

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 4 / 2012

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Акимова О.Б., Люсев В.Н., Чапаев Н.К.</i> Акмеологическая миссия интеграции образования и производства	5
<i>Большедонова Н.С.</i> Основные педагогические идеи испанского педагога-философа Хуана Луиса Вивеса	10
<i>Брусиловская Э.В.</i> Кооперация и конкуренция как эффективные мотиваторы учебной деятельности	15
<i>Донцова О.С.</i> Школьное консультирование родителей по проблемам обучения: зарубежный опыт и ситуация в российской системе образования	21
<i>Крившенко Л.П., Яковлюк С.М.</i> Профессионализм и мастерство современного учителя в ходе освоения театральной педагогики	27
<i>Курина Т.Е.</i> Компетентностный подход к подготовке бакалавров в сфере туристской индустрии	33
<i>Лотыш А.В.</i> Патронат как форма социального воспитания детей-сирот	39
<i>Медведева И.Н.</i> Просветительское движение и педагогика филантропизма в Германии XVIII века	44
<i>Медведева З.В., Федорова С.Н.</i> Использование этнокультурных образовательных технологий в гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов	49
<i>Овчинников О.М.</i> К вопросу о сущности противоправного поведения дезадаптированных подростков в современном социуме	57

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Алексеева Е.В., Федорова С.Н.</i> Языковая компетенция будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве: интегрированный подход	61
<i>Бетретдинова И.Х.</i> Обучение английскому языку для специальных целей в профильных классах средней общеобразовательной школы	67
<i>Гаприндашвили Н.Б.</i> Фитодизайн как средство создания учебно-воспитательного пространства, обладающего формирующим потенциалом эстетических влияний	72
<i>Грудина В.В.</i> Проектная деятельность учащихся на основе сотрудничества школы и вуза в условиях новых образовательных стандартов	78
<i>Петрова В.Т., Матвеев О.А.</i> О многоуровневом обучении высшей математике в современных университетах	82
<i>Туманов Е.В., Анисимова Л.Н.</i> Методика дистанционного преподавания начертательной геометрии в информационном пространстве университета	87
<i>Храмова Е.В.</i> Модель развития дидактической компетентности преподавателя вуза	94
<i>Чупина В.А.</i> Проектирование рефлексивных методик последиplomного образования	98
<i>Шевырёва Т.В., Маркова Т.В.</i> Естественноведческие компетенции учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида	102

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Калинская Э.В.</i> Коммуникативно ориентированное развитие речи младших школьников средствами мультимедийных обучающих программ	108
<i>Ким В.С.</i> Матричное представление результатов тестирования	114
<i>Прохорова И.В.</i> Интерактивные методы и критериально-оценочная система как средство развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения	121
НАШИ АВТОРЫ	129

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>O. Akimova, V. Lyusev, N. Chapaev.</i> Acmeological mission of integration of education and production.....	5
<i>N. Bolshedonova.</i> The main pedagogical ideas of the Spanish teacher-philosopher Juan Luis Vives.....	10
<i>E. Brusilovskaya.</i> Cooperation and competition as effective motivators for educational activity	15
<i>O. Dontsova.</i> Parents' school consulting about educational problems: foreign experience and the situation in Russian educational system	21
<i>L. Krivshenko, S. Yakovlyk.</i> Professionalism and mastery of a modern teacher while studying theatre pedagogy	27
<i>T. Kurina.</i> Competence-based approach to training bachelors of tourism industry.....	33
<i>A. Lotysh.</i> Patronat as a form of social education of orphans.....	39
<i>I. Medvedeva.</i> Educational movement and pedagogics of philanthropy in Germany in the 18th century.....	44
<i>Z. Medvedeva, S. Fedorova.</i> The use of ethnocultural educational technologies in civil and patriotic education of future teachers.....	49
<i>O. Ovchinnikov.</i> To the question of the essence of maladjusted adolescents' unlawful behavior in modern society	57

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>E. Alekseeva, S. Fedorova.</i> Linguistic competence of future teachers in multicultural education space: integrative approach.....	61
<i>I. Betretdinova.</i> Teaching English for specific purposes in profession-oriented forms of a high comprehensive school	67
<i>N. Gaprindashvili.</i> Phytodesign as a means of creation educational space having a forming potential of aesthetic influence on pupils	72
<i>V. Grudinina.</i> Project activity of pupils on the base of school and university cooperation realized in terms of new educational standards.....	78
<i>V. Petrova, O. Matveyev.</i> On multy-level higher mathematics teaching at modern universities.....	82
<i>E. Tumanov, L. Anisimova.</i> Technique of distance teaching of descriptive geometry in university information environment.....	87
<i>E. Khranova.</i> Model of didactic competence development of university lecturers	94
<i>V. Chupina.</i> Projecting reflexive methods of advanced studies.....	98
<i>T. Shevyreva, T. Markova.</i> The competence in natural science of junior school students of special (corrective) VIII type school.....	102

SECTION III. OPEN EDUCATION

<i>E. Kalinskaya.</i> Communication-oriented junior school students' speech development using multimedia training programs.....	108
<i>V. Kim.</i> Matrix representation of the results of testing	114
<i>I. Prokhorova.</i> Interactive methods and criteria evaluation system as a tool for professional competence of future teachers of vocational training	121

OUR AUTHORS	129
-------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 377.5

Акимова О.Б.¹, Люсев В.Н.², Чапаев Н.К.¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

²Пензенская государственная технологическая академия

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

O. Akimova¹, V. Lyusev², N. Chapayev¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

²Penza State Technological Academy

ACMEOLOGICAL MISSION OF INTEGRATION OF EDUCATION AND PRODUCTION

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы акмеологии профессионального образования и образования как этапа на пути профессионального совершенствования. Характеризуется миссия профессионально-педагогического учебного заведения, которую исследователи рассматривают как общественно значимую глобальную цель вуза, раскрывающую смысл его существования и показывающую, в чем заключается отличие данного учебного заведения от прочих, расположенных в этом населенном пункте; признаётся идея трансцендентальной миссии образования. Авторы считают, что в условиях правильно организованной интеграции образования и производства решается ряд акмеологически ориентированных задач. Важной задачей профессионального образования в условиях интеграции образования и производства является создание условий для мобилизационных способностей личности, определяющих траектории и «скорости» ее социально-профессионального развития. В качестве примера рассмотрен опыт совместной деятельности ГОУ НПО Свердловской области Верхнесалдинского профессионального лицея (ВСПЛ) им. А.А. Евстигнеева и ОАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА».

Ключевые слова: акмеология, акмеология профессионального образования, интеграция образования и производства, миссия интеграции образования и производства.

Abstract. In this article the questions of acmeology of vocational education and the education as the stage on the way of vocational improvement are considered. The mission of vocational-pedagogical educational institution is characterized and it is considered to be socially significant, global aim of a university. It is stated that it reveals the sense of its existence and shows the difference of this particular educational institution from the others situated in the same inhabited locality. The idea of transcendental educational mission is admitted. The authors think that a number of acmeological problems are solved in well-organized conditions of integration of education and production. The vain task of vocational education in conditions of integration of education and production is creation of conditions for mobilization individual abilities which define trajectory and "speed" of its social vocational development. The example is the experiment of joint activities of SEI PVE vocational Verkhnesaldinski lyceum n. a. A. A. Yevstigneyev in Sverdlovsk region and OJSC "Corporation VSMPO - AVISMA".

