и своей внешности,

желание жить. Организация практической деятельности студентов поможет повысить их самооценку, значимость: желание выгля- деть лучше приободрит жильцов; даже про- стое общение с молодёжью окажет положи- тельное воздействие.

При оказании сервисных услуг важно осознать, что пожилые люди – это возрастная группа, которая имеет социально-специфи- ческие особенности, потребности, интересы, ценностные ориентации. Работая с подобной группой людей, студенты должны учитывать все психологические факторы своих клиен- тов.

В связи с этим важным представляется создание практикоориентированной среды в учреждениях социального обеспечения, которая позволит последовательно модели- ровать в учебно-производственном процессе предметное содержание будущей професси- ональной деятельности студента. Такая сре- да будет обеспечиваться развитием инфра- структуры и инициировать инновационные формы учебно-производственной работы с пожилыми людьми в период прохождения практики.

Производственная практика создаёт ус- ловия для обогащения жизненного опыта, расширения социальных контактов студента с пожилыми людьми, формирования навы- ков самоуправления. Общаясь в коллективе, участвуя в решении возникающих произ- водственных проблем, студент проявляет, развивает и укрепляет специальные умения и ценные нравственные качества. Именно на практике студенты непосредственно усваи- вают определенную систему норм, правил, социальных ролей и ценностей, которые в дальнейшем помогут им реализоваться в ка- честве компетентных специалистов в своей области знаний.

Производственная практика выступает в качестве особой социально-образовательной среды, которая выполняет социокультурные функции: ускоряет процесс развития и ста- новления студента как личности, субъекта и индивидуальности, обеспечивает форми- рование духовности, ценностных ориента-

ций и моральных принципов. Это постоянно расширяющаяся сфера профессиональной деятельности специалиста, включающая в себя всё большее богатство опосредованных культурой связей с окружающим миром.

Практика в учреждении социального обеспечения позволяет извлекать опыт из собственной деятельности, наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов. Собственные действия студентов и руководство ими в новых ситуациях создают необходимую социальную среду, которая стимулирует самосовершенствование, саморазвитие и самореализацию личности, что особенно актуально в условиях радикально меняющегося социума с учетом перспектив его развития. Учащимся предлагается широкий спектр возможностей заниматься развивающейся деятельностью [5, 218].

Системная совокупность факторов образовательного процесса в период практики представляется в виде блоков (рис. 1).

Первый блок – цель практики. Этот блок включает в себя четко проработанную цель практики, отличающуюся детальным и четким перечнем качеств и свойств личности, которые должен приобрести студент в период практики.

Второй блок – учреждение социального обеспечения – включает управленческую деятельность административного состава базы практики и педагогическую деятельность непосредственных руководителей практики. От их управленческого мастерства и умения строить производственный процесс зависит

качество сформированности у студентов навыков профессиональной деятельности.

Третий блок – деятельность студентов-практикантов. Цель практики как подцель профессиональной подготовки недостижима без стремления студента к её реализации. Ответственность, трудолюбие, сформированность личности, поведение, атмосфера в студенческой группе практикантов – важнейшие условия формирования профессиональной деятельности в период практики.

Четвёртый блок – колледж – предполагает системное участие всех субъектов процесса практики. Оно включает в себя стихийные и организованные взаимодействия студентов с работниками базы практики, руководителями от вуза, студентов между собой.

Пятый блок – это **макро- и микроусловия**, в которых происходит формирование профессиональной компетентности. К ним относятся: а) организация образовательного процесса в колледже, б) уровни педагогической культуры и авторитет руководителей базы практики, в) уровень развития студенческих микроколлективов, г) наличие у студентов стимулов и мотивов освоения профессиональной деятельности.

Шестой блок включает **результаты** подготовки студентов в процессе практики. Качество педагогического процесса в период практики – это не только прирост в знаниях, умениях и навыках, это формирование целостной культуры личности в профессиональной деятельности.

Данная практика является органическим дополнением для изучения дисциплины



Рис. 1. Блоки практики.

учебного плана парикмахерской и косметической специальности.

Цели практики:

- закрепление и углубление знаний студентов, полученных ими в процессе обучения;
- овладение системой профессиональных умений и навыков по всем видам профессиональной деятельности с учетом возраста;
- овладение первоначальным опытом профессиональной деятельности в соответствии с квалификационными требованиями.

Организация производственной (профессиональной) практики на всех ее этапах направлена на:

- выполнение государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников в соответствии с получаемой специальностью;
- связь практики с теоретическим обучением;
- непрерывность и последовательность овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с программой практики.

Для того чтобы оказывать сервисные услуги пожилым людям, проживающим в стационарных учреждениях социального

обслуживания, студентам нужно владеть следующими компетенциями (табл. 1):

В литературе понятие «компетентность» имеет различные толкования. Например, в «Оксфордском словаре... современного английского языка» (7-ое издание) это понятие (*competence* – англ.) определяется как способность сделать что-то успешно или эффективно [6].

Т. Hyland [7] определяет «competence» как способность выполнять специфическую деятельность по предписанному стандарту.

В.И. Байденко предлагает следующее определение понятия *компетентность*: «... Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях» [1, 18].

А.В. Хуторской рассматривает понятие *компетентность* как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, 60].

Широко известной трактовкой рассматриваемого понятия является концепция заслуженного учёного, профессора Эдин-

Таблица 1

Виды профессиональных компетенций и соответствующие им задачи профессиональной деятельности	
Специалисты в парикмахерской сфере	Специалисты в косметической сфере
Художественно-технологическая: подбор, разработка в виде эскизов и схем и выполнение различных типов, видов и форм причёсок, стрижек в соответствии с индивидуальными особенностями потребителей и тенденциями моды	Художественно-технологическая: а) осуществление коррекции и маскировки внешности потребителей услуг; б) участие в творческом процессе создания художественных образов; в) удовлетворение потребностей клиентов в эстетическом и профилактическом уходе за внешностью
Организационно-управленческая: а) организация сервисной деятельности, контактной зоны для общения с потребителями услуг; б) участие в определении оптимальных затрат времени на выполнение отдельных видов услуг; в) участие в оценке экономической эффективности производственной деятельности; г) обеспечение техники безопасности в процессе профессиональной деятельности	Профилактико-диагностическая: а) участие в профилактике и диагностике состояния внешности различных возрастных групп населения: оценка эстетического состояния внешности клиентов; б) соблюдение санитарно-эпидемиологических требований; в) использование новых информационных технологий, методов, приемов, средств передачи и хранения информации в организации профессиональной деятельности
Сервисная: а) анализ заказов на услуги; б) определение оптимальных возможностей и методов оказания услуг (обеспечение необходимого качества оказываемых услуг; согласование и доведение услуг до потребителя); в) применение инноваций в профессиональной деятельности	

бургского университета, доктора Джона Равена. Он определяет *компетентность* как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [2, 6].

Профессиональная компетентность специалистов сервисных специальностей в работе с пожилыми людьми требует освоения специализированных компетенций. К ним относятся компетенции в области социально-психологических вопросов старения человека, социально-правовых аспектов работы с пожилыми людьми и связанными с этой работой общественными институтами, методов и форм работы с пожилыми и др.

Таким образом, для того чтобы забота о жителях пансионата была постоянной, целесообразно организовать постоянную базу для практики в пансионате. Организация базы практики будет способствовать развитию профессиональных компетенций студентов сервисных специальностей, воспитанию толерантного отношения к разным категориям населения у студентов, развитию общительности и открытости в процессе профессиональной коммуникации.

Организация практической деятельности на базе учреждения социального обеспече-

ния позволит смоделировать необходимые условия формирования компетенции у студентов и удовлетворить потребность в сервисных услугах пожилых лиц, проживающих в стационарном учреждении социального обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. М.: Когито-Центр, 2001. 142 с.
3. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми [Текст]: Учебн. пособие. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. 348 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. М.: Смысл, 2001. 365 с.
6. Hornby A.S. Oxford advanced Learning dictionary of current English (7th Edition). Oxford University press, 2005. P. 307.
7. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training, 2001. Vol. 53. 3. P. 487-490.

УДК 37.013.41

Новиков В.А.

Тверской государственный университет

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИКОВ КОЛОНИИ
КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ***

V. Novikov

Tver State University

**PROFESSIONAL VALUES AND PREFERENCES OF JUVENILE
OFFENDERS AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL INFLUENCE**

Аннотация. Одним из эффективных путей ресоциализации воспитанников колоний является их первичное профессиональное самоопределение в процессе обучения и трудовой адаптации. Несовершеннолетние правонарушители являются достаточно большим кадровым потенциалом нашей страны. Поэтому необходима система специализированной педагогической поддержки подростков в их первичном профессиональном самоопределении, результатом которого станет формирование социально приемлемой, адекватной социальному заказу общества системы профессиональных ценностей и интересов.

Ключевые слова: ресоциализация, первичное профессиональное самоопределение, профессиональные ценности, профессиональные интересы, педагогическая поддержка, профессионально-техническое обучение.

Abstract. Deep social and economic changes in the Russian society have aggravated criminal conditions in the country: the number of juvenile offenders grows and the weight of perfect offenses increases. Still juvenile offenders are a big labour potential for this country. Hence the system of vocational training and pedagogical support of teenagers in their primary choice of the career is indispensable as one of the effective ways of correcting juvenile offenders and their re-socialization.

Key words: primary choice of the career, labor education, re-socialization, professional values, professional interests, pedagogical support, vocational training.

Одним из крайне негативных социальных последствий произошедших в нашей стране социально-экономических, политических и духовных трансформаций является резкое возрастание количества несовершеннолетних правонарушителей, которые попадают в воспитательные колонии. Противоправное поведение этих подростков, как правило, определяется полным или частичным несовпадением личностной системы ценностей и норм с существующими в обществе представлениями о ценностях и правилах поведения. Индивидуальные социально-нормативные представления каждого человека формируются под влиянием культуры или субкультуры. В группах подростков с делинквентным поведением доминирующей является интериоризированная контрнормативная шкала ценностей (Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.), что определяет, в том числе, представления подростков об их возможной будущей профессии.

Несомненно, весьма актуальной становится проблема педагогического сопровождения процессов первичного профессионального самоопределения воспитанников колонии, развития у них трудовых навыков. Несмотря на трудности ресоциализации таких подростков, несовершеннолетние правонарушители выступают большим кадровым потенциалом нашей страны, тем более, если учесть, что в настоящее время ежегодно количество осужденных несовершеннолетних составляет около 120–150 тыс. человек (около 10% всей преступности), и данное количество, к сожалению, продолжает расти.

* © Новиков В.А.

Содержание разработанной нами системы педагогического сопровождения процессов трудовой адаптации и первичного профессионального самоопределения воспитанников колонии ориентировано, в первую очередь, на успешную ресоциализацию, формирование готовности подростков к освоению конкретного круга профессий, решению реальных проблем окружающего мира, нахождение ими своей социальной и профессиональной ниши. Для этого выбор форм, методов и средств учебно-воспитательной работы с воспитанниками колонии должен быть соотнесён с их индивидуально-психологическими особенностями, профессиональными интересами и предпочтениями.

Педагогическими средствами выступают: а) отсутствие аверсивных стимулов, б) позитивное подкрепление, в) личностно-ориентированные методы обучения профессиональным и трудовым навыкам, г) индивидуальное наставничество, д) социально значимый созидательный труд. Результатом выступает изменение вектора профессиональной направленности (от криминальной к социальной) и её подкрепление в системе конструктивных коллективных взаимодействий воспитанников, воспитателей, педагогов. Главными функциями данных взаимодействий являются принятие и стимулирование формирования у воспитанников адекватных профессиональных ценностей и предпочтений (переориентации ценностей личности) за счет появления профессионального и социального интереса, являющихся выражением эмоционального отношения воспи-

танника колонии к осуществляемому учебно-профессиональному обучению, а также трудовой деятельности.

Основным показателем эффективности предлагаемой системы педагогического сопровождения является осуществленное воспитанниками профессиональное самоопределение, выработка системы трудовых навыков на основе интериоризации профессиональных и нравственных ценностей, позитивной актуализации своих профессиональных интересов в учебно-профессиональном обучении и трудовой деятельности.

Первым этапом разработки модулей создаваемой нами системы педагогического сопровождения трудовой адаптации и профессионального самоопределения воспитанников колонии было выявление профессиональных интересов, предпочтений, а также системы ценностей трудовой деятельности. В данной статье мы представим результаты оценки осознанности воспитанниками мотивов трудовой деятельности, связанных с личностным смыслом и ценностями различных видов трудовой деятельности. Для решения поставленной задачи использовался опросник «За и против» (3-я часть) Н.С. Пряжникова. Полученные и прошедшие обработку результаты представлены в табл. 1.

Итак, выявлено, что, во-первых, наиболее значимой для воспитанников ценностью профессиональной деятельности является «Престиж» (37,6%), т. е. для подростков с такой приоритетной ценностью наиболее важно в будущей профессии – чтобы она могла обеспечить признание окружающих, давала

Таблица 1

Показатели степени значимости для воспитанников ценностей трудовой деятельности

Уровень/ Ценности	Деньги	Власть	Здоровье	Азарт	Престиж	Духовный поиск	Общение
Высокий уровень	6,5%	6,5%	16,1%	7,5%	37,6%	23,7%	25,8%
Средний уровень	72%	50,5%	68,8%	72,1%	47,3%	76,3%	60,2%
Низкий уровень	21,5%	43,0%	15,1%	20,4%	15,1%	7,5%	14%

возможность «хвалиться» своей профессией и местом работы и пр. К группе профессий с высоким престижем относят профессии: артистов, политиков, юристов, бизнесменов.

На втором месте по приоритетности располагается такая ценность трудовой деятельности, как «Общение» (25,8% воспитанников), т. е. эти подростки наиболее ценят в своей будущей профессии наличие больших возможностей для построения различных взаимоотношений на работе. К профессиям этой группы относят профессии в сфере сервиса, торговли, психологии и педагогики, артистической среде.

Интересно то, что, если преобладание первых двух профессиональных ценностей можно было бы предположить, так как их доминирование «отвечает» психологическим особенностям подросткового возраста, то «выход» на третье место по важности такой профессиональной ценности, как «Духовный поиск» (23,7%) оказался несколько неожиданным. Подростков, у которых данная ценность была наиболее приоритетной, интересуют профессии, дающие «возможность саморазвития и познания идеалов добра, справедливости, истины..» [3, 44]. К подобным профессиональным сферам относят: служение Богу, словесное творчество (сочинительство), психологию и педагогику, труд артиста.

Четвёртое место по приоритетности среди ценностей трудовой деятельности заняла ценность «Здоровье» (16,1%), т. е. подросткам важны те профессии, которые дают возможность сохранять и улучшать здоровье. К ним относят служение Богу, науку.