Key words: acmeology, acmeology of vocational education, integration of education and production, mission of integration of education and production.

Предметом акмеологии выступают закономерности и пути предельно возможного раскрытия потенциалов человека и достижение на этой основе максимальных результатов в его позитивном развитии как личности, субъекта, индивида и индивидуальности. Система (явление, предмет, процесс), способная решать задачи такого порядка, может быть квалифицирована как акмеологическая. При этом, разумеется, должны учитываться особенности функционала данной системы. Например, система профессионального образования направлена на достижение вершинных значений профессионализации личности. Речь идет о движении к вершинам мастерства, а не самом достижении. «Человек широк», он практически бесконечен в своем развитии. К тому же образование – только этап на пути профессионального совершенствования.

Миссию определяют как генеральную цель, общее предназначение, ключевую роль, философию, основополагающий регламент, предвидение, кредо и т. д. какой-либо организации или предприятия. Например, миссию профессионально-педагогического учебного заведения исследователи рассматривают как общественно значимую, глобальную цель вуза, раскрывающую смысл его существования и показывающую, в чем заключается существо отличия данного учебного заведения от прочих, расположенных в этом населенном пункте.

Как видим, миссия тесно примыкает к целям. Это действительно так. В какой-то мере можно сказать, что миссия – это основная цель деятельности системы. Но в то же время между ними имеется существенное различие. Миссия определяет смысл существования системы (явления, процесса, деятельности). Определяя миссию, мы отвечаем на вопрос: **во имя чего она существует**. Миссия выражает высшие, надпредметные ценности системы (явления, процесса, деятельности). Цель же конкретизирует миссию, низводит ее до предметного уровня. Реализуя цель, мы ориентируемся на получение вполне осязаемого результата и отвечаем на вопрос: *чего*

мы хотим добиться. Еще ближе к предмету располагается задача. Решая ее, мы должны ответить на вопрос: *что нужно сделать для достижения цели*.

Общеизвестна старая притча о трех камнетесах, которая заключается в следующем. Встретил путник трех людей, обтесывающих камень. И спросил он у них: «Чем вы занимаетесь?» Первый работник ответил так: «Мне сказали – обтесывай камень, я и обтесываю». Второй работник ответил: «Я зарабатываю деньги на пропитание моей семье». А третий сказал: «Я строю храм!».

Какой вывод можно сделать из притчи? Первый работник в своей деятельности находится на уровне выполнения текущих, оперативных задач. Второй видит в своей работе большее – стратегическую цель, т. е. работа – получение средств существования. Третий видит в трудовой деятельности смысл собственной жизнедеятельности. Этот жизненный, трудовой смысл и есть его миссия – работа, в первую очередь, на благо других. Миссия вдохновляет, мотивирует работника, гуманизирует его труд и, значит, его самого. При наличии такой миссии в значительно большей степени востребуется человеческое в человеке, профессиональная деятельность имеет совершенный, человекоцентрированный смысл, смысл, направленный на самопреобразование личности человека. И это вдвойне важно, поскольку речь идет о деятельности по подготовке будущих работников [1].

На всех трех уровнях (решения задач, реализации цели, выполнения миссии) можно рассматривать и деятельность по интеграции образования и производства. При формулировке задач интеграции образования и производства мы обеспечиваем поиск эффективных средств достижения цели. В ходе разработки цели интеграции образования и производства мы обозначаем осязаемые результаты нашей деятельности в этой области. В процессе постижения миссии интеграции образования и производства мы овладеваем ее смысловыми надпредметными ценностями.

В настоящее время все больше осознается идея трансцендентальной миссии образова-

ния. Согласно ей, предназначение (смысл) образования состоит не только в том, чтобы воспитать, образовать, обучить человека, но и придать смысл его существованию. Например, задачами образовательного процесса объявляются, наряду с воспитанием, образованием и обучением, выращивание, социализация, инкультурация человека. Все в большей мере осознается потребность в духовном наполнении образовательного процесса. Это чрезвычайно важно в условиях, когда «биологизм, доведенный до последней, предельной своей черты, незаметно и естественно переходит в сатанизм», когда «царящее в мире зло одухотворяется, когда закон борьбы за существование утверждается не только как факт, но и как норма, которой все человеческое должно подчиняться» [3, с. 270].

Используя имеющийся опыт разработки миссии в различных социальных областях, в том числе в образовании, с учетом особенностей нашего предмета исследования, мы миссию интеграции образования и производства обозначим как *воссоединение в человеке двух сторон его деятельности — практической и теоретической*. В то время как только в общности внешней практической деятельности и деятельности внутренней, идеальной «выражается целостность жизни». В результате разрыва внутренней и внешней деятельности происходит отчуждение человека от собственной деятельности в целом: деятельность человека «перестает быть для него тем, что она есть на самом деле» [2, с. 261, 262].

Сегодня мощным средством человеческой дезинтеграции является рынок. Несколько переиначивая слова Э. Фромма, можно сказать: современный человек расщеплен на человека рецептивного, человека эксплуатирующего, человека накопительского, человека рыночного [4]. Звучит парадоксально, но выход лежит в плоскости все большей интеграции образования с производством. Почему? Прежде всего потому, что важнейшим атрибутом профессиональной деятельности в современный период становится социально-гуманитарная компетентность, понимаемая как интегральная характеристика гражданской,

личностной и психофизиологической зрелости человека. Составной же частью социально-гуманитарной компетентности должна стать *образовательно-производственная компетентность*. Это есть интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, включающих систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения производственных функций в условиях перманентных трансформаций производства и непрерывного образования, когда, по словам А. Печчеи, «нет пределов обучению». Современный человек как бы возвращается к своему прошлому, когда он обучался, производя, и производил, обучаясь, и когда грани между образованием и производством ступшеваются, когда он и *работает, и учится всю жизнь*. Сегодня мы переживаем снова эру образовательно-производственного человека.

В условиях правильно организованной интеграции образования и производства решается ряд акмеологически ориентированных задач:

- оказание помощи человеку в определении смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических трансформаций;
- формирование у воспитанников основополагающих жизненных и гражданских ценностей;
- развитие способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных человеческих отношений; формирование интегрального качества собственного достоинства (прав), самоуважения и вместе с тем уважения достоинства других;
- выработка ориентаций на работу в группе, коллективе;
- развитие мотивации к раскрепощенному образу деятельности и одновременно способностей к самоограничению, к объективной самооценке и саморегуляции поведения;
- формирование готовности и способности к рефлексии и др. [5].