Неожиданным оказался результат оценки значимости для воспитанников остальных ценностей трудовой деятельности. В частности, такая ценность, как «Деньги», не оказалась в системе ценностных приоритетов подростков, т. е. подростки достаточно «нейтрально» (по их оценке) относятся к тем профессиям, которые могут им дать высокий заработок. Аналогичным образом подростками была оценена такая ценность, как «Власть», которая реализуется в профессио-

нальной деятельности, предполагающей управление другими людьми, самоутверждение и т. п. Причём следует отметить, что самое большое количество подростков (43%) имеют низкие показатели, что свидетельствует об их явном безразличном отношении к подобным профессиям.

Также достаточно «нейтрально» воспитанники относятся к профессиям, в которых реализуется такая ценность, как «Азарт к жизни». К профессиям этой группы относят профессиональные виды деятельности, связанные со странствиями (геологи, археологи и пр.), преступлениями (воры), героическим трудом (пожарники, спасатели), бродяжничеством.

Полученная в ходе первичной диагностики информация о привлекательных для воспитанников видов трудовой деятельности, об их профессиональных интересах и предпочтениях, о системе профессиональных ценностей легла в основу разработанной нами впоследствии системе педагогического сопровождения.

В частности, один из модулей данной системы был посвящён педагогической работе по определенной переориентации социальных и профессиональных ценностей несовершеннолетних правонарушителей, развитию адекватных представлений о своих способностях, профессиональных интересах и ценностях, а также – о возможности их реализации в условиях учебно-профессионального обучения и трудовой деятельности в колонии.

Данный модуль включал в себя педагогические технологии, обеспечивающие:

- освоение воспитанниками норм общества и профессии, в частности, системы социальных (моральных) норм;
- развитие направленности на общечеловеческие ценности и гражданской направленности личности, толерантности, социальной ответственности;
- переориентацию системы социальных и профессиональных ценностей;
- формирование трудовых навыков и первичное профессиональное самоопределение.

Основными формами и методами педагогических воздействий выступили: тренинги, личный пример, дискуссия, конкурсы, поощрения, педагогическое наблюдение, создание квазипрофессиональных ситуаций, развивающих трудовые навыки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляева Л.И. Воспитание несовершеннолетних правонарушителей в России: В 3-х частях / Л.И. Беляева. М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. 400 с.
2. Климов Е.А. Становление профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их / Е.А. Климов. Учеб. пос. М.: МПСИ, 2006. 176 с.
3. Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. Метод. пос. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 80 с.
4. Савина Н.Н. Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики / Н.Н. Савина. Автореф. д.п.н. Тюмень, 2010. 42 с.

УДК 371.212.233

Сухова Е.И.

Московский городской педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ*

Ye. Sukhova

Moscow Municipal Pedagogical University

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND TEENAGERS

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме социально-педагогического сопровождения детей и подростков в образовательных учреждениях. Автор описывает проблемы, с которыми наиболее часто сталкиваются педагоги в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения при организации социально-педагогического сопровождения детей и подростков. В статье раскрываются сущностная и структурная характеристики социально-педагогического сопровождения детей и подростков. Выделены этапы, принципы рассматриваемого процесса, выявлены приоритетные основы взаимодействия взрослого и воспитанника в ходе социально-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, социальное взаимодействие.

Abstract. The article is devoted to the topical problem of social and pedagogical support of children and teenagers in educational institutions. The author describes the difficulties teachers currently face during educational process while providing social and pedagogical support of children and teenagers. The article reveals intrinsic and structural characteristics of social and pedagogical support of children and teenagers. The stages and principles of the process under consideration have been determined, the priority bases of adult-pupil interaction during social and pedagogical support have been revealed.

Key words: support, social and pedagogical support, social interaction.

Последовательная демократизация нашего общества, гуманизация парадигмы общего образования требуют пересмотра подходов к организации учебно-воспитательного процесса в школе, усиления внимания к процессу социализации личности ребёнка, создания социально-педагогических служб, разработки программ социально-педагогического сопровождения и поддержки детей и подростков в процессе социализации. Вместе с тем в рамках

* © Сухова Е.И.

учебно-воспитательного процесса педагоги встречаются с рядом проблем, связанных с успешной организацией социально-педагогического сопровождения детей и подростков, к которым можно отнести: трудности, возникающие на пути ребёнка в период реализации его интересов и потребностей, во время установления социального статуса; проблемы социальной адаптации и дезадаптации, связанные с трудностями усвоения и приспособления к существующим нормам социальной жизни; проблемы социальной интеграции или дезинтеграции; трудности воссоединения и разъединения потребностей, интересов и возможностей ребёнка, его семьи с возможностями, потребностями и интересами других людей, трудности в расширении социальных связей и другие проблемы.

В связи с этим нам представляется важным дальнейшее теоретическое осмысление проблемы социально-педагогического сопровождения детей и подростков.

Изучение этимологии термина «сопровождение» свидетельствует, что под ним понимают совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве (институциональность взаимодействия) и в соответствии с присущими им ролями [2, 174].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова выделяются следующие значения слова «сопровождение»: «1. Сопроводить и сопровождать. 2. То, что сопровождает к.-н. явление, действие». Соответственно, «сопровождать» (по «Словарю русского языка» С.И. Ожегова) означает: «1. Сопроводить (Приложить к чему-либо, дополнить чем-нибудь). 2. Следовать рядом, вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь. 3. Производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь» [1, 465]. Одно из значений этого слова предполагает взаимодействие различных субъектов, которые могут находиться как в субъект-субъектных, так и в субъект-объектных отношениях. В

данном контексте сопровождение включает условно три компонента, не только субъектов – путника и сопровождающего, но и путь, который они проходят вместе, то есть *сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого*, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого.

Анализ научной литературы позволил нам выявить подходы учёных к пониманию социально-педагогического сопровождения. Исследователи рассматривают его как: помощь личности (в её личностном росте), эмпатийное понимание воспитанника, открытое общение, особую сферу деятельности по приобщению личности к социальным и нравственным ценностям, направление деятельности педагога в самоопределении молодёжи, создание условий для продуктивного решения развития личности и, наконец, как комплекс, предполагающий модель поддержки, модель помощи, модель психолого-педагогического обеспечения. Основываясь на вышеизложенном, можно утверждать, что проблема социально-педагогического сопровождения детей и подростков на пути их жизнедеятельности носит, в целом, комплексный характер [2, 123].

Социально-педагогическое сопровождение ориентировано на достижение цели гармонизации, выстраивание органичного взаимодействия с окружающей социальной средой, конкретным видом социума; именно в этом взаимодействии и осуществляется социальное развитие, социализация, социальное формирование личности человека.

Социально-педагогическое сопровождение можно рассматривать как развитие и становление молодого человека среди других людей, как непрерывно-прерывистый процесс его качественных и количественных изменений, возникновения новых образований, форм деятельности и жизнедеятельности, социальных взаимосвязей и т. д. Поскольку ребёнок на пути своего развития не изолирован от других, а находится с ними в процессе социального общения, взаимодействия, совместного движения вперёд (про-

грессивное развитие) или назад (регрессивное развитие), постольку эти люди находятся рядом с ним.

Социально-педагогическое сопровождение всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребёнка, даже если педагог работает с группой, поэтому цель данного процесса, его специфику, определение содержания педагогических действий отражают соответствующие функции. В нашем случае это целевые, представляющие содержание педагогических задач, решаемых субъектами социально-педагогического сопровождения, и инструментальные функции, отражающие технологию социально-педагогического сопровождения. К ним мы относим: а) развивающую, б) функцию педагогической поддержки, в) фасилитацию (облегчение) – как адаптацию ребёнка к новым для него жизненным ситуациям) – и г) коррекционную.

Все перечисленные функции социально-педагогического сопровождения взаимосвязаны между собой; их реализация комплексно и целостно воздействует на ребёнка, способствуя его адекватному развитию.

Поскольку реализация инструментальных функций предполагает соучастие, сотрудничество, сотворчество, а не руководство педагога детьми, то к ним мы относим: *диагностическую, коммуникативную, прогностическую и организаторскую.*

Если мы говорим о социально-педагогическом сопровождении как процессе, то необходимо, представляя его диалектически, выделить источник его развития, движущую силу и основные этапы.

Если рассматривать социально-педагогическое сопровождение как процесс формирования *социальности* молодого человека, то источником этого процесса выступает противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения возникшей социальной проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия ребёнка с субъектом социально-педагогического сопровождения. Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Поскольку процесс социально-педагогического сопровождения цикличен, то он включает в себя этапы.

Первый этап – этап проблематизации, на котором педагоги обнаруживают и анализируют вместе с ребёнком предмет социально-педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность (обида ребёнка). Выявляется суть, причины возникновения трудности, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На втором (поисково-вариативном) этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем (практически-действенном) этапе совершаются совместно с детьми реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребёнка к решению проблемы.

На четвёртом (аналитическом) этапе взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Особое значение в процессе социально-педагогического сопровождения имеет период осознания сопровождающим и сопровождаемыми происходящих событий, как то обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему. Событие является фактом истории жизни по отношению к конкретному человеку. При этом человек (ребёнок) сразу чаще всего не может дать адекватную оценку происходящему. Так, ребёнок с радостью вспоминает посещение знакомых на даче, купание в бассейне или море, поездку с родителями на велосипедах и т. п. Именно в этот момент он почувствовал прилив радости, который вспоминается ему продолжительное время. Так же запоминаются обиды, несправедливые наказания, предательство, болезни и другие события, вызвавшие негативные эмоции, то есть главным выступает то, что только значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие и становление ребёнка.

Поэтому, по нашему мнению, социально-педагогическое сопровождение детей и подростков предполагает не только помощь и поддержку ребятам в период какого-то конкретного события, но и конструирование событий детской жизни. Социально-педагогическое сопровождение ребёнка в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включённость ребёнка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Особое значение имеет сопровождение ребёнка в ситуациях социального выбора. Как показало исследование, проведённое О.С. Щербининой, социально-педагогическое сопровождение в данной ситуации должно способствовать осознанию ребёнком цели социального выбора, предоставить определённый объём информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается» ребёнок (подросток). В результате молодой человек с помощью взрослых сам осуществляет свой выбор.

Каковы же ценностные основания процесса педагогического сопровождения ребёнка в различных ситуациях, которые могут выступить в качестве принципов социально-педагогического сопровождения?

Принципом, рассматривающим личность каждого ребёнка как уникального в своем социальном становлении, способного самостоятельно сделать свой социальный и экзистенциальный выбор, для которого социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве средства осмысления своей жизненной ситуации, выступает **принцип личностного центрирования сопровождения**.

Другим принципом является **персонификация сопровождения**, предполагающий выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого ребёнка.

Следующий принцип – **конвенциональности сопровождения** – предполагает, что реализация задач сопровождения ограничена соглашением на его осуществление, основой

которого являются потребности самого молодого человека.

Субъекты сопровождения рассматривают развитие ребёнка с учётом того позитивного социального опыта, которым он владеет, при этом должно доминировать убеждение в позитивном его развитии, что предполагает **принцип оптимистической стратегии сопровождения**.

Социальное закаливание – принцип, который одновременно является и принципом воспитания, – предполагает включение воспитанников в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определёнными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, а также формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Таким образом, мы разделяем точку зрения М.И. Рожкова, который рассматривает социально-педагогическое сопровождение как важнейший компонент социально-педагогической деятельности, суть которого – в усилении позитивных и в нейтрализации негативных тенденций в развитии человека.

Учитывая социальный характер проблемы, ведущей, базовой становится категория «социальное взаимодействие». Под **социальным взаимодействием** понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. Следовательно, педагогическое сопровождение на этом уровне общности представляет циклическое непосредственное и опосредованное воздействие сопровождающего и сопровождаемого в условиях социума (социальность) с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом (педагогичность) в определённом пространстве (пространственность) и во времени (временной характер).

В процессе такого взаимодействия происходит взаимная передача жизненного опыта

ребёнка (подростка) и сопровождающего, обмен точками зрения по тем или иным внешним событиям и, как следствие, внутренними переживаниями. Как правило, оценка одних и тех же событий взрослым и детьми (подростками) различна. Поэтому способность взрослого принимать существующую позицию ребёнка или отсутствие таковой будет сказываться и на комфортности взаимоотношений в процессе социально-педагогического сопровождения. Так, например, нередко приходится считаться с тем, что оценивание других людей или ярких общественно-политических событий в стране (мире) молодыми людьми, особенно подростками, происходит под влиянием юношеского максимализма, открытого эмоционального проявления радости или агрессии. Присутствие самообладания (выдержки, спокойствия, психического равновесия и т. п.) со стороны сопровождающего в значительной степени способствует положительной социализации индивида.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей и подростков представляет собой процесс социального взаимодействия с окружающими людьми, функцией воздействий которых является позитивное гармоничное развитие формирующейся лич-

ности в разнообразных личных и социальных ситуациях. Такое сопровождение может носить разнообразный характер, в том числе – в каждом конкретном случае, определяемом категорией «индивидуальное». На уровне индивидуального одним из таких видов сопровождения становится педагогическое сопровождение, которое, с одной стороны, несёт в себе черты социального взаимодействия, но, с другой стороны, имеет свою специфику, проявляющуюся, в первую очередь, в специфике функций далеко и близко окружающих ребёнка (подростка) других людей. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка/под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1981. 816 с.
2. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодёжью. Юногика /М.И. Рожков. М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2008. 264 с.
3. Словарь по социальной педагогике/авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002. 368 с.

УДК 371:006.63

Снегирева И.В.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ЕЕ В СТАТУС ГИМНАЗИИ¹

I. Snegireva

Moscow State regional university

THE PROBLEMS OF EVALUATION SYSTEM IN SCHOOL MANAGEMENT AT TRANSITION THE SCHOOL INTO GYMNASIUM

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы оценивания образовательного учреждения при его аттестации. Массово используемая пятибалльная система оценивания, помимо собственно пороков качества оценивания, сама по себе является преградой для реального процесса управления образованием. Если поднять уровень требований к качеству преподавания, попытаться уловить динамику изменений, определить готовность к переходу школы в новый статус, и сразу выясняется: оценки по пятибалльной системе дают недостоверные данные для принятия обоснованных управленческих решений. Для гимназии, как образовательного учреждения с углубленным (расширенным) преподаванием гуманитарных предметов, введение альтернативной системы оценивания является особенно важным. Автор анализирует управленческие возможности десятибалльной системы оценивания качества образовательного процесса как одного из факторов его устойчивости и управляемости.

Ключевые слова: оценка, десятибалльная и пятибалльная шкалы оценивания, аттестация и аккредитация образовательного учреждения, процесс управления образованием, качество образования, степень обученности, гуманизация образования.

Abstract. In this article the problems of evaluation in educational establishment are considered at its certification. Widely used 5-mark evaluation system, besides its vices of the quality of evaluation, is the barrier to the real process of educational management. If you raise the level of claims to the quality of teaching, try to monitor the dynamics of changes, qualify the readiness of the school to transit into a new status, it becomes clear that 5-mark evaluation system gives us uncertain information for taking valid administrative decisions. It is especially important for gymnasium, as an educational establishment with profound (enlarged) teaching of humanities, to use the alternative evaluation system. The author analyzes administrative opportunities of ten-mark evaluation system of quality of educational process as one of the factors of stability and manageability.

Key words: mark, 5-mark and 10-mark evaluation scale, certification and accreditation of educational establishment, process of educational management, quality of education, degree of training, humanization of education.

При изменении статуса образовательного учреждения обязательно проведение процедур аттестации и аккредитации. Эти процедуры вынужденно проводятся на основе грубых оценок пятибалльной (фактически трехбалльной) системы и важных, но все-таки косвенных, показателей качества знаний, умений и навыков учащихся.

Например, учреждение оценивают по результатам его учащихся в олимпиадах, конкурсах и иных творческих мероприятиях, проходящих за рамками собственно школьного оценивания. Не случайно методическая основа аккредитации и аттестации образовательного учреждения как гимназии не имеет достаточного нормативного обеспечения. Если можно более или менее достоверно оценить уровень преподавательского состава, качество библиотечного фонда, технических средств обучения, то оценить результаты работы образовательного учреждения – качество обучения можно только косвенно (олимпиады, конкурсы, число поступающих в вузы и т.д.).

¹ © Снегирева И.В.

Нерешенность этой проблемы даже позволила некоторым ведущим специалистам по качеству образования, в частности Иванову Д. А. [1] утверждать, что общеобразовательная школа как учреждение вообще «не имеет самостоятельной цели», а служит лишь «инструментом» достижения целей, «сформулированных на более высоком уровне государственного управления». В этом смысле, как считает Иванов Д.А., школа «нуждается не в управлении, а в административном руководстве» для контроля норм, правил, типовых положений.

Работа образовательного учреждения и качество образовательных услуг обычно оцениваются органами управления образованием по уровню ведения школьной документации (в т.ч. классных журналов). Однако пятибалльная шкала оценивания делает практически неразличимыми как изменения в качестве обучения в одном учреждении, так и качество обучения в разных учреждениях. Гимназии эта проблема касается в первую очередь.

Таким образом, массово используемая пятибалльная система оценивания помимо собственно пороков качества оценивания сама по себе является преградой для реального процесса управления образованием. Эта система непрерывно и на всех уровнях общего образования стимулирует и подталкивает все субъекты образовательного процесса на бюрократический путь формализации и стагнации. Практический опыт показал, что названная проблема особенно остро ощущается на этапах перехода общеобразовательной школы на уровень гимназии. Стоит чуть-чуть поднять уровень требований к качеству преподавания, попытаться уловить динамику изменений, определить готовность к переходу школы в новый статус, и сразу выясняется: оценки по пятибалльной системе дают недостоверные данные для принятия обоснованных управленческих решений.

Основной измерительный механизм системы управления не выполняет своих прямых функций – адекватного оценивания.

Безусловно, сама возможность управле-

ния (а не администрирования), объективность контроля и эффективность управления образовательным процессом, качество и достоверность измерения результатов образовательного процесса не обеспечиваются десятибалльной системой автоматически. Но эта система создает методическую базу, на которой можно трансформировать бюрократическое администрирование в инновационное управление и обеспечить достаточную эффективность этого управления.

А ведь переход школы в статус гимназии означает не только структурные изменения в управлении, но и повышение требований к качеству управления и результатам управления.

Поэтому особенно слабо управление с неадекватным (пятибалльным) оцениванием работает при существенных изменениях в образовательном процессе за относительно короткое время. Отрицательные тенденции могут быть замечены слишком поздно (полугодие или учебный год), что совершенно недопустимо при подготовке к переходу и при самом переходе общеобразовательной школы в статус гимназии.

Таким образом, адекватная система оценивания может дать огромные управленческие возможности повышения качества образовательного процесса, в том числе и во время процедуры аттестации и аккредитации образовательного учреждения как гимназии. Поэтому система оценивания является важнейшим фактором устойчивости и управляемости образовательного процесса. Качество этой системы напрямую определяет эффективность работы педагогического коллектива.

Приведенные рассуждения позволяют сделать достаточно обоснованные выводы:

- система оценивания - это важнейшее измерительное средство в системе управления образовательным процессом школы;
- пяти-, а фактически трехбалльная система оценивания непригодна для адекватной оценки готовности школы к переходу в статус гимназии, т.к. даже при идеальных условиях работы и ответственности всех педаго-

гов нельзя определить уровень обученности численно;

- система управления образовательным процессом не обеспечена достоверной информацией обратной связи при пятибалльной системе оценивания,

- трехбалльная система оценивания не позволяет оценивать результаты перехода и не обеспечивает адекватность информационной основы для управления процессом достижения нового (гимназического) качества обучения;

- без радикального изменения системы оценивания все управление переходом школы в статус гимназии будет строиться на трудно определяемых, недоказуемых и очень субъективных оценках и выводах вышестоящего руководства системы образования;

- никаких структурных изменений в системе управления не будет достаточно без введения чувствительных и точных средств измерения, функцию которых выполняет система оценивания

- «...в абсолютном большинстве стран мира приняты более многобалльные системы оценки знаний учащихся, и на новые многобалльные системы оценки знаний перешло уже большинство государств — бывших республик СССР...», - п.4 письма Минобрнауки РФ [2];

- для гимназии, как образовательного учреждения с углубленным (расширенным) преподаванием гуманитарных предметов, введение альтернативной (в нашем случае десятибалльной) системы оценивания является особенно важным;

- среди известных в отечественной педагогической теории и практике систем оценивания десятибалльная система имеет достаточный уровень научно-теоретической проработки, хорошо поддержана методически и имеет успешную практическую апробацию;

- не обнаружено серьезных альтернатив десятибалльной системе оценивания, пригодных для решения задач перехода общеобразовательной школы в статус гимназии и задач образовательного процесса, решаемых на гимназическом уровне.

В настоящее время есть возможность радикально изменить систему оценивания, чтобы при переходе к статусу гимназии опираться не только на интуицию и опыт, но и на объективные данные и научно обоснованные методики. Есть возможность использовать систему оценивания с адекватным определением степени обученности, которая будет единообразно понята всеми участниками образовательного процесса, а также руководящими лицами системы образования. Такую возможность предоставляет десятибалльная система оценивания, разработанная школой профессора В. П. Симонова [3, 4, 5, 6, 7];.

Введение десятибалльной шкалы степени обученности учащихся осуществляется со следующими целями.

1. Создание достоверной, надежной, доказательной, общепонятной и комфортной системы оценки учебного труда учащихся гимназии.

2. Отказ от второгодничества и понятия «неуспевающий ученик» как педагогической и социальной проблемы.

3. Гуманизация образования в гимназии. Под этим нами понимается такая система организации, содержания и технологии педагогического процесса, которая:

- во-первых, позволяет выбрать форму, содержание и направленность образования в соответствии с потребностями и интересами как взрослеющей личности учащегося, так и общества;

- во-вторых, обеспечивает выявление потенциальных возможностей, заложенных в природе ребенка;

- в-третьих, способна обеспечить всестороннее развитие личности;

- в-четвертых, создает условия для развития ответственной личностной автономии школьника;

- в-пятых, сама система организации педагогического процесса является комфортной для ребенка.

4. Преодоление синдрома боязни отрицательных оценочных суждений. Оценки «1», «2» являются положительными и их надо определенным образом заработать.

Таблица 1

Задачи работы по введению десятибалльной системы при переходе школы
в статус гимназии

Объект взаимодействия при решении задачи	Содержание задачи
учителя	<p>1. Преодоление практики использования суррогатной шкалы оценки знаний, умений и навыков учащихся учителями всех учебных предметов;</p> <p>2. Выработка четких показателей, характеризующих степень обученности учащихся, для каждого учебного предмета при использовании десятибалльной шкалы</p>
учащиеся	<p>1. Воспитание учащихся положительной мотивации к учебно-познавательной деятельности на основании многоаспектного учета всех нюансов их учебного труда;</p> <p>2. Стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся через показ перспективы их продвижения по пути познания на основе применения только положительной шкалы оценивания;</p> <p>3. Устранение негативного влияния отрицательных оценок (вследствие их отсутствия) на мотивацию учебно-познавательной деятельности учащихся;</p> <p>4. Формирование духа соревнования у учащихся на основе возможности быть лучшим среди лучших, через введение ранжирования в пределах любой положительной оценки.</p> <p>5. Развитие самостоятельности, активности и заинтересованности в учебно-познавательном процессе.</p>
родители	<p>1. Предоставление родителям достоверных и доказательных объяснений степени успешности усвоения их детьми учебных программ по отдельным учебным предметам;</p> <p>2. обеспечение единых требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся в гимназии и доведение их до родителей.</p>

5. Ликвидировать необоснованные притязания учащихся и родителей к оценке обученности их детей на основе традиционной и известной им по опыту нескольких поколений методики пятибалльной системы оценивания.

6. Создание «слабым» и «трудным» учащимся более комфортных условий пребывания в образовательном учреждении. Практическое внедрение здоровьесберегающей технологии, а также реальность оценок в классах разного уровня подготовки.

7. Воспитание трудолюбия, прилежания учащихся через их положительную мотивацию к учебно-познавательной деятельности.

8. Формирование духа соревнования (конкурентности) у обучаемых на основе показа

возможности быть лучшим среди лучших (можно успевать на «отлично», а можно на «прекрасно» и «великолепно»).

9. Развитие самостоятельности, активности и заинтересованности учащихся в учебно-познавательном процессе.

Сформулированные цели позволяют определить конкретные задачи работы по введению десятибалльной системы при переходе образовательного учреждения в статус гимназии. Эти задачи разделены на три группы и сведены в таблицу 1.

Для успешного решения перечисленных задач необходимо определить реальную готовность учащихся и педагогов:

- оценить фактическое состояние здоровья и развития учащихся;

- определить, насколько педагоги готовы, в том числе психологически, к проведению инновационных изменений, насколько они понимают суть предлагаемых к проведению инноваций в части альтернативной системы оценивания учащихся, насколько понимают необходимость такой системы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов Д. А. Управление качеством образовательного процесса. – М.: Сентябрь, 2007. – 208с.
2. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 19 ноября 1998 г. № 1561/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе».
3. Симонов В. П., Черненко Е. Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учебно-справочное пособие. М., 2002.
4. Симонов В. П. Управление социальными (педагогическими) системами. Учебник. (Серия: Педагогический менеджмент, НОУ-ХАУ в образовании. – Книга пятая). Авторское издание, - М.: 2005.
5. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие. – М., 2006.
6. Симонов В. П. Оценка качества в образовании. Монография. – М., 2007.
7. Симонов В.П. Преодоление формализма в оценке качества образования и Болонский процесс. Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. Сборник научных трудов. Под ред. Проф. Симонова В.П. (серия: Образование в XXI веке). Выпуск второй, Международная педагогическая академия, - М., 2007.

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378/016

Галкина М.В.

Московский государственный областной университет

ПРОЦЕСС ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА*

M. Galkina

Moscow State Regional University

ORIENTED INTEGRATION PROCESS IN THE SYSTEM OF ARTISTIC AND AESTHETIC CYCLE SUBJECTS

Аннотация. В статье рассматривается сущность ориентированной интеграции предметов художественно-эстетического цикла в связи с новой концепцией современного образования – компетентностному подходу, т.е. предусматривающему иные способы подачи информации, формы контроля и отчетности, ставящему принципиально новые цели и задачи в обучении художественно-эстетической составляющей высшего профессионального образования. Нацеленность на усовершенствование процесса обучения путем активного и обдуманного внедрения новой парадигмы высшего профессионального образования и системы организации педагогических условий, развивающих процессов в предметах художественно-эстетического цикла.

Ключевые слова: интеграция, коммуникативность, деятельность.

Abstract. The article provides information on the artistic and aesthetic cycle oriented integration seeing the new modern education conception to the competence-based education. The author studies the competency-based education as education providing new ways of presenting information, forms of monitoring and reporting, goals and objectives in the artistic and aesthetic part of the higher education. Then the author proves that the aim to improve learning process is the reason for active and deliberate introduction of competency-based education and the system of organizational pedagogical conditions promoting innovation in artistic and aesthetic cycle subjects.

Key words: integration, communication skills, activity.

«Интеграция – это результат процесса объединения, то есть состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого» [1, 238] Концепция модернизации российского образования ставит задачи «...по подготовке современного специалиста с учетом современных реалий и в плане активного внедрения передовых педагогических, социально ориентированных, профессионально востребованных методик при повышении конкурентно способности современного специалиста с широким использованием в процессе обучения медиа технологий» [4, 21].

Интеграция – это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определенной ступени обучения. Современные системы курсов, ориентированные на подготовку специалистов, владеющих актуальной информацией об инновационных профессиональных подхо-

* © Галкина М.В.

дах к образованию, четко формулируют задачи интеграции образовательных структур:

1. создание и совершенствование интегрированных курсов, объединяющих ряд предметов;

2. взаимопроникновение разнокачественных систем;

3. решение конкретных и перспективных задач интегрированного курса.

Профессиональные компетенции современного специалиста, прежде всего, ориентированы не на владение комплектом определенных знаний, умений, навыков, а на формирование способностей определения узловых точек связи различных курсов системы и успешного интегрирования в рамках цикла предметов, основываясь прежде всего на перспективу дальнейшей деятельности специалистов, предусматривающей работу в условиях отсутствия опыта решения конкретных задач при обладании способностями к выработке инновационных подходов к профессиональной деятельности.

Требования к современному специалисту, прежде всего, формируются путем оценки профессионально-личностных и объективно-вариативных способностей. Наиболее высоко оценивается не эрудиция или позиционный профессионализм, а умения нестандартного, инновационного порядка, коммуникативность в сочетании с результативностью образовательного процесса. Рамки образовательных стандартов предусматривают наличие определенного комплекта знаний, предполагаемо необходимых в реализации профессиональной деятельности, что приводит к деинтеграции курсов по степени значимости, количеству часов, отведенных на изучение, степени привлекательности с учетом специализации и др. Различные уровни интеграции курсов в структуре художественно-эстетического образования предлагают гибкую социально-профессиональную систему направленности профессиональной деятельности специалиста. Наличие в структуре художественно-эстетического образования курсов, ориентированных на развитие различных уровней формирования

гармоничной личности зачастую приводит к нравственно-эстетическому перекоосу в профессиональной компетенции специалиста. «Предпочтение к практическим видам деятельности способно сгруппировать умения специалиста в комплексе умений выполнения без возможности к передаче и развитию навыков коммуникации, таким образом затормозив развитие на сугубо исполнительском уровне, и наоборот, чистая теория без возможности формирования практических навыков приводит к отсутствию профильной ориентации образовательного процесса» [5, 186]. Интеграция в системе предметов художественно-эстетического цикла рассматривается как спирально-вертикальная система формирования профессиональных компетенций, базирующаяся на расширении единого образовательного пространства, усовершенствовании образовательных стандартов с учетом современной концепции образования и более глубоком внедрении инновационных образовательных систем.