Важной задачей профессионального образования в условиях интеграции образования и производства является создание условий для **мобилизационных способностей личности**,

определяющих траектории и «скорости» ее социально-профессионального развития. В качестве примера рассмотрим опыт совместной деятельности ГОУ НПО Свердловской области Верхнесалдинского профессионального лицея (ВСПЛ) им. А.А. Евстигнеева и ОАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА».

Корпорация «ВСМПО-АВИСМА» вносит заметный вклад в укрепление материально-технической базы лицея. При ее финансовой помощи создан класс для подготовки операторов станков с ЧПУ; приобретены 16 станков фирмы «Ижмашстанко», осуществлен ремонт спортивного и актового залов, созданы опорные участки на территории объединения. Происходит процесс обновления материально-технической базы с учётом требований современного производства и стандартов СПО (только в 2006 г. приобретено оборудования на 6 млн. рублей).

Отношения между ВСПЛ им. А.А. Евстигнеева и ОАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА» развиваются по разным направлениям. Перечислим некоторые из них.

1. Договор по обеспечению питанием учащихся ВСПЛ как работников предприятия, в период прохождения производственной практики в цехах объединения.

2. Допрофессиональная подготовка учащихся школ города на базе лицея за счёт финансирования корпорации (межшкольный класс) по пяти профессиям.

3. Конкурсы профессионального мастерства между учащимися ВСПЛ и молодыми рабочими корпорации.

4. Совместные маркетинговые исследования результатов образования по таким показателям, как карьера выпускников; рынок образовательных услуг и рынок труда; адаптация на производстве.

5. Участие специалистов корпорации в итоговой государственной аттестации; совместные встречи представителей цехов, администрации лицея, отдела подготовки кадров корпорации, учащихся лицея с целью улучшения качества подготовки, в соответствии с программами и требованиями работодателя.

6. Освещение деятельности лицея в корпоративной газете «Новатор» при помощи местного телевидения.

Значительную помощь оказывает промышленное объединение в наращивании кадрового потенциала учебного заведения. К обучению учащихся ВСПЛ привлекаются специалисты высокого класса по высокотехнологическим профессиям, в том числе по специальностям «Сварщик», «Станочник», «Наладчик КИПиА», «Аппаратчик-оператор в производстве цветных металлов» и др. Такого рода сотрудничество имеет крайне интересную особенность: представители корпорации с приходом их в учебное заведение в качестве педагогов привносят с собой не только дух производства, что также очень важно, но и современные технологии, используемые сегодня на предприятии. Кроме того, они являются носителями профессии «с двойным применением», объединяющей в себе педагогические и производственные составляющие.

Впечатляют результаты совместной деятельности: профессиональный лицей им. А.А. Евстигнеева (ВСПЛ) выпускает более 300 специалистов в год, 90% из них трудоустраиваются сразу после выпуска. За последние 5 лет количество выпускников, получивших смежные профессии, увеличилось в 2 раза и составляет 60%. Количество выпускников, получивших пониженный разряд, уменьшилось в 2 раза.

Ежегодно возрастает число призёров окружных и областных конкурсов профессионального мастерства, интеллектуальных марафонов в рамках фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала», победителей областных научно-практических конференций. ВСПЛ участвовал в I Российской научно-практической конференции «Кузнецы Урала» (2005 г.). Деятельность лицея получила всероссийское признание: Шаталов А.Н. – директор Верхнесалдинского профессионального лицея им. А.А. Евстигнеева – стал участником II Всероссийской конференции руководителей образовательных учреждений.

Акмеологический эффект интеграции усилий ОУ «Верхнесалдинский профессиональный лицей им. А.А. Евстигнеева» и ОАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА» с участием американской фирмы Boeing выразился в личном социальном и профессиональном росте выпускников лицея. Большинство выпускников, сделавших карьеру, работают на предприятии ВСМПО.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ефанов А.В., Чапаев Н.К. Эвристические предпосылки разработки миссии высшего учебного заведения // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2003. – № 6. – С. 46-56.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 1. – М., 1983. – 392 с.
3. Русские философы (конец XIX – середина XX в.) / Сост. С.Б. Неволин, Л.Г. Филонова. – М., 1994. – 424 с.
4. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
5. Чапаев Н.К., Вайнштейн М.Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография. – Челябинск; Екатеринбург, 2007. – 408 с.

УДК 37(091)(460)Вивес

Большедонова Н.С.

Московский государственный областной университет

ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИСПАНСКОГО ПЕДАГОГА-ФИЛОСОФА ХУАНА ЛУИСА ВИВЕСА

N. Bolshedonova

Moscow State Regional University

THE MAIN PEDAGOGICAL IDEAS OF THE SPANISH TEACHER-PHILOSOPHER JUAN LUIS VIVES

Аннотация. Статья посвящена раскрытию интеллектуального наследия выдающегося испанского гуманиста, педагога-философа эпохи Возрождения. Основное внимание автор сосредоточил на работах, связанных с педагогической деятельностью Х.Л. Вивеса. В статье систематизированы и проанализированы его основные трактаты. Ценными являются идеи Х.Л. Вивеса об организации образования, школ, специальных образовательных учреждений, школ для бедных детей, сирот-подкидышей. При создании статьи использовалась литература, ранее не известная отечественной педагогике.

Ключевые слова: интеллектуальное наследие, педагогическое содержание, самонаблюдение, обучение, поведение, призвание, способности, методы обучения, цель воспитания, дисциплина.

Abstract. Article is devoted to the intellectual heritage of the outstanding Spanish humanist, the teacher and philosopher of Renaissance. The author paid much attention to the works connected with Vives's pedagogical activity. The main treatises are systematized and analyzed in the article. The author considers the most valuable Vives's idea about the organization of education, schools, special educational institutions, schools for poor children, orphanages and founding hospitals. The article is based on the literature which is not yet known to domestic pedagogics.

Key words: intellectual heritage, pedagogical contents, introspection, training, behavior, calling, abilities, training methods, education purpose, discipline.

Хуан Луис Вивес – выдающийся мыслитель испанского гуманизма эпохи Возрождения и один из влиятельных людей в Европе. Интеллектуальное наследие Х.Л. Вивеса восхищает своей величиной, богатством и многогранностью. Благодаря характеру энциклопедиста в его творчестве фигурируют религиозные, филологические, философские, общественно-политические и педагогические публикации всегда с красноречивым и нравоучительным тоном, свойственным воспитателю.

Богатое и разнообразное педагогическое содержание работ Х.Л. Вивеса может быть систематизировано с целью оценки его педагогической деятельности по основным темам и вопросам образования.

Для Х.Л. Вивеса образование должно исходить из анализа индивидуальной и социальной природы ученика и человека в целом. В своем трактате «De anima et vita» (О душе и жизни) он представляет его антропологию, которая начинается с идей Аристотеля. Человек – синтез (обобщение) природы, который объединяет вегетативную, чувственную, животную, или рациональную, и собственно человеческую стороны. Последнее, подлинное активное начало оставшейся части и божественное вещество, призванное, чтобы объединяться с Богом, располагает функцией памяти, понимания и воли. Ум, или разум, обладает практическими и абстрактными способностями. Х.Л. Вивес интуитивно чувствует, что эти составляющие характеристики человека проявляются у каждого человека в различных пропорциях, что и

объясняет разнообразие талантов или типов темперамента – «острота, чтобы интуитивно чувствовать, способность понимать и сравнивать». И призывает к самонаблюдению – *ad intra et ad extra*: знать и узнавать – как необходимость и как психологическое основное начало в обучении и в поведении [3, с. 13-31].

Предложенная Х.Л. Вивесом методика (или совокупность методик) также отличается систематичностью и единством.

Систематичность и единство определяют тем, что в основе лежат несколько взаимосвязанных и взаимодополняющих принципов.

Во-первых, Х.Л. Вивес считал, что в основе обучения лежит единая закономерность, вытекающая из процесса познания. Он пишет: «Ход учения направляется от чувств, воображений (под воображением понимается образование понятий) и от него к разуму, как это происходит в жизни и природе. Так идет процесс обучения: от простого к сложному, от частного к общему... Затем разум индуцирует общее из единичного и снова возвращается от первого к последнему. Поэтому чувства — это первые наставники, которые заключают в себе понимание». Тем самым Х.Л. Вивес уже задает определенный ход учению, который раскрывает в своих методиках.

Во-вторых, учитывает возрастные особенности ребенка. Х.Л. Вивес ввел принцип поступательности в обучение. Он предупреждает педагога, что тот не должен гневаться на мальчика, если он не может сделать того, что может сделать юноша. Поэтому Х.Л. Вивес предлагает начинать обучение с игр, в которых дети приобретают собственный опыт.

Удивительна актуальность психолого-педагогической мысли Х.Л. Вивеса, когда он превозносит истинные способности учащихся в школе, для того чтобы подтвердить отдачу и ориентировать на коррекционное образование.

В-третьих, учитывает индивидуальные особенности ребенка. Х.Л. Вивес предлагает не ограничиваться простым наблюдением способов действий, чтобы прийти к заключению о способностях и своеобразии каждого

ученика. Х.Л. Вивес считал, что игры и математические реактивы – примеры великолепных реактивов (сегодня мы назвали бы это тестами) – позволяют определить склонности ребёнка, чтобы обучать его тому, к чему у него действительно есть способности. Он считает, что неспособные ученики должны приступать к занятиям, которые не требуют теоретических знаний и которые можно усвоить практически. А ученик, обладающий необходимыми способностями, должен изучать науки.

В-четвертых, он вводит построение методик обучения в соответствии с содержанием изучаемых предметов, которые должны располагаться с учётом возрастных особенностей ребенка.

В-пятых, обучение должно опираться на активность и сознательность ребенка.

В-шестых, во многих своих работах он не только дает советы учителю, но и наставления ученику. Он учит его правильному мышлению, лучшему запоминанию, правильной организации самостоятельной работы.

Таким образом, Х.Л. Вивесу удалось не только создать единую систему содержания образования, включающую важнейшую литературу по всем предметам обучения, но и единую методику их изучения [1, с. 104].

Не только его самая первая и важная работа – «Трактат о дисциплинах» (*Tratado de las disciplinas*) – строго педагогического характера, но, кроме того, его вторая работа, значительная и актуальная – «Трактат о душе» (*Tratado del alma*), – образуют психологическую базу его педагогического наследия. Х.Л. Вивес дает основание думать о пропедевтическом характере психологии относительно педагогики: в «Трактате о дисциплинах» ставятся проблемы, касающиеся проверки изобретательности и установки школьников [2, с. 8].

Знание души – это первый этап на пути к знаниям, а также является основополагающим для Х.Л. Вивеса в каждом воспитательном действии и успешной школьной и профессиональной ориентации, которые гарантируют интеллектуальный рост и востребованность учащихся в обществе.

В «Трактате о душе» Х.Л. Вивес посвящает целую главу изучению природы и процессу изучения, который поднимает особый интерес в педагогике и который мог бы фигурировать благодаря своей тематике и фундаментальным линиям его планирования в любом современном трактате о психологии образования [2, с. 8].

Х.Л. Вивес разрабатывает теорию обучения, которую в дальнейшем развивает в трактате «De anima et vita», и в нем он выделяет два составляющих компонента изобретательности: генетический и дифференциальный. Первый подразумевает психофизиологическую эволюцию человека – детство, отрочество, молодость – и его культурное развитие: от индукции к дедукции и от дедукции к применению. Второй компонент определяет индивидуальные различия относительно воли и изобретательности (интуиция, понимание и оценка или суждение). Все вышеописанные компоненты Х.Л. Вивес объединяет в методологические рекомендации чувственного – воображаемого – мыслительного процесса, либо от частного и простого к универсальному и сложному; а также необходимость того, чтобы учитель знал и учитывал индивидуальные особенности, призвание и способности каждого ученика, чтобы приспособить к нему тип, ритм, процесс и методы обучения. Все это пойдет на пользу обществу: сравнивает различные общественные сословия, а также упростит усилия самого учителя.

Х.Л. Вивес подчеркивает важность воспитания свободы и воли ученика с целью воспитания дисциплины или качества души, которые позволяют ему управлять собственной жизнью, уважением и почитанием учителя за его знания, пример и твердую веру в Бога [5, с. 81]

Хотя в процессе обучения необходима практика, Х.Л. Вивес отмечает решающую роль педагога: «Тот, кто обучает, может сравниться с солнцем, которое оживляет всходы зерен, которые, несомненно, прорастут сами, но не так благополучно и не так быстро». Эта концепция обучения заключается в настойчивости, с которой Х.Л. Вивес привлекает

внимание к некоторым пунктам, которые сегодня являются, можно сказать, точками соприкосновения в психопедагогическом языке: вдумчивое упражнение на предмете обучения для того, чтобы было не просто запоминание, а глубокое осмысление, которое сочетается с пониманием чувств; тренировка и практика, которые должны сопровождать изучение любой дисциплины; получение отметок; использование словаря и т. д. [7, с. 41].

Его идеал образования гуманиста превосходно обобщен в главе «Жизнь и привычки гуманиста», которая завершает трактат «О дисциплинах». Образование для Х.Л. Вивеса – это процесс развития всех составляющих граней существа человека, которые готовят его к знанию, жизни и к тому, чтобы достигать его верховного и божественного конца.

Мудрость, к которой он стремится, исходит из классических знаний и способностей, но его «мудрость» включает в себя «слова» софистов, практическую и жизненную позицию Сократа и Платона и, в конце концов, связь, которая существует между человеком и Богом.

Как следствие, законченное и цельное образование должно было объединять идеалы сократовской этики с идеалами христианской философии (*Christus scopus vitae*), развивать гармонично способности индивида – физические, интеллектуальные и моральные – и гарантировать его индивидуальную и общественную реализацию посредством подготовки «хорошо знать, говорить и творить добро».