Ориентированная интеграция в структуре не только курса, но и всего цикла в целом характеризуется необходимостью предпрофильной ориентации и профильного обучения специалиста. «Практико-деятельностная основа образовательного процесса формирует структурно-организационную модель, в которой программно-методические условия развития системы невозможны без активного разноуровневого» [3, 34], вариативного соединения элементов образовательного процесса в единый конгломерат, профессионально ориентирующий специалиста на выбор оптимальных форм деятельности в интегративном пространстве. «Непрерывная система интеграции предметов художественно-эстетического цикла реализуется не только путем взаимопроникновения предметов, но и разнообразием механизмов интеграции, подходов в решении образовательных задач, ориентированием на исследовательскую подготовку специалиста» [6, 20]. Вертикально-спиральная интеграция позволяет осуществлять многоуровневое функционирование образовательного процесса и совмещение

различных систем образования в единой концепции сочетания профессиональных компетенций и инвариантной составляющей системы профессионального образования.

Уровневость системы интеграции напрямую зависит от степени готовности всей системы образования к выполнению современной концепции образования. Специалист, работающий в условиях постоянной ротации элементов структуры образовательного процесса, с одной стороны, вынужденно приобретает навыки рекомбинирования структуры образовательных систем, но рассматривая несоответствие, в частности, федеральных, региональных и социальных компонентов образовательных стандартов, ориентация интегрирования на современные профессиональные компетенции специалиста устраняет противоречия в сущности образовательного процесса в зависимости от системы организационно-педагогических ус-

ловий развития инновационных процессов в предметах художественно-эстетического цикла.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом. 2003. 1280 с. (Мир энциклопедий).
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С.19-27.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.34-42.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393. М., 2002.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С.58-64.
6. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980. 172

УДК 37.036-057.875

Галкина М.В., Михайлов Н.В.

Московский государственный областной университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В ОБЛАСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ*

M. Galkina, N. Mikhailov

Moscow State Regional University

ARTS STUDENT PROFESSIONAL COMPETENCES

Аннотация. Статья посвящена исследованию принципа реализации профессиональной ориентации студентов художественных факультетов путем поиска и формирования социально-профессиональных компетенций, характеризуя образовательные возможности предметов художественно-эстетического цикла. Разработка моделей формирования ключевых компетенций творческих инвариантных компонентов. Культурологический подход к специальным навыкам как метод формирования эстетической среды обучения.

Ключевые слова: компетенции, вариативность, образование.

Abstract. The article examines the approach to implementation of arts students' professional orientation by searching and forming social and professional competence. The author first treats this process as the characteristic of the artistic and aesthetic cycle educational abilities. Then the article provides the coverage of the variety of core creative invariant competencies development. The analysis concludes with the cultural studies approach to the special skills as a means of aesthetic learning environment formation.

Key words: competence, variety of core, education.

* © Галкина М.В.

Современное высшее профессиональное образование согласно новой парадигме образования рассматривает процесс обучения как «формирование профессиональных компетенций, социально ориентирующих специалиста на успешную самостоятельную деятельность» [1, 14]. Саморазвитие современного студента, выработка им своего уникального подхода к процессу восприятия образовательных процессов, отражается в следующих показателях:

1. качество восприятия обучения;
2. творческая активность и целеустремленность;
3. завершенность базовых знаний;
4. конкурентность результативной деятельности.

Профессиональные компетенции напрямую зависят от формирования эстетической среды обучения, социально-нравственных характеристик творческого процесса, ценностно ориентированного подхода к образованию. Таким образом, формирование компетенций современного специалиста напрямую связано с совпадением личных целей и ориентации дисциплин на саморазвитие социально-эстетических составляющих личности. «Свободная индивидуальность осуществляется через фундаментализацию базовых нравственно-эстетических понятий и внутреннюю организацию принципов восприятия ценностей» [2, 45]. Нравственно-эстетическая культура является основой успешной профессиональной деятельности специалиста, направленной на создание положительной динамики интеграции в общество, что связано с укреплением базовых личностно-положительных характеристик.

Активная жизненная позиция предполагается, в первую очередь, уровнем социального развития и готовности к сотрудничеству. «Индивидуально-смысловой компонент профессиональной деятельности отражает уровень смыслопоисковой активности формирующей стремление к саморазвитию» [5, 106]. Индивидуальность при решении проблем творческого характера подчеркивает стремление к успешной деятельности через создание эффективной творческой атмосферы процесса познания

и обучения. Высокий уровень характеристик предлагает вариативность решений при формировании профессиональных компетенций. Решение вопроса самореализации через личностно ориентированные качества, предполагающие успешную индивидуальную деятельность субъекта в творческом коллективе, позволяет создавать компетенции многоуровневого типа, не ограничивающиеся только одним из принципов (успешность, заинтересованность, устремленность и др.). Вариативность в подходах формирования компетенций обуславливается спецификой не только контингента студентов, но и преподавателей. Рациональность выбора методик формирования профессионально-творческой среды в процессе обучения с учетом особенностей преподавания предметов художественно-эстетической направленности через объективно методологический подход к многообразию доступных образовательных систем.

«Модель формирования профессиональных компетенций предусматривает активное участие объекта обучения в образовательном процессе и принятие совместного решения путем вариативности отбора положительных характеристик учебной модульной системы» [4, 261]. Конкурентноспособность специалиста определяется не только качеством его образования, но и социально-нравственными качествами, коммуникативной мобильностью, способностью решать задачи в нестандартных условиях. Одновременное воздействие на интеллектуальную, профессиональную и волевую составляющие личности студента путем способствования самоопределению выдает результаты, однозначно указывающие на готовность студентов к реализации профессиональных компетенций и эффективному повышению уровня профессиональной готовности. Специальные навыки в работе студента зачастую характеризуются как основа будущей профессиональной деятельности студента, что в принципе не совсем верно, если в процессе формирования этих навыков не лежит всеобъемлющий культурологический подход как основа эстетической направленности деятельности. Выполнение задания

основывается на тщательном изучении всех аспектов не только практической, но и теоретической исследовательской деятельности. Профессиональные компетенции студента в области эстетической культуры формируются под влиянием современных реалий, связанных с пониманием текущих нравственно-эстетических проблем общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования утверж-

ден постановлением Правительства Российской Федерации 31 января 2005 г.

2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: ЭКСМО, 2003.
4. Методы системного педагогического исследования/Под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980.
5. Суходольская-Кулешова О.В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: современный опыт педагогических вузов. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003.

УДК 37.016:7.12

Горлов М.И.

Московский государственный областной университет

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ
ФАКУЛЬТЕТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА***

M. Gorlov

Moscow State Regional University

**INTERDISCIPLINARY USE OF ETHNOGRAPHIC MATERIAL
WITH STUDENTS OF ARTS AND CRAFTS FACULTY**

Аннотация. Использование этнографического материала в межпредметных связях на занятиях по отечественной истории, композиции и истории искусств в процессе обучения студентов факультета декоративно-прикладного искусства Московского гуманитарного института явилось важным этапом в ходе проверки нашей рабочей гипотезы о важной роли этнографической составляющей в процессе подготовки студентов-художников. В ходе изучения студентами указанного вуза учебного материала по истории культуры России рубежа XIX-XX вв. им предлагалось выполнить ряд заданий межпредметного характера с целью углубления исторических знаний и дальнейшего их использования при решении творческих задач по смежным предметам.

Ключевые слова: этнографический материал, межпредметные связи, внутрикурсовые связи, занятия по отечественной истории, композиции и истории искусств.

Abstract. The use of ethnographic material at interdisciplinary classes in Russian History, Composition and the History of Arts in the course of arts and crafts students' training at the Moscow Institute of the Humanities was an important stage during the check of our working hypothesis on the important role of an ethnographic component in the course of arts students' training. During their study of late 19th –early 20th century History of Russian Culture the students were suggested a number of interdisciplinary tasks to deepen their knowledge of History and use it in solving some creative problems in adjacent subjects.

Key words: ethnographic material, interdisciplinary ties, intracourse connections, classes in Russian History, Composition and the History of Arts.

* © Горлов М.И.

Осуществление межпредметных связей на основе этнографического материала в процессе подготовки студентов художественных специальностей является эффективным методом обучения.

Задачи межпредметного характера, в том числе обширный исторический, фольклорный, культурологический, а также иной познавательный материал, в котором прослеживается связь духовной жизни народа не только с предметами образовательного курса, но и с конкретными историческими фактами, выступают и как цель, и как средства обучения.

Этот материал, играя роль метода обучения, выполняет разнообразные функции: познавательные, развивающие, организующие, контролирующие. Поэтому имеет особую актуальность вопрос о правильных, оптимальных формах организации и проведении работы по обучению студентов.

Межпредметные и внутрикурсовые связи играют важную роль в процессе формирования системных знаний и мировоззренческих идей студентов. Интегративные курсы на основе использования этнографического материала дают возможность лучше понять общее и особенное в развитии национальных культур, их взаимосвязь и взаимообусловленность, воспринять историю России как единый процесс развития населяющих ее народов.

Выдающийся славянский педагог Ян Амос Коменский писал, что всё, находящееся во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи [3].

Использование этнографического материала в межпредметных связях оказалось весьма эффективным с точки зрения формирования у студентов-художников не только хорошего эстетического вкуса, но и креативного мышления в процессе работы над учебными заданиями.

Выдающийся педагог К.Д. Ушинский отмечал, что использование межпредметных связей облегчает весь ход обучения, вызывает интерес детей; что лучшие из дидактов, которых приходилось ему видеть, кажется,

только и делают, что повторяют материал, а на самом деле они быстро идут вперёд, их учащиеся усваивают много различных сведений, которых они никогда не запомнили бы, если бы изучали их без взаимосвязей.

При внедрении в образовательный процесс межпредметных и внутрикурсовых связей возникает проблема, состоящая в том, что преподавателю необходимо использовать материал не только «своей» учебной дисциплины, но и смежных, что несколько замедляет процесс подготовки к занятию. Одним из путей решения этой проблемы, а также способов повышения эффективности занятий может служить практика привлечения к проведению отдельных занятий преподавателей других предметов.

Наша работа была направлена на поиск путей совершенствования процесса обучения с помощью межпредметных связей на занятиях живописи, рисунка, композиции, истории искусств, а также отечественной истории, с опорой на научные исследования и передовой педагогический опыт.

Воспитательному значению межпредметных связей большое внимание в своих работах уделяли Г.И. Беленький [1], И.Д. Зверев [2], В.М. Коротов [4], Э.И. Монозон [6]. Эффективное усвоение информации достигается лишь в процессе активной деятельности.

Большой пласт отечественного этнографического материала относится к периоду середины XIX – начала XX вв. Установление межпредметных связей в изучении истории культуры этого периода оказалось наиболее продуктивным и познавательным. Первоначально на занятиях по отечественной истории студентам предлагалось выбрать несколько контрольных заданий по темам из истории культуры указанного периода. Затем, после теоретической проработки материала на занятиях по отечественной истории, студенты продолжали работу с использованием этнографических источников уже на занятиях по «профильным» дисциплинам. Предполагалось, что такой комплексный подход позволит студентам ярче, эмоциональнее соучаствовать в изучаемых событиях, сопереживать

далеким предкам, развивать эмпатические способности и личностное отношение к прошлому.

Обратившись сначала к образному восприятию, воображению и памяти учащихся, мы ставили целью пробудить их чувства и эмоции, обогатить и разнообразить их представления об историческом прошлом, укрепить интерес к предмету. Сформировав на этой основе глубокие теоретические знания у студентов, стимулируя у них собственные суждения и личностное отношение к фактам духовной жизни народа, мы затем дали им возможность применить свои знания на практике, то есть в ходе выполнения заданий по «профильным» предметам. Таким образом, студентам представилась возможность как бы продолжить художественные традиции предков, почувствовав свою сопричастность их духовному наследию, стать, по сути, соучастниками единого процесса развития народной культуры.

Таким образом, при осуществлении межпредметных связей процесс формирования знания проходит определённые этапы.

На первом этапе, используя объяснительно-иллюстративный метод, мы формируем у студентов основу теоретического знания. Здесь происходит также выявление и первичный анализ фактов.

Второй этап, связанный с выполнением студентом контрольных заданий по курсу отечественной истории, приводит к закреплению полученных знаний.

Третий этап предусматривает выполнение заданий творческого характера, которые определяют применение этих знаний на практике.

В практике межпредметных связей используется четыре вида планирования: *сетевое, курсовое, тематическое и поурочное*. Как видно из примера, нами использовалось преимущественно **тематическое**, в основе которого лежит логическая структура учебного материала, опорные знания из других курсов и перспективные связи. Составляя тематический план, мы заранее предполагали, для чего, с какой познавательной целью на отдельных занятиях необходимо использовать те или иные задания из других курсов: в одних случаях создавалась опора для введения новых понятий, в других – конкретизировались общие идеи или новые теоретические положения и т. п.

В зависимости от познавательных целей использования межпредметных связей отбираются методы и приёмы их осуществления, формулируются вопросы и задания для учащихся.

Условно межпредметную связь с использованием тематического планирования, применённую нами в процессе проведения занятий на художественно-графическом факультете Московского гуманитарного института, можно продемонстрировать следующей схемой (см. ниже).

Как видим, межпредметные связи влияют на содержание и структуру учебных предметов. Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей.

Проблема межпредметных связей носит комплексный характер. В её решении необходимо объединение усилий учёных и учителей, творчески развивающих практические основы обучения [5].

Отечественная история	Композиция	История искусств
Культура России второй половины XIX в.	Пропорциональность элементов композиции, композиционная связь деталей, гармоничный переход	<u>Из истории народного костюма.</u> 1. Мужской и женский костюм 2. Фартуки в народном костюме 3. Головной убор в женском народном костюме 4. Юбка в народном костюме

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бельский Г.И. О воспитательно-образовательных аспектах межпредметных связей / Г.И. Бельский // Сов. педагогика. 1977. № 5. С. 56-61.
2. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. М., 1977. 215 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика: Избр. соч. / Я.А. Коменский. М., 1955. 287 с.
4. Коротов В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе / В.М. Коротов // Народное образование. 1976. № 4. С. 38-42.
5. Монозон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания / Э.И. Монозон. М., 1978. 268 с.
6. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя / В.Н. Максимова. М.: Просвещение, 1984. 143 с.

УДК 371.8

Колгушкина Н.В.

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ СРЕЗНЕВСКИХ И МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА*

N. Kolgushkina

Ryazan State University n.a. S.A. Yesenin

UPBRINGING IN THE SREZNEVSKY FAMILY AND MUSEUM PEDAGOGY OF THE 21ST CENTURY

Аннотация. Статья посвящена применению новых образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе на примере деятельности Музея академика И.И. Срезневского в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина. Статья базируется на авторском эксперименте организации музейного дела в вузе. Констатируется необходимость внедрения музейной педагогики как системы в университетскую практику для передачи исторического опыта воспитания и образования в династии Срезневских будущим педагогам XXI в. Автор статьи сравнивает две системы: «преимущества публичного воспитания» И. Е. Срезневского и «пользы домашнего воспитания» И. И. Срезневского. Сформулирован вывод о значимости семейного воспитания в XXI в., основанного на идеях педагогической антропологии. Раскрывается один из новых подходов в музейной практике, основу которой составляет культурно-образовательная инициатива музея как эффективной экспериментальной площадки для получения студентами социокультурного опыта и применения его в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: музейная педагогика, культурно-образовательная деятельность, учебно-воспитательная работа, исторический опыт, семейные традиции, духовно-нравственное формирование личности.

Abstract. The article deals with the application of new educational technologies in teaching by the example of I.I. Sreznevsky museum activity at Ryazan State University named after S.A. Yesenin. The article is based upon the author's experiment of museum pedagogy at high school. It states the necessity of systematic introduction of museum pedagogy into university course for conveying historical experience of the Sreznevskys' upbringing to the teachers of the 21st century. The author compares two systems of upbringing: "the advantages of public upbringing" by I.E. Sreznevsky and "the benefit of home upbringing" by I.I. Sreznevsky. Family upbringing based on the ideas of pedagogical anthropology of the 21st century has been recognized significant in the current century. One of the new approaches of museum pedagogy has been described. The essence of which is in museum becoming an effective source for would be teachers to get social and cultural experience and use it in their future work.

Key words: museum pedagogy, cultural and educational activity, teaching and upbringing, historical experience, family tradition, the formation of intellectual and moral qualities of a person.

* © Колгушкина Н.В.

Одним из новых подходов к решению воспитательных задач в вузе является музейная педагогика, предполагающая многогранное вовлечение человека в мир культуры. Именно она является эффективным средством преемственности традиций и передачи социального опыта. Назначение музея, по мнению М.Ю. Юхневич, «заключается в формировании ценностного отношения к культурно-историческому наследию. Это осуществляется в специфической форме – символическом акте встречи прошлого и настоящего, в диалоге музея и посетителя, обладающего правом выбора и интерпретации увиденного и услышанного» [7, 1].

Музейная педагогика – целесообразно организованный процесс комплексного восприятия ценностей истории и культуры, в ходе которого обеспечивается целостное нравственное и духовное развитие человека. Ещё реформатор российской школы К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом лёгким, – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически и практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врождённые способности и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врождённой способности и навыка, необходимы ещё и знания» [5, VI].

Экспериментальной площадкой для музейной педагогики в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина является культурно-образовательный и научно-просветительский центр по изучению наследия академика И.И. Срезневского и созданный на его базе музей. Особенность его функционирования заключается в том, что, представляя материал о жизни и научном наследии династии филологов Срезневских, он органично вписался в воспитательную и учебную работу факультета русской филологии и национальной культуры и вуза в целом. Исходя из содержания музея, определены принципы его деятельности: изучение

и сохранение культурного и духовного наследия Рязанского края; усиление внимания к познанию славянских языков; использование научного наследия в обновлении содержания и методов обучения русскому языку; содействие нравственному и духовному воспитанию молодёжи; приобщение студентов к научной деятельности [1, 90-95].

Одной из главных задач музейной деятельности является организация работы с использованием современных достижений музейной педагогики, которые направлены не только на информирование (традиционный подход), но и на обучение музейными средствами (новый подход). Музейная педагогика XXI в. развивается в русле проблем музейной коммуникации и направлена, в первую очередь, на решение задач активизации творческих способностей учащихся. Это продуктивное направление можно проследить на примере деятельности студенческого научного общества срезневцев (СНОС) и проведении традиционных музейных гостиных. Цель данной работы – передать будущим педагогам знания об опыте воспитания в семье Срезневских.

Первоначальный этап подготовки очередной гостиной заключается в выборе темы, затем составляется план сценария. Главное условие его – разработка материалов на основе архивных данных или опубликованных воспоминаний и писем. В индивидуальную работу включаются все студенты, занятые в подготовке. Из их числа выбирается сценарист, режиссёр, музыкальный оформитель, распределяются роли. На представление приглашаются гости: студенты, преподаватели, учёные, краеведы. Таким образом, действует многоступенчатая система музейного образования. Нами были организованы тематические гостиные «Вся жизнь – прекрасный светлый гимн» (музыка в семье Срезневских) – совместно с детской музыкальной школой № 1 г. Рязани, «Почитание семейных начал» (о семейных традициях воспитания Срезневских), «Сила душевной правды» (литературное творчество в жизни Срезневских). Такие темы дают ценный материал

для раскрытия системы воспитания в семье Срезневских, которая отличалась своими преемственными традициями: в многодетных семьях священников – первых сельских просветителей, затем университетских преподавателей, культивировались семейное почитание старших младшими, уважение и взаимопомощь, труд и самостоятельность, любовь и вера. Так, И.Е. Срезневский имел свой взгляд на проблему воспитания. По словам его внука, Вс. Срезневского, Иван Евсеевич «признавал серьёзное преимущество за «публичным» воспитанием как в отношении более успешного и быстрого развития детей, так и в отношении общественном, как средство сближения различных семейств и прекращения «фамильных распрей», а для государства – как помощь к возрождению «духа общности»; домашнее воспитание, находившееся в то время в руках иностранцев, по мнению И.Е. Срезневского, большею частью не приносит пользы родине, напротив – нередко «вкореняет отвращение к добродетели и отечеству» [4, 275].

Заботе о воспитании учеников посвящено забытое «Рассуждение о свойствах и обязанностях образцового учителя» И.Е. Срезневского. По мнению Ю.В. Шеиной, оно «даёт ясное понятие о требованиях, предъявляемых автором к педагогу, о взглядах на сущность и цели той деятельности, которой он посвятил жизнь (представлен разбор всех необходимых качеств наставника, как требуют правила риторики «путём возвышения от слабых к сильным доводам»)» [6, 16].

Но особую известность приобрела «Речь о любви к Отечеству», в которой И.Е. Срезневский выразил призыв к гражданскому осознанию жизни: «Что есть любовь к Отечеству? Имя Отечества свято и вождено: оно изображает ему отца, детей, семейство, изображает власть и подчиненность, но вместе безопасность и свободу – порядок, строгость, труды и пожертвования, но вместе – счастье и спокойствие <...>. Дела и поступки людей <...>, движимые любовью к Отечеству, ведут к процветанию Отечества <...>»¹.

¹ СПФ АРАН — Рукописная книга Ивана Евсеевича

Современники высоко оценили деятельность И.Е. Срезневского. В 1819 г. его ученик Райдоровский писал, что учёный «образованию юношества посвящал себя более по доброй склонности души своей, нежели по долгу, а потому многих содейл признательными навсегда к истинным своим благодеяниям» [4, 275].

Старший сын И.Е. Срезневского – Измаил Иванович, впоследствии знаменитый учёный-филолог, академик АН, выдвигал другую теорию – преимущества домашнего образования и воспитания над общественным – и смог её воплотить в жизнь.

На вечере в музейной гостиной был представлен один из эпизодов педагогической биографии И. И. Срезневского. Он имел широкий круг общения, в который вовлекал и детей, прививая им любовь к творчеству. Все свои умения они с малых лет демонстрировали на семейных собраниях и литературных чтениях, во время «суббот Срезневского». В его доме проводились и другие воспитательные эксперименты: организовывались домашние спектакли и концерты, выпускалась детская стенгазета «Забава». По-особенному учёный прививал детям художественный вкус. Его старшая дочь Ольга рассказывала: «Развивая в своих детях любовь к поэзии и понимание её, Измаил Иванович нередко устраивал в своём семейном кругу совместное чтение драматических произведений по ролям, причём и сам всегда брал на себя какую-нибудь роль. Иногда вместо чтения устраивалось и сценическое исполнение или изображение отдельных сцен в живых картинах» [3, 93]. На музейных вечерах студенты РГУ имени С.А. Есенина активно используют этот опыт: читают стихи, исполняют романсы, любимые в семье Срезневских, разыгрывают сценки из повестей И.И. Срезневского «Rapsodija sonatina» и «Майор-майор». Всё это носит педагогическую направленность и вовлекает новое поколение в дело становления музейной педагогики XXI века.

И.И. Срезневский создал свою методику

Срезневского // Санкт-Петербургский филиал Архива РАН. Ф. 216. Оп. 1. Ед. хр. 660. Л. 4.

домашнего преподавания истории, древнерусской литературы, языков, ремёсел. Обучение языкам он вёл сопоставительным образом: перед ребёнком раскрывалось несколько текстов одного содержания (первоначально – молитв). Знакомство с русской историей велось по летописям, по «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина. С малого возраста дети под его руководством проводили исследования, записывали их в дневники. Параллельно с историей по источникам он знакомил детей с древнерусской литературой. Особый интерес у них вызывало «Слово о полку Игореве». На уроках географии дети читали книги о путешествиях и сами чертили карты. В мастерской, которая была у учёного в одной из комнат его квартиры, он обучал сыновей столярным работам. Все изложенные факты нашли отражение в музейной экспозиции и были представлены на вечере в виде инсценировок.

Итак, воспитание в семье Срезневских заключалось в триедином подходе к развитию детей: нравственном, духовном и физическом (заметим, что каждый ребёнок, находясь под «покровом» педагогической системы отца, уже в 14 лет поступал в университет, Академию художеств или в консерваторию). Это является лучшим доказательством ответственности его идей, направленных на гармоничное развитие личности.

С того времени прошло уже более ста лет, но проблема по-прежнему актуальна: именно сейчас продуманная система семейного воспитания имеет первостепенное значение, создаёт достойные условия для образования ребёнка. И в этом отношении пример Срезневских, представленный в музее, показателен.

Описанная форма работы даёт возможность проявлять и развивать профессиональные способности и студентам – будущим филологам, историкам, педагогам, психологам, культурологам, теологам. Уместно привести слова президента РГУ им. С.А. Есенина, ака-

демика РАО А.П. Лиферова, по чьей инициативе и был открыт этот музей: «Мы не должны забывать об огромном воспитательном потенциале наследия и личности академика И. И. Срезневского, особенно в процессе формирования современной духовно-нравственной среды, социальных ориентиров и профессиональных качеств будущего учителя-филолога, преподавателя истории, специалиста в области культурологии» [2, 8].

Музей академика И.И. Срезневского РГУ имени С.А. Есенина разработал программу юбилейных мероприятий, приуроченных к 200-летию академика И.И. Срезневского (май 2012 г.). Её реализация поможет на практике применить идеи антропологической педагогики И.И. Срезневского в воспитании и образовании XXI в.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колгушкина Н.В. Музейная педагогика в современном университете: из опыта организации музея академика И.И. Срезневского // Школа будущего: Научно-методический журнал. 2009. № 5.
2. Лиферов А.П. Приветствие ректора Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина // И.И. Срезневский и современная славистика: наука и образование: Сборник научных трудов. Рязань, 2002.
3. Срезневская О.И. Художественные произведения И.И. Срезневского и его отношение к ним вообще // Отдельный оттиск из сборника «Памяти И.И. Срезневского». М., 1912.
4. Срезневский Вс. Измаил Иванович Срезневский // Русский биографический словарь / Изд. под набл. А.А. Половцева (Смеловский – Суворин). СПб., 1909.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб., 1894.
6. Шеина Ю.В. Деятельность И.Е. Срезневского как риторика и поэта в Ярославском высших наук училище // Высшее образование в России: история, проблемы, перспективы: Международная научная конференция: Тезисы докладов. Ярославль, 1994.
7. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: Учебное пособие по музейной педагогике [Электронный ресурс] // http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=20799

УДК 75.047(4)

Старикова Е.А.

Московский педагогический государственный университет

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ*

E. Starikova

Moscow Pedagogical State University

ANALYSIS OF THE EVOLUTION OF RUSSIAN LANDSCAPE PAINTING

Аннотация. Статья посвящена анализу основных этапов развития жанра пейзажа в России. В ней рассматриваются разные концепции восприятия пейзажа русскими художниками начиная с XVIII века и заканчивая XX веком, особое внимание уделяется пейзажу на пленэре. Речь идёт о возникновении и развитии пленэрной живописи как о сложном и многоплановом процессе, связанном с общим развитием изобразительного искусства и непосредственно с жанром пейзажа, о восприятии световоздушной среды, овладении средствами её передачи в живописи, которые во многом определили путь развития реалистического искусства. Кроме того, в статье проводятся параллели с европейской живописью, что позволяет выделить специфику русского пейзажа.

Ключевые слова: пейзаж, русская живопись, национальный пейзаж, пленэр.

Abstract. The article analyses the main stages of the evolution of Russian landscape. We consider different concepts of landscape perception by Russian painters beginning from the 18th up to the 19th century. Special attention is paid to plain air landscape. The paper describes the origin and development of plain air painting as a complicated and multi-leveled process, connected with the general development of art and particularly the genre of landscape. It also says about the perception of light-and-air environment and mastering the means of its expression in art which largely defined the ways of the Russian realistic art evolution. The parallels with the European art are made to specify Russian landscape.

Key words: landscape, Russian painting, national landscape, plain air.

В России до XVIII в. пейзажа как самостоятельного жанра станковой живописи фактически не было.

Пейзаж родился в виде гравюрных изображений молодой столицы – Петербурга. С первых шагов этот жанр развивался параллельно с новыми перспективами улиц города, новыми дворцами и парками, новыми покорёнными землями. Пейзаж отражал многое из того, что в культурном и политическом плане было завоеванием русского государства, начиная с эпохи Петра. В России восприятие природы складывалось на основе распространённых идей сентиментализма и предромантизма.

Родоначальником русской пейзажной живописи по праву может быть назван Семён Фёдорович Щедрин. Он писал виды императорских дворцов и парков. Работы Щедрина в целом носили декоративный характер. Его пейзажное чувство ещё не было индивидуальным, но в пейзажах ему удалось передать ощущение грандиозности задач, которые в то время решались в искусстве художниками, архитекторами, поэтами. Созданная им композиционная система пейзажа надолго стала признанной и канонической в Академии художеств, сделалась школьным правилом. Своим творчеством С.Ф. Щедрин вводил пейзажную живопись в культурный обиход образованных русских людей, воспитывал интерес к пейзажной живописи и понимание её. Это его большая историческая заслуга [5, 35].

Развитие пейзажа на основе работы с натуры, изучение природы на итальянской почве и открытие самобытного русского национального пейзажа – вот три направления, в которых развивалась русская пейзажная живопись первой половины XIX столетия [1, 32].

* © Старикова Е.А.

С.Ф. Щедрин, М.И. Лебедев, А.А. Иванов развивали традиции романтической живописи, которая в русском пейзаже, по аналогии с европейским пейзажем, основывалась на пленэре.

Сильвестр Щедрин был одним из первых русских художников-пейзажистов, которые писали картины – этюды – непосредственно в условиях природы. Русская и итальянская природа в пейзажах классицистов мало разнилась между собой. Щедрин умел передавать характер открывшейся перед ним страны – Италии. Художник находит поэтичность в условном, кулисном построении пейзажа, в декоративной выразительности цвета. В творчестве Щедрина впервые сложилось реалистическое понимание пейзажной живописи, которому предстояло развиваться затем в течение всего XIX столетия.