Х.Л. Вивес считает дисциплины дорогой к правде и знаниям. Понимая под свободным искусством все дисциплины, которые должны войти в основную университетскую программу, Хуан Луис Вивес дает определение каждой из них. Грамматика, которая закладывает фундамент и открывает все науки; диалектика или искусство мысли и слова; риторика, которая обосновывает возраст людей перед правосудием; математические искусства – арифметика, геометрия – и их производные: астрономия, музыка и оптика; естественная философия и физика, которые

должны основываться на использовании рационально-эмпирической методологии; первая, метафизическая философия, или «обобщение от общего к частному»; моральная философия, которая показывает практику норм общественной и частной жизни относительно этического, экономического и политического аспекта. Во все классические науки Х.Л. Вивес добавляет предметы, характерные непосредственно для эпохи Возрождения: история внутри риторики демонстрирует хорошие события и факты, которые благоприятно повлияют на моральное развитие ученика, а также на эстетическое и профессиональное образование, которое включает в себя сельское хозяйство, знание дел, медицину, искусство правосудия. В конце концов, религия как кульминация предыдущего и рождение человеческой особенности смягчает, так как человек был создан, чтобы участвовать в божественности [5, с. 82].

Что касается расписания, Х.Л. Вивес устанавливает первый этап – литературного образования, в возрасте от семи до пятнадцати лет, второй этап – образования мысли – до двадцати и последний этап, после 20-ти, – художественного, профессионального и морального образования.

Его понятие школы – «мастерская человечества» – подчеркивает ее публичный характер, хотя и с дифференциацией полов и общественного положения: знать, народ, бедняки. Он указывает, кроме того, на характеристики, которые улучшают обычные условия: школы должны строиться в окрестности городов, хотя и не в полной изоляции, распределяя таким образом большую концентрацию населения; с изобилием продуктов питания для бедных учеников и в окружении простого населения.

Х.Л. Вивес считает, что учитель должен анализировать особенности и способности каждого ученика, чтобы ориентировать его в нужном направлении, то есть «оживляя его таланты и затрудняя его развращенные интересы». Что касается качеств и функций, которые должны характеризовать хорошего учителя, объединяют в себе опыт Квинтилиана,

Цицерона, Сан Агустина и Святого Фомы и распределяются в четыре основных направления: научная конкуренция, дидактическая подготовка (ясность, доступность, средство, пригодность), моральная наставническая целостность и вовлечение в предмет (заинтересованность предметом). [6, с. 79].

Х.Л. Вивес был крайне обеспокоен образованием бедных детей, особенно сирот и подкидышей. Х.Л. Вивес разработал целую систему приютов, где они могли бы находиться до шести лет; затем они могут продолжить образование в школе для бедных, где их научат читать и писать, а также основам христианства и основным жизненным понятиям. Что касается девочек, то дополнительно их обучат вязать, вышивать, готовить вести домашнее хозяйство.

Х.Л. Вивес, как и многие общественные деятели того времени, резко критиковал общественные школы. Однако они считали, что общественную школу можно преобразовать к лучшему. Это можно сделать в том случае, если заботы об образовании возьмет на себя государство. Х.Л. Вивес высказывался против того, чтобы школы для бедных содержали разные благотворительные, в том числе и религиозные, организации, поскольку в этом случае страдает качество обучения и воспитания, так как разные секты больше заботились о воспитании своих приверженцев, чем обучении. Поэтому все школы должны содержаться государством.

Школы должны быть открыты в каждой местности. При этом важно найти правильное место для школы, чтобы оно было здоровым и для учеников, и для учителей. В то же время оно должно содействовать и эстетическому обучению, например, музыке, поэзии и т. д. В школе должно быть организовано правильное питание. Он также полагал, что образование, в том числе и высшее, должны получать все способные дети, даже дети бедных родителей. В этом случае образование они должны получать за счет государства.

В «Трактате о дисциплинах» есть глава, посвященная вопросам организации работы школы и образовательной политике в целом.

Все эти вопросы можно объединить в три основные темы:

- школа: расположение и материальная оснащённость;
- внутренняя организация школы: распорядок и режим работы школы;
- связь школы и общества.

Не углубляясь в детали, следует отметить несколько основных моментов. Они касаются общественного подхода к обучению и проблемам, связанным с общественной организацией: создание рациональных школ по всей географии страны, подготовка и отбор преподавателей, временный состав кафедры [4, с. 115].

Х.Л. Вивес разработал целостную систему образования. Он предложил методику преподавания и учения по каждому предмету. Педагогические идеи Хуана Луиса Вивеса были популярны в XVI–XVII вв. Они оказали влияние на Я.А. Коменского, а также на социальную педагогику в целом. И сегодня, уже в

XXI веке, его идеи не теряют своей актуальности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского; открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса. – М., 1995. – 136 с.
2. Gómez C.F. Aula de estudios pedagógicos. Pensamiento pedagógico de Juan Luis Vives (julio, agosto 2008. – № 56. Pp. 8-10).
3. Labrador C. Luis Vives y el primer programa de educación social de la modernidad. Historia de la educación: revista interuniversitaria Salamanca, 1999. № 18. Pp. 13-31.
4. Martínez Bernabé Bartolomé. Historia de la educación en España y América. – 1993, 967 (pp. 113-118).
5. Olegario Negrín Fajardo (coordinador). Historia de la educación española. – Madrid, 2006. – 495 p.
6. Urmeneta F. La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives. – Madrid, 1943. – 625 p.
7. Historia de la Educación en España // <http://www.htmlrincondelvago.com> (дата обращения: 12.09.2010).

УДК 371.31

Брусиловская Э.В.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

КООПЕРАЦИЯ И КОНКУРЕНЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ МОТИВАТОРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

E. Brusilovskaya

Lomonosov Moscow State University

COOPERATION AND COMPETITION AS EFFECTIVE MOTIVATORS FOR EDUCATIONAL ACTIVITY

Аннотация. В статье раскрывается влияние типов межличностного взаимодействия – кооперации и конкуренции – на уровень мотивации участников учебного процесса. Опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, автор приходит к заключению, что, применяя стратегии кооперативной солидарности и конструктивной конкуренции в процессе обучения, индивиды удовлетворяют свои базовые психологические потребности в компетенции, самостоятельности и чувстве общности. Это приводит к росту уровня внутренней мотивации, в то время как внешняя мотивация становится более личностно детерминированной, что способствует активизации познавательной и творческой активности студентов и повышению эффективности обучения.

Ключевые слова: взаимодействие, кооперация, конкуренция, психологические потребности, компетенция, самостоятельность, чувство общности.

Abstract. The article reveals the impact of social interaction types – cooperation and competition – on the level of motivation of students. Using the theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan, the author concludes that employing the strategies of cooperative solidarity and constructive cooperation in the educational process, individuals satisfy their basic psychological needs for competence, autonomy and community feeling. This enhances intrinsic motivation, whereas extrinsic motivation is becoming more self-determined, which stimulates research work and students' creativity and intensifies the educational effect.

Key words: interaction, cooperation, competition, psychological needs, autonomy, community feeling.

Эффективность усвоения знаний и приобретения умений и навыков зависит от многих факторов: от уровня развития общества, системы государственного образования, содержания обучения, развития методологической базы и т. д. Среди этих факторов необходимо выделить психолого-педагогические условия обучения, непосредственно влияющие на учебный процесс. Одним из таких условий является формирование мотивов, побуждающих к деятельности, т. е. мотивации. Современная наука выделяет несколько групп и видов мотивации [3], среди которых наиболее интересными для нашего исследования представляется внутренняя и внешняя мотивация.

Внешняя мотивация – это «конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его иницируют и регулируют, находятся *вне* “Я” личности или *вне* поведения» [6, с. 117]. Внешняя мотивация «прежде всего основана на наградах, поощрениях, наказаниях или других видах внешней стимуляции, которые иницируют и направляют желательное или тормозят нежелательное поведение» [6, с. 117].

Внутренняя мотивация основывается преимущественно на составляющей «внутреннего интереса», возникающего у людей, стремящихся к новшествам и выполнению сложных, но интересных задач, и способствует высококачественному обучению и креативности [8, с. 55].

Проведенный американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном анализ влияния мотивации на процесс обучения показал, что создание условий, социальный контекст которых помогает индивидам удовлетворить три базовые врожденные психологические потребности в компетенции, самостоятельности и чувстве общности, приводит к повышению уровня внутренней мотивации обучающихся и меняет характер внешней мотивации [8, с. 65]. Механизмами трансформации внешней мотивации служат процессы интернализации и интеграции. Под интернализацией подразумевается процесс осознания понятий ценности и контроля, процесс, при котором мотивация трансформируется из демотивации или нежелания участвовать в деятельности, проходя стадию пассивного подчинения, в активную личную вовлеченность. Интеграция представляет собой процесс, при помощи которого индивиды превращают внешний контроль в собственную внутреннюю составляющую, исходящую из своего внутреннего «Я» [8, с. 60].

Не все обучающиеся имеют внутреннюю мотивацию, поэтому для эффективного обучения таких студентов (согласно теории самодетерминации, представленной Э. Деси и Р. Райаном [8, с. 54-67]) необходимым условием является удовлетворение базовых врожденных психологических потребностей в компетентности, самостоятельности и чувстве общности посредством процессов интернализации и интеграции, с помощью которых внешне мотивированные индивиды становятся более внутренне детерминированными, т. е. происходит изменение их внешней мотивации.

Для увеличения эффективности обучения мы создали условия, помогающие индивидам удовлетворить потребности в компетентности, самостоятельности и чувстве общности, используя в качестве мотиваторов учебной деятельности стратегии кооперации и конкуренции среди обучающихся.

Кооперация (от лат. *cooperatio* – сотрудничество) является «формой организации межличностного взаимодействия, характеризую-

щейся объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей» [2]. «Включение в кооперативное взаимодействие стимулирует развитие аттракции между членами группы, способствует оказанию взаимопомощи, усиливает взаимозависимость участников» [5].

В бизнесе широко распространено понятие «кооперативная солидарность». Применяя такую стратегию, «фирма может сотрудничать с конкурентами и действовать с ними совместно как в отношении других общих конкурентов, так и в отношении иных представителей общего внешнего окружения» [7].

Анализ психолого-педагогических и бизнес-исследований позволили использовать концепцию кооперативной солидарности в учебной деятельности, что привело к развитию обучающей стратегии «кооперативной солидарности обучающихся», когда участники процесса обучения (студенческие группы, изучающие, например, английский язык) объединяют усилия для достижения совместных целей, распределяя между собой задачи, обязанности, функции и роли. Однако в отличие от бизнес-модели, которая не является стратегией товарищеского сотрудничества и взаимопомощи, а применяется «когда конкуренты осознают необходимость сохранения баланса сил на рынке ради поддержания достигнутой степени конкурентоспособности каждого соперника и сохранения каждым из них приемлемых конкурентных позиций» [7], кооперативную солидарность обучающихся можно считать условием взаимодействия, при котором его участники рассматривают друг друга в качестве объектов наблюдения, подражания, изучения, анализа и моделирования. Если учебная деятельность осуществляется в рамках кросскультурного взаимодействия, противоположная культура воспринимается как в качестве вышеперечисленных объектов, так и в качестве конкурента.

Применение стратегии кооперативной солидарности обучающихся, в отличие от

аналогичной бизнес-стратегии, приводит к положительным результатам, так как специфика области, в которой она применяется (в нашем случае это образовательная сфера), подразумевает иные целевые установки, ибо конкурент в данном случае рассматривается не в качестве стратегического противника, а в качестве соперника, с помощью которого можно добиться лучших результатов в процессе обучения.

Помимо этого, в условиях кооперативной солидарности студенты удовлетворяют одну из базовых врожденных психологических потребностей – потребность в чувстве общности, тем самым способствуя интернализации: студент, не желающий принимать участие в деятельности, будучи вовлеченным в процесс обучения, постепенно меняет свое отношение к деятельности, и из стадии пассивного подчинения переходит на стадию активного участия. Такая трансформация происходит за счет осознания студентом понятия ценности – сначала ценности своего собственного участия, затем ценности интеракции всех участников. Таким образом, внешний контроль (со стороны преподавателя и других студентов) со временем превращается в свой собственный контроль, тем самым происходит интеграция процесса осознания ценности и контроля в свое внутреннее «Я», и внешняя мотивация становится более личностно детерминированной.

Разделяя общую цель, развивая навыки работы в команде, уважая и принимая другие точки зрения и в то же время имея возможность показать индивидуальный характер своих знаний, умений и навыков при выполнении задач, студенты имеют возможность удовлетворить потребность в компетенции. У индивидов усиливается чувство причастности к процессу, при этом кооперация в учебной деятельности не вступает в противоречие с конкуренцией.

Изучение природы конкуренции, ее когнитивных и развивающих аспектов, а также подходов к этому многогранному феномену на основе анализа А.Н. Поддьякова [4] позволило прийти к заключению, что конкурен-

ция, существуя во всех сферах жизнедеятельности, активно развивается и в процессе обучения.

Проведенное нами исследование показало, что конкуренция является еще одним необходимым условием, социальный контекст которого помогает удовлетворить потребность индивида в самостоятельности.

«Конкуренция (от лат. *concurro* — сбегаясь, сталкиваясь) – одна из основных форм организации социального и межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов другими индивидами или группами. Конкуренция обычно отличается сильной персональной вовлеченностью в борьбу, активизацией субъекта действия, частичной деперсонализацией представлений о противнике. Конкуренция тем не менее генетически связана с кооперацией, поскольку конкурентное взаимодействие требует установления определенных правил и регулирующих санкций, без которых она вырождается в открытую войну» [1].

Одной из форм конкуренции является конфликт. Однако в нашем случае конкуренция как тип межличностного взаимодействия рассматривается не с точки зрения развития конфликта, а с точки зрения социального взаимодействия, когда существует четкая цель и все действия участников направлены на достижение этой цели, не вступая в конфликт и принимая установки всех членов команды.