К.П. Брюллов вводит в пейзаж обнажённую фигуру, и в условиях пленэра изучает рефлексы, падающие на тело. К. Брюллов стремится преодолеть путы академизма. С одной стороны, он делал шаги в сторону овладения принципами пленэрной живописи, с другой стороны, его увлекала красота цветовых сочетаний и их эмоциональное воздействие на зрителя. Это побуждало его решать колористические задачи не с помощью объективной передачи красочной картины мира, но с помощью живой вибрации цветов, подобранных художником для достижения наибольшей выразительности колористического строя произведения вне зависимости от конкретной световоздушной среды. От этого локальный, неподвижный цвет, свойственный академической живописи, становится изменчивым и динамичным [4, 38].

Пейзаж продолжает своё развитие в творчестве А. Иванова. К проблемам передачи воздушной среды – пленэра – художник шёл путём, далёким от исканий европейских художников. Заполненность атмосферы испарениями, туманом, дымом, дающая возможность зримо передать воздушную завесу, не привлекала Иванова. Сама его концепция природы как мира Вечности не позволяла ему гнаться за изменчивостью и непостоянс-

твом трепещущего света или мерцающего влажного блеска, которыми позднее обогатили пленэрную живопись французские импрессионисты. Чётко прорисованный первый план пейзажа присутствует во всех работах Иванова. Сложной задачей для художника было красочно соединить его с далёвым видом. В пейзажах французских художников первый план, напротив, исполнялся размыто, часто намечался несколькими широкими мазками. Иванов развил традиционные академические принципы создания картины и разработал свою систему сбора материала к композиции. Вопросы линейной и воздушной перспективы, колорита будущего полотна решались художником в сотнях подготовительных зарисовок, этюдов. В пейзажах Иванов впервые полнее начинает рассматривать зависимость цветовых отношений. В его работах выразилась потребность в ощущении реального контакта с природой – черта русской культуры XIX в., двигавшая по пути подражания натуре и многих других художников.

В русской живописи XIX столетия развиваются те виды пейзажа, которые уже существовали в Европе в XVII в. Россия открывает для себя море. В морских видах живёт традиция романтизма. Она вдохновляла творчество русского мариниста – Ивана Айвазовского. У художника сложилась собственная живописная манера. В ней отсутствуют строгие классицистические правила построения, которым обучали в Академии. Картины Айвазовского очень красочны, художник умеет передавать различные эффекты освещения воды и пены, золотистые тона побережья. Море Айвазовский пишет как живую материю. Распространённая схема романтической картины на тему кораблекрушения, ещё просматриваемая в «Девятом вале», резко прочерченная линия горизонта, отделяющая море от неба в «Чёрном море», сменяется отсутствием предметов, ориентиров в пространстве в картине «Среди волн». Здесь волны предстают аллегорической интерпретацией водной стихии как «моря жизни». Айвазовский виртуозно – иллюзионистически

– передаёт брызги, но не стремится передать ощущение воздушной морской атмосферы, как его современник – французский художник Э. Буден.

А.Г. Венецианов создаёт собирательный образ крестьянской Руси. Пейзажные фоны его картин вводят в русскую живопись тему природы как сферы приложения труда человеческих рук. Творческая и педагогическая деятельность Венецианова, обращённая, прежде всего, к работе с натуры, явилась важнейшим исходным пунктом для развития реалистического искусства середины – второй половины XIX в.

Ведущее значение в русском искусстве начал приобретать национальный пейзаж. Понятие «национальный пейзаж» предполагает изображение определённой географической конкретной природы. Для русских художников такой натурой стала средняя полоса России. Но русские мастера нередко вкладывали в национальные мотивы социальный смысл.

На характере русского пейзажа сказались принципы критического реализма. Скорбные мотивы свойственны образам природы в картинах В.Г. Перова и И.М. Прянишникова, где пейзаж имеет значение аккомпанемента к изображению негативных сторон русской жизни. Перов стремится к сюжетно-тематической направленности этюдов и зарисовок с натуры, правдиво и образно отражает современную жизнь, выявляет смысловую, психологическую и эмоциональную стороны сюжета.

Русский реалистический, национальный пейзаж получает своё развитие в творчестве И.И. Шишкина. Он создал образ русской природы, близкий народному идеалу силы и красоты родной земли. Художник изображал природу без прикрас, *рассказывал* о ней правдиво и ясно. Тщательное изучение натуры отразилось в пейзажах Шишкина точной детализацией всех составляющих частей. Конкретность и жизненность образа сочетается в его пейзажах с простой обыденностью мотива. Леса Шишкина в истории живописи «выросли» из европейской традиции, но главное – что он придал лесному пейзажу

небывалый размах, вдохнул в него чисто русскую эпическую широту.

Наряду с Шишкиным зачинателем русско-го реалистического пейзажа был А.К. Саврасов, ставший основоположником национального лирического пейзажа. До появления знаменитых саврасовских «Грачей» пейзажи с изображением простой среднерусской природы мало интересовали публику [3, 195]. Его пейзажные мотивы – выражение типичного русского ландшафта: равнины, просёлки, берега Волги. Пейзаж Саврасова выражает национальное мировидение, любой конкретный мотив обретает лирико-обобщающее значение. Близкая и понятная литературность восприятия пейзажа была важной стороной всего развития этого жанра во второй половине XIX в. в России. Саврасов умел передавать своё эмоциональное отношение к увиденному, при этом не копировал окружающую действительность, а передавал жизнь, «ощущение», «чувство» природы.

И поэтичность пейзажей Саврасова, и эпичность лесных картин Шишкина говорят о том, что, в отличие от западного, русский пейзаж развивался, питаясь глубоко укоренёнными представлениями о родной природе.

Важной ступенью в русском пейзаже второй половины столетия было воскрешение в нём идеалов романтической традиции. Ф.А. Васильев и А.И. Куинджи – каждый по-своему – выразили её в творчестве.

Ф.А. Васильев свободен от того описательного подхода к природе, который заставлял и Шишкина, и Саврасова внимательно прорисовывать каждую деталь. Светотень, при помощи которой Саврасов пытался передать воздушность атмосферы, приглушала красочность мотива, и Васильев избегает ярко выраженных светотеневых эффектов. Художник передаёт ощущение пленэра красочно насыщенными тонами, цветовыми рефлексам. Впервые в русской живописи краски в пейзажах Васильева обретают влажный блеск. В отличие от Саврасова, у которого лиричен сам рассказ о пейзаже, безотносительно к манере его воплощения, у

Васильева поэтический настрой проявляется в движениях кисти, в характерном сопоставлении красочных пятен, в игре подвижных теней.

А.И. Куинджи обладал самобытностью художественного видения. Он нашёл особую, только ему присущую, декоративную и порой почти иллюзионистическую манеру. В пейзажах художника соединяется естественность точно запечатлённой реальности и точно стилизованной живописной манеры. Присутствует театральный элемент. Куинджи подчёркивает первостепенную роль творческой фантазии в создании пейзажа. При написании картины Куинджи опирается на её «внутренние» мысли. Он больше ориентируется на сочинение художественного образа по памяти. При этом большое значение уделяется разработке тональной согласованности в пейзаже. Многие позднеромантические черты искусства Куинджи – любовь к таинственности, к сказочности – были созвучны зарождавшимся настроениям, характерным для искусства конца столетия.

В.Д. Поленов стал родоначальником новой русской живописи, которую в середине 90-х гг. XIX в. назвали «молодой московской школой». Художник дал жизнь лирическому пейзажу, в котором присутствовал и бытовой жанр. В поленовском пейзаже «сюжет» как бы «подсказан» сиюминутной эмоцией художника, вдруг увидевшего красоту обыденного мотива в его конкретности и случайности.

В.И. Суриков создал монументализированный образ природы, не отказываясь при этом от хорошо известной ему практики импрессионизма.

С именем И.И. Левитана связан новый этап в развитии русской пейзажной живописи. Во всей полноте в его работах раскрылось личностное начало в русском пейзаже: он стал рассматриваться не только как образ природы, но и как выражение душевного состояния. В отличие от его современников, французских импрессионистов, у Левитана этюд остаётся лишь первым этапом работы над картиной. Центральная задача его твор-

чества – создание больших продуманных композиций, в которых впечатление от натуры корректируется и дополняется ради выражения общей идеи. Художник часто приглушает реальные краски природы, сочетания тонов, найденные в этюде, чтобы создать в картине единую тональную гамму. Левитан пишет природу естественную, привлекающую свободой и неподвластностью человеку. У художника нет шишкинского благоговения и трепета перед мощью природы как таковой. Природа значительна в произведениях Левитана благодаря воплощению отражения человеческой судьбы в окружающем мире.

К.А. Коровин – первый среди русских художников, сознательно опиравшихся на французских импрессионистов. Цвет и свет художник открывает как самостоятельные источники вдохновения. В работах Коровина, а затем и в работах других художников, которых называют представителями русского импрессионизма (И.Э. Грабарь, К.Ф. Юон), цвет становится мощным выразительным средством. Для Коровина в творчестве главным стало новое отношение к самим задачам художника, новое понимание цели творчества. А цель Коровина с самого начала и до конца его творческого пути была неизменной – он смотрел на искусство как на источник радости [2, 124-126]. Коровин освободился от устойчивой русской традиции подчинять непосредственные впечатления задуманному сценарию. *Этюдность*, как ощущение сиюминутного, непосредственного контакта с натурой, присуща его пейзажам.

Русский импрессионизм – понятие весьма условное. Оно объединяет разных художников конца XIX – начала XX в. Для одних характерна тематическая и идейная связь с передвижниками (А.В. Туржанский, А.Е. Архипов), других привлекало живописно-пластическое богатство мира (К.А. Коровин), третьи примкнули к живописному методу неоимпрессионистов (И.Э. Грабарь, В.В. Переплётчиков, Н.В. Мещёрин), четвёртые продолжали разрабатывать левитановский пейзаж (П.И. Петровичев, С.Ю. Жуковский). Всех их объединял повышенный интерес к

живописному значению цвета, свободное письмо и лирическое отношение к образу природы.

Конец девятнадцатого столетия характеризуется стилем *модерн*, распространившимся во всех странах и охватившим все виды искусства. В определённой мере этот стиль питался поэтикой народного искусства, стремился к символическому толкованию реальных явлений, культивировал стилистику выразительных средств. В пейзаже конца века более ценились выражение душевного состояния и особая атмосфера одухотворённости природы, чем прозрачность и ясность запечатлённого мотива. Самое главное, что происходит с пейзажем, – это то, что мастера разных направлений начинают усматривать в выбранном мотиве не предмет рассказа, который надо донести до зрителя, как раньше, а средство воплотить образ, уже заранее поселившийся в голове самого художника [1, 63]. Живописное решение интересует теперь зрителя и художника больше, чем конкретность изображения, те или иные «зацепки», по которым можно построить рассказ. Даже исторические сюжеты растворяются в пейзажном окружении, становятся «видами» прошлого, а не рассказами о каких-либо выдающихся событиях.

Смешение вкусов, готовность объединяться на выставках и в журналах с представителями различных художественных течений выразились в деятельности мастеров, входивших в «Союз русских художников».

Иной лик пейзаж приобретает в живописи «Мира искусства» (А.Н. Бенуа, К.А. Сомов, Е.Е. Лансере и другие художники). Излюбленной эпохой для изображения становится восемнадцатое столетие. Петербург и его окрестности вновь, как и на заре русской пейзажной живописи, стали основным сюжетом. *Мирискусники* передавали не столько образы реальных людей и событий, сколько как бы «пленэр истории». Поэтому виды парков и улиц выглядят в их творчестве сценой, ожидающих героев из прошлого. Пассеистические настроения *мирискусников*, стремление стилизовать атмосферу своих картин – соче-

тались с внимательным изучением натуры, которое было свойственно художникам, называемым «русскими импрессионистами».

С эстетикой символизма связана стилистика пейзажей художников «Голубой розы» (М.С. Сарьян, П.В. Кузнецов, Н.П. Крымов, Н.Н. Сапунов, А.В. Фонвизин, Н. Рябушинский, П.С. Уткин). Голубой цвет – цвет неба, воды, бесконечного пространства – олицетворял поэтическую мечту и реальность, тоску и надежду. Художники этого объединения смогли пластически выразить нематериальные категории – эмоции, настроения, душевные переживания.

Вещность, материальная плотность мира привлекала художников «Бубнового валета» (И.И. Машков, П.П. Куприн, В.В. Рождественский, А.В. Лентулов, А.А. Осмёркин, Т.Р. Фальк). Знанием своим они избрали искусство Сезанна.

Переход в XX столетие ознаменовался направлениями авангардного искусства. Новое искусство характеризуется разрушением целостности содержания и формы.

В советское время родился ещё один вид пейзажа – индустриальный, вызванный восстановлением народного хозяйства после гражданской войны (В.В. Рождественский, А.В. Куприн, К.Ф. Богаевский, К.Ф. Юон, Г.Г. Нисский и другие). В индустриальном пейзаже решаются все задачи реалистического изображения природы, её состояния, вводятся новые объекты: фабрики, заводы, мосты, поезда и другое.

Помимо индустриального, получил распространение мемориальный пейзаж – картина памятных мест, связанных с жизнью и деятельностью выдающихся представителей русской культуры.

Советский пейзаж начинался силами художников, сформировавшимися ещё до революции. Особенно активно, начиная с 20-х гг., стали работать в жанре пейзажа представители «Бубнового валета». Продолжали лирическую линию и пейзажисты «Союза русских художников», «Товарищества передвижных выставок», «голуборозцы», художники, близкие к «Миру искусства».

Новые принципы в изображение природы внесли А.А. Дейнека и Г.Г. Нисский – художники, сформировавшиеся уже в советское время. Ни строгий лаконизм и почти графическая острота живописи (Дейнека), ни геометрическое обобщение природных форм (Нисский) не были характерны для русской живописи. Однако искусствовед советского времени Фёдоров-Давыдов в пейзажах Дейнеки находит связь с традициями Куинджи и Рериха, а творчество Нисского определённо связано с опытом Дейнеки.

В истории советского пейзажа отчётливо заметны три основных этапа эволюции: 20-е гг. – это бесконечное множество различных по выбору и стилю решений образа природы. Начиная с 30-х гг., стилистические различия сглаживаются, активное личностное отношение художника к натуре уступает объективному изображению. Ведущим вплоть до начала 50-х гг. становится принцип пленэрной живописи. Характерно тяготение к картине – пейзажу с развитым изобразительным рассказом.

В середине 50-х гг. в пейзаже наступил крутой поворот к обострению выразитель-

ных качеств изобразительного языка, к метафоричности, романтизации, героизации образа природы. Пейзажисты наших дней творчески используют опыт реализма, импрессионизма, постимпрессионизма, экспрессионизма, преимущественно русских разновидностей этих направлений.