В связи с этим возникает ситуация конкурентного взаимодействия, в которой нет конфликта интересов: отсутствуют взаимоисключающие интересы, процесс взаимодействия определяется конкретными правилами, подчиненными требованиям и ожиданиям всех участников совместной деятельности, основным мотивом конкурентов является стремление достижения общей цели, исключая возможность или желание причинить ущерб другим участникам. Такая позиция одновременно усиливает внутригрупповую сплоченность, запуская механизмы здоро-

вой конкуренции, которые помогают приобрести собственный опыт и анализировать опыт другой команды, усваивать социальные и культурные нормы иной культуры, способы приобретения знаний, умений и навыков. Конкуренция в этом случае становится конструктивной, так как направлена на совершенствование процесса приобретения знаний.

Конструктивная конкуренция в процессе обучения обеспечивается: мониторингом учебной деятельности со стороны преподавателя; возможностью самих обучающихся совместно определять правила и требования к процессу взаимодействия; справедливым распределением задач, функций и ролей; предоставлением возможности сравнивать результаты рейтингов; добровольным характером участия в процессе; стремлением студентов добиться успехов за счет собственных достижений; отсутствием основного мотива любой бизнес-деятельности – получения прибыли. При этом студенты удовлетворяют врожденную потребность в самостоятельности с помощью процессов интернализации и интеграции, превращающих внешний контроль в самоконтроль, исходящий от индивида.

Конкуренция открывает новые возможности накопления знаний и опыта, а одним из инструментов такого накопления становится кооперация. Поменяв местами слагаемые (конкуренцию и кооперацию), можно заключить, что эти явления взаимосвязаны и дополняют друг друга. В контексте обучения, в частности иностранным языкам, они помогают раскрыть потенциал индивида, оказывая влияние на работу механизмов мотивации.

Мониторинг учебной деятельности студентов 3 и 4 курсов экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках занятий английским языком показал, что в условиях развития кооперативной солидарности студенты с удовольствием демонстрировали свою компетентность. Это свидетельствует о качественной подготовке к проведению как командных интерактивных проектов

(круглые столы, презентации, конференции, кросскультурное взаимодействие, предусматривающее совместную деятельность со студентами из других (международных и российских) вузов и т. д.), так и при выполнении индивидуальных заданий, например, работая со словарем или материалами периодической печати. Нами было отмечено, что конкуренция возникала при осуществлении любого вида деятельности, как групповой, так и индивидуальной. Сравнивая результаты, полученные от выполнения индивидуальных проектов, студенты проводили анализ своих достижений и, при необходимости, корректировку процесса подготовки к занятиям, т. е. конкуренция представляла собой конструктивный характер и являлась достаточно мощным стимулирующим фактором для улучшения творческих показателей. Помимо этого, повышение качества выполнения как самостоятельной (внеаудиторной) работы, так и работы непосредственно на занятии, было вызвано тем, что студенты, вовлеченные в активный процесс поиска и творческой переработки информации, конкурировали друг с другом, с одной стороны, и одновременно помогали друг другу, с другой, т. е. применяли принцип кооперативной солидарности. Такая деятельность способствовала раскрытию творческого потенциала индивидов, которые в результате удовлетворяли свои базовые психологические потребности в компетенции, самостоятельности и чувстве общности, что в конечном счёте привело к изменению уровня мотивации.

Студенты проводили самомониторинг с целью определения тенденций в изменении уровня внутренней и внешней мотивации: заполняли различные профили в процессе обучения, выполняли мотивационные оценочные тесты, предоставленные голландским университетом Erasmus Universiteit Rotterdam, регулярно проводили самооценку своей работы и оценку работы друг друга, подводили итоги и делали выводы. Такой вид оценочной деятельности вызвал большой интерес, так как были задействованы рычаги кооперации и конкуренции, а следовательно, и само-

стоятельности, компетентности и общности. Студенты могли проследить тенденцию изменения уровня своей мотивации самостоятельно, так как чертили мотивационные графики. Мы считаем, что такая деятельность необходима, так как сама по себе тоже является стимулирующей: личность стремится к развитию, низкие показатели раздражают, и, как правило, обучающиеся стараются их улучшить.

В конце учебного года студенты смогли сравнить свой уровень компетенции, самостоятельности и общности с уровнем на начало года. Результаты анкетирования, в котором приняли участие 44 человека, показали, что в начале учебного года студенты оценивали свою компетенцию, самостоятельность и общность в среднем на уровне 80%, 60% и 30% соответственно. В ходе первого месяца обучения оценка компетенции была снижена до 50-60% в связи с осознанием того факта, что уровень знаний не соответствовал действительности, но в конце учебного года эти параметры достигли в среднем 90%. Такой высокий показатель объясняется накоплением обучающимися знаний по предмету, умений самостоятельно осуществлять поиск информации и применять знания на практике, а также приобретением навыков социализации в контексте кооперации и конкуренции.

В начале года количество студентов, у которых преобладала внутренняя мотивация, составило 18%; внутренними мотиваторами являлись воля, интерес к обучению, стремление получить знания, удовольствие от английского языка.

Количество внешне мотивированных студентов в начале года составило 82%. Внешними мотиваторами являлись оценка значимых для исполнителя людей (семья, общество), балльно-рейтинговая система, предложения работодателей, возможность публикаций, удовлетворение амбиций, перспектива высокого дохода в будущем.

Однако большинство внешне мотивированных студентов отметили к концу года, что их отношение к обучению стало более детерминированным, т. е. повысилось чув-

ство ответственности и самоконтроля в связи с тем, что приходилось работать в условиях кооперации и конкуренции. Интересно отметить, что кривые показателей и внешней, и внутренней мотивации у некоторой части обучающихся имели тенденцию к падению в середине второго семестра (у некоторых до уровня 15%) и вновь росли к концу семестра. Студенты объясняют факт падения уровней двух видов мотивации усталостью от большого количества учебных предметов и объема домашних заданий в середине семестра и ростом внешней мотивации с приближением сессии в конце семестра. Факт роста внешней мотивации у ряда студентов с приближением сессии указывает на то, что они пока еще не рассматривали понятие контроля с точки зрения внутренней потребности. У 2% студентов с изначально высокой внутренней мотивацией кривая показателей внутренней мотивации оставалась неизменной и на высоком уровне (80% – 95%) в течение всего года.

Тот факт, что у студентов с изначально высокой внутренней мотивацией ее уровень оставался без изменений на протяжении всего учебного года, указывает на то, что такие студенты могут работать в любых условиях (большая нагрузка, стресс), по любым учебным программам и различным методикам, так как делают больший акцент на содержание учебной деятельности, а не на форму. Таких студентов не надо дополнительно мотивировать и заинтересовывать: работает внутренний самоконтроль.

К концу учебного года у 25% студентов с изначально высокой внешней мотивацией преобладала внутренняя мотивация, а у 57% студентов внешняя мотивация приобрела более детерминированный характер, так как при удовлетворении ими своих врожденных потребностей в компетенции, самостоятельности и общности, степень вовлеченности обучающихся в общий учебный процесс становилась все более ощутимой, активизировались рычаги самоконтроля.