В России жанр пейзажа возник гораздо позже, чем в Европе, но, несмотря на это, его развитие было стремительным. Понадобилось лишь столетие, чтобы к началу XIX века он стал самым популярным, а во второй половине XIX в. достиг своего расцвета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богемская К.Г. Серия «История жанров». Пейзаж. М.: Галарт, 2002. 255 с.
2. Дружинин С.Н. О русской и советской живописи. СПб.: Художник РСФСР, 1987. 232 с.
3. Дятлева Г.В. Мастера пейзажа. М.: Вече, 2002. 304 с.
4. Ляковская О.А. Пленэр в русской живописи XIX в. М.: Искусство, 1966. 316 с.
5. Фёдоров-Давыдов А.А. Русский пейзаж XVIII начала XX в. М.: Советский художник. 1986. 304 с.

РАЗДЕЛ IV. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.6:37.01

Иванова М.Е.

Московский государственный областной университет

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ*

M. Ivanova

Moscow State region university

THE APPLICATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL CONTENT AT TEACHING PRACTICE

Аннотация. Развитие новых технологий и их применение для создания электронного образовательного контента открывают новые возможности во время студенческой педагогической практики, а школа является настоящей экспериментальной площадкой в области информационных, коммуникационных, интерактивных и аудио-визуальных технологий, использующихся сегодня в учебном процессе, но не имеющих пока широкого распространения. Студенты-практиканты представляли собственные разработки интерактивного мультимедийного образовательного контента для уроков. В статье описывается обучающая система, включающая интерактивный мультимедийный образовательный контент, а также обсуждаются результаты опроса о применении интерактивных досок в школе.

Ключевые слова: развитие инновационных технологий, информационные технологии, электронный образовательный контент, интерактивная доска.

Abstract. The development of new technologies and their use in creating electronic educational content open new possibilities for students at their teaching practice. Thus a comprehensive school may become an experimental area in the field of informational, communication, interactive and audio-visual technologies for educational purposes which are used but not widely spread today. The students at practice presented their own products of interactive multimedia content for school lessons. The article describes the teaching system including interactive multimedia educational content and reviews the situation with interactive white-boards at school.

Key words: development of new technologies, informational technologies, electronic educational content, interactive white-board.

Данная статья подготовлена по итогам I Международного научно-практического семинара «Разработка и применение в учебном процессе электронного образовательного контента», проходившего в Московском государственном областном университете 14 апреля 2010 г. Современные инновационные технологии способны качественно изменить жизнь современного человека и современной школы. Расширение информационного пространства диктует необходимость развития информационных технологий, современных интерактивных средств, способствующих тому, чтобы содержание образования в виде электронного образовательного контента было донесено до учащихся. Одним из таких средств можно назвать интерактивную доску, появившуюся в учебных заведениях в последние годы.

На интерактивной доске можно писать маркером, как на обычной доске мелом. Можно

* © Иванова М.Е.

перемещать части текста, вставлять объекты (чертежи, схемы, рисунки). Помимо этого, можно использовать видео- и аудиоматериалы, обучающие программы, интернет-ресурсы. Интерактивная доска является средством обучения, способствующим не только усвоению информации, но и более эффективному управлению образовательным процессом.

Новшества в обучении, привнесённые интерактивной доской, не могли пройти мимо учащихся. Нами проведено исследование по выяснению отношения учеников выпускных классов к использованию интерактивных досок в обучении. Всего было опрошено 257 человек. Оснащенность образовательных учреждений интерактивными досками составила от шестидесяти до ста процентов. Все вопросы делились на три блока. Первый блок вопросов выяснял степень интереса к использованию интерактивной доски. Второй блок вопросов выяснял, что ученики могут внести в более эффективное использование доски на уроке. Третий блок вопросов был направлен на выявление изменений в процессе образования с появлением интерактивной доски.

По первому блоку вопросов были следующие ответы: «стало интереснее учиться, готовиться к урокам, когда учителя начали работать с интерактивной доской». Как правило, всё новое вызывает неподдельный интерес у детей. Кроме того, ученики непосредственно сами могут участвовать в работе с доской и в качестве письма с использованием маркера, и в качестве создания нового (рисунков, презентаций) для работы на уроке. Дети отдали голоса в пользу того, чтобы преподаватели использовали видео и DVD с реализацией на интерактивной доске. Современные дети ориентированы на визуальное восприятие: кино- и телефильмы, просмотр компьютерных дисков, компьютерные игры, пользование интернет-ресурсами и т. п. Ученикам нравится, когда они сами работают на интерактивной доске. Этот важный позыв со стороны учеников не должен быть пропущен учителями. Важно поддерживать интерес учащихся к использованию современной тех-

ники, а также к созданию нового продукта, который должен быть оценен и использован на учебных занятиях. Встречаются учащиеся-приверженцы традиционного обучения, когда учитель объясняет урок при помощи мела и доски. Можно предположить, что ученики боятся, что применение интерактивной доски отдалит учителя от учеников, непосредственного контакта станет меньше. Как известно, отношение к предмету во многом зависит от отношения к учителю. Личность учителя, общение с ним – это те факторы, которые являются немаловажными для установления межличностного контакта, комфортного микроклимата на уроке. Учащиеся могут воспринимать интерактивную доску в качестве преграды между собой и учителем.

Вопросами, заключёнными во второй блок, выяснялись желания и возможности детей принимать участие в работе с интерактивной доской. По ответам, которые дают учащиеся, становится понятно, что они не ограничивают свою работу лишь работой с интерактивной доской. Дети готовы не только создавать какие-либо элементы для использования на доске, но и создавать сайт школы и даже своей группы, участвовать в конкурсе на лучший сайт учебного заведения, устраивать телеконференции. Отметим, что даже использование обучающих программ с реализацией на компьютере на уроках не вызвали такого порыва учащихся к созданию нового.

Конечно, было бы оптимистично утверждать, что интерактивная доска явится панацеей и её использование закрепит постоянный интерес учащихся к изучению учебного материала. Необходимо также отметить, что опрос учащихся производился в образовательных учреждениях, интерактивные доски в которых использовались от полугода до одного года. За такое короткое время не все ресурсы интерактивной доски были использованы в полной мере. Тем показательнее отношение к ним преподавателей и учащихся.

Несомненно, интерактивные доски вызывают интерес у учеников: чёткость изображения, объём объектов, их быстрая

сменяемость, включённость к просмотру динамичных озвученных изображений, быстрого обратной связи в обучающих программах и т. д. Многие учащиеся на первой стадии внедрения интерактивных досок бывают более эрудированны, чем их наставники. Современная молодёжь активно пользуется компьютерными технологиями в повседневной жизни. Ученикам интересно принимать участие в разработке заданий для уроков, составлении презентации.

Насколько учителя готовы к использованию интерактивных досок в обучении? Можно утверждать, что все учителя убеждены в важности и неотвратимости использования досок на уроке, однако не все подготовлены. К сожалению, не все учителя ещё владеют компьютерными технологиями, без которых затруднительно освоение интерактивной доски. Практика показывает, что наиболее активно и быстро осваивают работу с интерактивной доской молодые педагоги и учителя математики и физики. Молодые педагоги, так же как и их ученики, возвращены на использовании компьютерных технологий, а преподаватели предметов физико-математического цикла изучали информатику в педагогических вузах.

Наблюдения за процессом освоения учителями доски дали интересные результаты. Помимо молодых учителей, интерактивные доски активно изучают учителя пенсионного возраста. Дополнительных исследований (анкетирования, интервьюирования) не проводилось, но в качестве предположения можно назвать две причины такого активного освоения современных средств обучения. Во-первых, это дисциплинированность и ответственность, выработанные в процессе долгих лет работы, которые диктуют и ответственное отношение к введению новшеств. Во-вторых, это, возможно, желание «остаться в обойме», доказать, что «старая гвардия» не останется на обочине пути, по которому идёт совершенствование образовательного процесса.

Анализ материалов опроса привёл к заключению, что использование интерактив-

ных досок в образовательном процессе требует тщательной подготовки преподавателя. Во-первых, это тщательный отбор и структурирование текстового материала: выделение текста для записи учениками, для чтения; выделение цветом и шрифтом определений, которые важны для заучивания или для запоминания. Во-вторых, отбор или создание рисунков, таблиц, схем, которые будут использованы для иллюстрации изложения нового материала. В-третьих, отбор видеоматериалов и аудиозаписей для демонстрации во время урока.

Далее идёт принятие решения: будут ли реализованы на интерактивной доске на данном конкретном уроке обучающие программы, тренажёры, сколько времени проведёт учитель около интерактивной доски и сколько – ученик? Сколько учеников будут работать с доской? Будет ли использована доска на протяжении всего урока, или использование будет фрагментарным?

На последнем этапе происходит выстраивание урока на основе отобранного материала и в соответствии с задачами, которые учитель собирается решить на данном занятии.

Подготовительный этап урока с использованием интерактивной доски требует напряжённого труда учителя, однако компенсируется эффективностью урока: чёткостью, структурированностью, информированностью, интересом со стороны учащихся, их включённостью в урочную деятельность.

Приведём пример психолого-педагогического обоснования фрагмента урока английского языка, проведённого на педагогической практике в феврале 2010 г. Педагогическая практика студентов факультета романо-германских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации проходила в средней образовательной школе №1245, методическое руководство осуществлялось профессором Бартош Д.К. Опишем презентацию Power Point с использованием интерактивной доски, разработанную студентами с учётом методических рекомендаций кафедры лингводидактики.

Тема: *Passive Voice.*

Цель: работа с текстом, закрепление материала.

Методика: использование интерактивной доски при работе с текстом; текст-модель, заранее подготовленный практикантом, является основой для построения конструкции залога; в тексте пропущены два-три слова, которые необходимо вставить.

Композиционная модель (схема) презентации: первый слайд – тема, второй слайд – правило для Passive Voice, последующие слайды (10-12) – тест-тренинг.

Далее представим психолого-педагогическую спецификацию данной презентации Power Point с использованием интерактивной доски.

Вид применения на уроке: статичное представление материала. Запись пропущенных слов маркером, либо с использованием функции «умное перо».

Режим интерактивной доски, планируемый для работы с подготовленными материалами: интерактивный.

Примерное время работы с материалом на уроке: 10 минут.

Режим работы с ОС – с персонального компьютера.

Направление использования офисных программ – представление информации. Вид офисной программы: Word, Power Point. Цель использования: подготовка докладов, подготовка презентаций.

Тип урока, где будет применяться методика: урок-семинар.

Способ работы с программой: демонстрационный, интерактивный.

Способы подготовки конспектов уроков средствами офисного пакета: текст, таблица, схема.

Цели применения интерактивной доски в рамках данной темы: способствовать концентрации внимания, погружению в материал, активизации познавательного интереса учеников.

Задачи, решаемые применением интерактивной доски: демонстрационная, динамическая, организационная, эстетическая, контролирующая.

Интеграция с другими предметными областями: практика речи + домашнее чтение, навыки говорения + грамматика (пассивный залог на материале произведения Джоан Роулинг «Гарри Потер»).

Преобладающие виды деятельности учителя и учащихся на уроке: аналитическая, алгоритмическая деятельность на уроке, в которой участвуют как учитель, так и учащиеся, – направлена на анализ представленного материала.

Возможные отрицательные последствия применения презентации: не исключена чрезмерно бурная эмоциональная реакция на появление любимых героев.

Основные формы работы учителя на уроке с использованием интерактивной доски: лекция, семинар, дискуссия, диспут, игра, беседа, конференция, конкурс, тест, тренинг.

Мы определили основные правила для студентов по разработке и применению электронного образовательного контента:

1) чётко выделите главный материал по теме, заранее продумав и расположив его в порядке применения;

2) рационально сочетайте слово и демонстрацию; детально продумайте пояснения, сопровождающие демонстрацию;

3) наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;

4) ограничение по времени – 1/3 урока; в течение недели количество уроков с применением ТСО не должно превышать 3-4 для обучающихся I ступени, для обучающихся II и III ступеней – 4-6.

В целом, по рекомендациям медиков, временные ограничения (СанПин) по работе с экраном интерактивной доски следующие (см. табл. 1).

Опишем основные виды работ с интерактивной доской учителя-предметника и представим результаты в виде таблицы (табл. 2).

Интерактивная доска позволяет нарисованные заметки сохранять в виде данных; наносить заметки и добавлять информацию поверх графических изображений, видео и слайдов. Материалы электронного образовательного контента, собранные в виде слай-

Таблица 1

Классы	Длительность просмотра (мин.)		
	диафильмов, диапозитивов, презентаций	кинофильмов	телепередач
1-2	7-15	15-20	15
3-4	15-20	15-20	20
5-7	20-25	20-25	20-25
8-11	25-30	25-30	25-30

Таблица 2

Вид деятельности	Цели и задачи выполнения с применением интерактивной доски	Инструментарий, который будет использован на стадии подготовки и осуществления деятельности
Подготовка к уроку	Подготовить опорные конспекты для работы на уроке	В режиме «интерактивная доска» – работа с библиотекой графических дидактических объектов, галереей графических объектов, в режиме «офисная доска» – подготовить определения, термины, вопросы
Изучение нового материала	Объяснить новый материал	В режиме «интерактивная доска» – работа с наглядными пособиями, с презентациями
Закрепление знаний	Акцентировать внимание на трудных для понимания моментах, объяснить случай с модальными глаголами, закрепить знания материала по трём временам	В режиме «интерактивная доска» – дать пояснения, в режиме <i>белой доски</i> – задать и записать ответы на вопросы
Контроль знаний	Проверить уровень усвоения нового материала	В режиме «интерактивная доска» – провести опрос, используя «шторку», «проектор»

довых презентаций, текстовых документов, иллюстраций, могут служить основой для разработки дидактических средств в будущем учебном году.

Мировой опыт использования электронного образовательного контента показал, что главных организационных составляющих факторов успеха всего три, но каждый из них критически важен. Это: признание приоритета за образовательными целями, продуманное организованное обучение будущих преподавателей и действенная поддержка со стороны администрации школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бартош Д.К. Немецкий язык. 5 класс. Поурочные разработки. 1-й год обучения. М.: Дрофа, 2009.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: Аркти, 2004. Изд. 3-е, перераб., доп.
3. Пашкевич Г.Н. Профессиональная самореализация студентов в педагогической деятельности / Проблемы и перспективы современного образования: Сборник научных трудов / Под редакцией проф. Крившенко Л.П. М.: Издательство МГОУ, 2010.
4. Пашкевич Г.Н., Иванова М.Е. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений, учителей, классных руководителей и воспитателей различных типов школ. М.: Изд-во МГОУ, 2010.
5. Пашкевич Г.Н., Иванова М.Е. Педагогика. Методическое объединение «Педагогическая практика». Методические материалы. М.: Изд-во МГОУ, 2010.

6. Пашкевич Г.Н., Иванова М.Е. Психология семьи и семейного воспитания. Курс лекций. М.: Изд-во МГОУ, 2010.
7. Пашкевич Г.Н., Иванова М.Е., Четвернина М.И. Педагогическая практика по иностранному языку (английский язык). Методические рекомендации для студентов 4-го курса факультета романо-германских языков. М.: Изд-во МГОУ, 2010.
8. Хроменков П.А. Организация самостоятельной работы студентов на основе Банка межнаучных данных о человеке: Учебное пособие для высшей школы. М.: Изд-во МГОУ, 2010.
9. Хроменков П.А. Педагогические задачи с межнаучным содержанием: технология разработки и решения: Учебное пособие для высшей школы. М.: Изд-во МГОУ, 2010.

УДК 378.147-057.875

Малюга Е.Н.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ*

E. Malyuga

People's Friendship University of Russia (Moscow)

LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN DISTANCE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Анотация. В статье анализируются наиболее характерные особенности профессионально ориентированного обучения с учетом дистанционной формы, возможностей ее практической реализации. Намечаются пути дальнейшей разработки новых форм дистанционного обучения при подготовке студентов по иностранным языкам в нелингвистических вузах.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, дистанционное обучение, информационные технологии, сетевые ресурсы.

Abstract. The most typical peculiarities of LSP distance teaching and possibilities of its practical realisation are analysed in the article. Means of further elaboration of distance teaching new forms in preparation of non-linguistic Universities students are laid down.

Key words: Language for specific purposes teaching, distance learning, information technologies, network resources.

Сегодня под влиянием развития сетевого мира и научно-технического прогресса педагогика, как и всякая другая наука, изменяется, все более тяготея к информационно-коммуникационным технологиям как высокоперспективным средствам обучения современности.

В условиях информационного общества у преподавателей иностранных языков появляются новые действенные средства обучения. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс вообще и сетевых ресурсов в частности ведет к расширению доступа к образованию и формированию системы открытого образования, созданию новых квалификационных характеристик современного специалиста.

Специфические условия профессионально ориентированного обучения характеризуются малой сеткой часов, минимальными сроками обучения (двухгодичный цикл), а также разными уровнями языковой подготовки студентов при поступлении. Соответственно, целесооб-

* © Малюга Е.Н.

разно интенсифицировать обучение, выделяя большее количество часов на внеаудиторные занятия и стимулируя самостоятельную работу студентов, т. е. делая основной акцент на дистанционную форму обучения.

В 1995 г. в Российской Федерации была разработана Концепция создания и развития системы дистанционного образования, утвержденная Правительством и Президентом РФ.

Дистанционное обучение – это совокупность сетевых, программных, информационных и педагогических технологий целенаправленно организованного процесса обучения посредством синхронного или асинхронного интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантного к их расположению в пространстве и согласованного во времени [Концепция создания системы открытого образования СНГ, 2006].

Система открытого образования предполагает получение образования через целенаправленную, контролируемую, интенсивную, самостоятельную, творческую работу обучаемого в удобном для него темпе при свободном выборе учебной программы, преподавателя, графика и форм обучения в одном или нескольких учебных заведениях вне зависимости от места их расположения, его места жительства и возможности обучаться на протяжении всей жизни по индивидуальной образовательной траектории.

Широкое распространение системы дистанционного обучения объясняется ее способностью решать целый ряд стоящих перед обществом задач. Такая форма обучения как дистанционная способствует повышению уровня образованности общества, реализации потребностей его широких слоев в образовательных услугах вне зависимости от места проживания конкретного лица, повышению квалификации преподавательского состава высшей школы, а также облегчению доступа к информационному пространству мирового сообщества.

Зарубежный опыт преподавания с использованием новых информационных тех-

нологий значительно шире отечественного, хотя и в мировой практике преподавания иностранных языков данная форма обучения стала использоваться сравнительно недавно, но быстро приобрела популярность и зарекомендовала себя как эффективный инструмент в образовании. В последние 15 лет внимание специалистов-методистов смещается от использования обучающих компьютерных программ в сторону сетевых ресурсов. Необходимо отметить, что ряд образовательных компьютерных программ и тренажеров для обучения в дистанционном режиме уже существует и широко используется. Что же касается возможностей использования сетевых ресурсов, а именно on-line курсов, образовательных порталов, то для обучения студентов нелингвистических вузов в дистанционном режиме они недостаточно изучены в связи с их относительной молодостью.

Поскольку профессионально ориентированное обучение строится на основе компетентностного подхода, то оно предполагает не усвоение студентом отдельных знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста в современных условиях должно происходить с учетом информационно-технологической составляющей.

Теоретические вопросы, связанные с электронной лингводидактикой, исследуются учеными с психолого-педагогической (Е. Энгланд, А.Г. Мордвинова, А.С. Аكوпова), методической (Э.Л. Носенко, М. М. Кеннинг и др.) и информационно-технологической точек зрения (Е.С. Полат, А.М. Довгялло, М. Хазен, Н.М. Мекеко и др.).

Изучив проблему использования интерактивных технологий в обучении иностранному языку, можно отметить, что лингвистическое сообщество, осознав потенциал информационно-коммуникационных технологий, активно разрабатывает пути повышения эффективности в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических вузов.

Проведенный нами мониторинг действующих интернет-ресурсов, направленных на обучение профессионально ориентированному иностранному языку, позволил выделить следующие виды сетевых учебно-методических ресурсов.

1. порталы внутренних сетей отдельных вузов, предлагающих учебный материал только для студентов конкретных вузов;

2. зарубежные сайты, обучающие языку специальности, которые включают, в основном, такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование, и оставляющие без внимания говорение, письмо и профессионально ориентированный перевод.

На наш взгляд, эти сетевые ресурсы обладают несколькими существенными недостатками: отсутствием заданий по формированию у студентов комплекса компетенций и недостаточным взаимодействием обучаемого и обучающего, так как типы предложенных заданий подразумевают только автоматическую проверку правильности их выполнения. Таким образом, сегодня как никогда ранее проблема разработки профессионально ориентированных сетевых дистанционных курсов, способных устранить все перечисленные недостатки, актуальна для российских лингвистических вузов.

Применение информационных технологий в обучении должно отвечать следующим принципам: соответствия цели использования информационных технологий учебным целям, комплексности и системности, коммуникативности и ситуативности, проблемности и познавательной направленности, адекватности, применения компьютерных средств как инструмента познания, повышения степени трудности, интегративной целостности всех форм учебной деятельности.

Дистанционное обучение иностранным языкам – существенная компонента складывающейся системы открытого образования. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс в целом и в процесс преподавания иностранных языков в дистанционном формате в частности позволяет реализовать концеп-

цию получения образования на протяжении всей жизни (Life Long Learning).

Система непрерывного образования ориентируется на целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, ставит целью развитие способностей обучающегося, его стремлений и возможностей, а также разностороннего саморазвития.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования выпускник вуза должен быть «способен как продолжить обучение, так и вести профессиональную деятельность в иноязычной сфере».

В течение долгого периода ученые пытались найти эффективные способы обучения на расстоянии. Кроме традиционных печатных средств, в этих целях начали использовать телекоммуникационные системы. Действительно, если студент не может рассчитывать на постоянную обратную связь с квалифицированным преподавателем, обучение не состоится, несмотря на усилия организаторов образовательного процесса придать ему мотивирующий и коммуникативный характер, т. е. успешность любого вида дистанционного обучения зависит от эффективности взаимодействия преподавателя и студента.

Мировой Банк, исследовав проблему дистанционного образования, пришел к заключению, что в среднем 40% студентов, обучавшихся дистанционно по традиционным методикам, обычно не завершали курс обучения по причине изолированности, как в связи с недостаточным взаимодействием в группе, так и с преподавателем. Дальнейшие исследования дистанционных телекоммуникационных курсов отмечали снижение этого уровня и более высокий процент студентов, завершивших обучение с использованием ИКТ.

Профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку в лингвистических вузах заключается в развитии у студентов способности иноязычного обще-

ния в специальных, деловых, научных сферах на основе профессионального мышления. По сравнению с прошлыми годами постоянно растет потребность в формировании языковой составляющей вузовского образования в контексте глобализации на основе устной и письменной коммуникации, а также лингвокультурных аспектов. Следовательно, потребность в иностранных языках возникает в процессе использования компьютерных и информационных технологий для обработки больших потоков информации и в связи с развивающимися международными отношениями в сфере профессиональной деятельности специалистов.

Профессиональное общение специалистов на иностранном языке – это постоянно развивающаяся категория, находящаяся в непрерывной динамике. Содержание профессионально ориентированного обучения должно корректироваться на основе нового социального запроса общества и с учетом определенных социально-психологических условий.

Большое внимание должно уделяться практике ведения *научной дискуссии* и овладению навыками написания и представления докладов по различным специальным темам, что способствует развитию у студентов склонности к *самостоятельному поиску языкового материала* и проведению *самостоятельной научной работы*, опираясь на ранее приобретенные навыки чтения и аудирования.

Итоговой целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является формирование коммуникативной компетенции, умения решать в процессе вербального общения задачи экстралингвистического плана. Данный процесс представляет собой особую форму социального взаимодействия, осуществляемую в течение речевой деятельности коммуникантов.

Компьютерные телекоммуникации обеспечивают эффективную обратную связь, которая предусматривает как организацию методических ресурсов, так и общение с преподавателем и партнерами по курсу. Как правило, учебный процесс в рамках дистан-

ционного обучения строится таким образом, чтобы у преподавателя была возможность осуществлять проверку заданий, их контроль и оценку.

Первостепенная роль в дистанционном обучении должна быть отведена различным видам самостоятельной работы с учетом методологической и содержательной составляющей.

Изучив проблему использования интерактивных технологий в обучении иностранному языку, мы пришли к выводу, что лингвистическое сообщество, осознав потенциал информационно-коммуникационных технологий, активно разрабатывает пути повышения эффективности в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических вузов. Как видно из опыта, использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку повышает качество и уровень подготовки будущих специалистов.

Дистанционное обучение иностранным языкам – существенная компонента складывающейся системы открытого образования на базе информационных технологий. Успешность любого вида дистанционного обучения зависит от эффективности взаимодействия преподавателя и студента.

В настоящее время профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку в неязыковых вузах связан с формированием у студентов способности иноязычного общения в специальных, деловых, научных сферах на основе профессионального мышления.

Различные формы дистанционных телекоммуникаций имеют свои характеристики, которые определяются учебным процессом. В свою очередь, использование новых образовательных технологий требует новых информационно-коммуникационных средств. Подобное информационно-техническое обеспечение предполагает тесное сотрудничество преподавателей иностранных языков с IT-специалистами.

Перед преподавателями иностранных языков нелингвистических вузов стоит не-

простая задача – научить студентов получать и обрабатывать информацию, используя иностранный язык как инструмент общения и познания.

Многообразие вариантов обучения иностранному языку и обучающих средств предъявляет новые требования к профессиональной подготовке преподавателей иностранных языков, которым в новых условиях необходимо действовать в соответствии с выбором из возможных методических систем той, которая в большей степени отвечает условиям обучения.

Преподаватели иностранных языков, даже не имеющие специальной подготовки в сфере информационных технологий, сейчас

достаточно уверенно пользуются компьютерными и сетевыми технологиями при подготовке к занятиям. Программное обеспечение постоянно совершенствуется, становясь более удобным в работе, доступным для широкого круга пользователей, поэтому основное направление, которому необходимо следовать, должно быть направлено не столько на совершенствование самой информационно-технологической составляющей, сколько на освоение инновационных педагогических технологий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция создания системы открытого образования СНГ. М., 2006.

НАШИ АВТОРЫ

Агатенгелу Елени – аспирант кафедры русского языка как иностранного Московского педагогического государственного университета, учитель-логопед Греческой общеобразовательной школы; e-mail: elagathangelou@hotmail.com

Анисимова Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Тольяттинской академия управления;

Антонова Лидия Николаевна – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бирюкова Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Марийского государственного университета; e-mail: natbir@mari-el.ru

Борисова Надежда Евгеньевна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института; e-mail: nborissova@rambler.ru

Бушуева Татьяна Сергеевна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: Btanusha81@mail.ru

Веденеева Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии, социальной и коррекционной педагогики Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования; тел.: 8(4732)35-22-53

Векленко Владимир Николаевич – ассистент кафедры общетехнических дисциплин Московского областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: vol195@mail.ru

Вепринцева Ираида Викторовна – преподаватель технических дисциплин Московского областного колледжа искусств, соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств; e-mail: timlev@sky.chph.ras.ru

Гавриш Ирина Александровна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: gavrish86@mail.ru

Галкина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного университета; e-mail: Galkinamarina2008@yandex.ru

Горлов Михаил Иванович – соискатель кафедры дизайна Московского государственного областного университета; e-mail: mgorlov@mail.ru

Ершова Елена Станиславовна – аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; тел. 8-903-186-74-50

Жихарева Алла Анатольевна – соискатель кафедры педагогики Московского городского педагогического университета; e-mail: allagichareva@mail.ru

Жукова Татьяна Владимировна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: vx80@mail.ru

Зайцева Ксения Павловна – аспирант кафедры психолого-педагогических дисциплин Магнитогорского государственного университета; e-mail: Ksenija24@rambler.ru

Иванова Наталья Петровна – старший преподаватель кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко; e-mail: niva28@mail.ru

Исмагилова Роза Равиловна – младший научный сотрудник научной части Института развития образования Республики Татарстан (г. Казань); e-mail: rismagil@mail.ru

Козусь Лилия Наилевна – аспирант Тверского государственного университета, преподаватель высшей категории Профессионального лицея № 42 (г. Мелеуз, Республика Башкортостан); e-mail: korolevalily@mail.ru

Колгушкина Нина Васильевна – заслуженный учитель РФ, директор музея академика И.И. Срезневского Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; e-mail: n.kolgushkina@rsu.edu.ru

Коряковцева Нина Александровна – кандидат педагогических наук, директор библиотечно-информационного комплекса Тольяттинской академии управления; e-mail: library@taom.ru

Кретинина Галина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Мичуринского государственного педагогического институт; e-mail: natalia762000@mail.ru

Малюга Елена Николаевна – кафедра иностранных языков экономического факультета Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: en_malyuga@hotmail.ru

Маргаева Марина Павловна – соискатель кафедры теории методики профессионального образования Московского государственного областного университета; тел. 341 35 32

Марденская Елена Григорьевна – аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова; e-mail: mardenskaja_elena@mail.ru

Мусааб Алджаваш – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Новиков Владислав Александрович – аспирант Тверского государственного университета; e-mail: vlad-novikov555@yandex.ru

Пушкина Оксана Александровна – аспирант Уральский государственный педагогический университет; e-mail: ksupushkina@mail.ru

Решетникова Оксана Александровна – научный сотрудник Института управления образованием РАО; e-mail: dovr@narod.ru

Снегирева Ирина Валерьевна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Старикова Елена Александровна – аспирант кафедры живописи Московского педагогического государственного университета; e-mail: elenastar41@rambler.ru

Сухова Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Московского городского педагогического университета; e-mail: elena.suhova@prov.ru

Таможняя Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания географии Московского педагогического государственного университета; e-mail: tam_elen@mail.ru

Финикова Юлия Борисовна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: juliafinikova60281@mail.ru

Четвернина Маргарита Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета; e-mail: daisy_chet@bk.ru

Штакк Екатерина Анатольевна – старший преподаватель кафедры физиологии и экологии человека с основами медицинских знаний Московского государственного областного университета; e-mail: shtakk@mail.ru