Следует подчеркнуть, что у подавляющего количества внешне мотивированных студентов уровень внутренней мотивации

снижался не только из-за большого объема домашней работы по английскому языку или большой загруженностью по другим предметам, но также из-за неинтересных или трудных, на взгляд обучающихся, заданий. Это подтверждает мнение Р. Райана и Э. Деси о том, что условия обучения могут также препятствовать повышению и способствовать снижению уровня внутренней мотивации [8, с. 59]. Однако в процессе усвоения знаний и, следовательно, приобретения компетенций, чему способствовало использование стратегий конструктивной конкуренции и кооперативной солидарности, уровень работоспособности у студентов повысился, и отношение к ранее не интересной и сложной, на их взгляд, деятельности изменилось, так как повысился уровень самоконтроля и осознания причин необходимости выполнения тех или иных видов работ. Это свидетельствует о личностной детерминации внешней мотивации.

Таким образом, для обеспечения эффективности обучения мы создали условия, социальный контекст которых способствовал удовлетворению трех базовых психологических потребностей обучающихся – в компетенции, самостоятельности и общности.

Осуществление учебной деятельности проводилось в условиях развития кооперации и конкуренции (применяя стратегии кооперативной солидарности и конструктивной конкуренции). Анализ результатов тестов и анкетирования студентов показал, что удовлетворение потребностей индивидов в чувстве общности, самостоятельности и компетенции активизирует процессы интернализации обучающихся, которые меняют свое отношение к понятиям ценности и контроля и с помощью механизма интеграции превращают внешний контроль в свою собственную внутреннюю составляющую. Рассматривая друг друга как объект подражания и изучения, совместно участвуя в одном и том

же познавательном процессе, продвигаясь к своей цели и способствуя реализации целей других участников процесса в условиях противоборства, студенты имеют возможность по-новому взглянуть на характер процесса обучения и на личный вклад в развитие своего потенциала. В результате повышается уровень внутренней мотивации или внешняя мотивация становится более внутренне детерминированной, более личностно ориентированной, направленной на развитие своего «Я» в контексте собственного внутреннего контроля. Это включает механизмы познавательной и творческой активности обучающихся и способствует росту эффективности обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/933> (дата обращения: 10.04.2012).
2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/988/кооперация> (дата обращения: 10.04.2012).
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М., 1983. – 96 с.
4. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. – М., 2006. – 231 с.
5. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=432> (дата обращения: 11.04.2012).
6. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 116-130.
7. Стратегия кооперативной солидарности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.market-pages.ru/teoriyipraktika/30.html> (дата обращения: 10.04.2012).
8. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Электронный ресурс] // Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 [2000]. URL: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf (дата обращения: 11.03.2012).

УДК 37.018.263

Донцова О.С.

Московский государственный областной университет

**ШКОЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ
ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
И СИТУАЦИЯ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

O. Dontsova

Moscow State Regional University

**PARENTS' SCHOOL CONSULTING ABOUT EDUCATIONAL
PROBLEMS: FOREIGN EXPERIENCE AND THE SITUATION
IN RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM**

Аннотация. В статье представлен анализ литературы по проблеме школьного консалтинга в США и Европе, в частности в Германии, а также рассматриваются вопросы школьного консалтинга в российской системе образования на современном этапе. Особое внимание уделяется системе консалтинга родителей, имеющих детей с проблемами в обучении. Дается определение и пояснение понятия консалтинга. Анализируется влияние школьной дезадаптации на успеваемость и взаимоотношения со сверстниками, и сопоставляются пути решения этих проблем в американской, немецкой и российской системах образования.

Ключевые слова: консалтинг, школьный консалтинг, социально-педагогический консалтинг, вовлеченность родителей в процесс обучения, проблемное поле школьного консалтинга.

Abstract. The article analyzes the literature on school consulting in the USA and Europe, particularly in Germany. The issues of school consulting in the present system of education in Russia are also considered. Special attention is given to the consulting system of parents who have children with problems in learning. The definition and explanation of the concept "consulting" is given. The author analyzes the influence of students' maladjustment to studying on their progress in studies and their relations with students of the same age. The ways of solving such problems in the educational systems of the USA, Germany and Russia are analyzed.

Key words: school consultancy, social-pedagogic consultancy, parent's involvement in educational process, problem field of school consulting.

Вхождение в европейское образовательное пространство российской образовательной системы диктует задачи по ее переосмыслению и преобразованию с учетом опыта других стран. В этом плане обращение к американскому и европейскому, в частности к немецкому, опыту обусловлено, с одной стороны, историческими, культурными и научными связями, с другой – достижениями зарубежной науки и практики на современном этапе. В немецкой системе образования перспективным и развивающим направлением считается консультирование родителей в рамках образовательного учреждения по проблемам школьной дезадаптации, успеваемости, взаимоотношений со сверстниками. Внедрение этой практики позитивно сказывается на успеваемости школьников [1].

Консалтинг, или консультирование (от лат. *consutare* – совещаться, советоваться, заботиться), как особый вид профессиональной деятельности окончательно вошел в культуру современного общества. Его активное распространение началось с 60-х гг. XX в. с создания первых ассоциаций профессиональных консультантов и носило преимущественно психологический характер. В настоящее время консультативной работой в той или иной степени занимаются представители разных профессий (психологи, врачи, социальные педагоги и социальные работники, юристы, учителя, бизнес-консультанты, менеджеры и др.) [2; 5].

По определению Британской ассоциации консалтинга, под этим термином понимается работа с индивидуумами и их взаимоотношениями, направленная на развитие, поддержку в кризисный период, наставничество или решение проблем. И в зарубежных, и в отечественных литературно-научных источниках консалтинг, в том числе социально-педагогический, в рамках образовательного учреждения рассматривается как:

- любая форма оказания помощи в отношении содержания и решения проблемной задачи, при которой консультант лично не отвечает за выполнение задачи, а помогает в ее формулировании и решении;

- форма совместной деятельности консультанта и клиента с целью разрешения определенной проблемы и осуществления желаемых изменений у клиента;

- оказание услуг по выявлению проблемы, ее анализ, разработка рекомендаций по ее разрешению, при необходимости содействие в выполнении определенных действий;

- практика оказания действенной помощи людям, основанная на убежденности в том, что каждый физически и психически здоровый человек в состоянии справиться со всеми возникающими в его жизни трудностями;

- квалифицированная помощь лицам, испытывающим различные проблемы, с целью восстановления и оптимизации социальных функций и условий жизнедеятельности [4].

В школьной практике – это социальный педагог или педагог-психолог, выявивший суть проблемы ребенка и изыскивающий резервы семьи для ее решения.

Как отмечает Р. Кочюнас [2], в научно-методической литературе встречается достаточно много однозначных определений консалтинга. В случае же консалтинга родителей, имеющих детей с проблемами в обучении (отвлекаемость во время уроков, неуспеваемость, агрессивное поведение, мешающее усвоению учебной информации), а также детей, имеющих проблемы во взаимоотношениях с окружающими, можно выделить следующие общие положения:

- консалтинг родителей по проблеме успеваемости способствует развитию личности и ребенка, и родителя;

- консалтинг помогает обучаться новым формам совладающего поведения в случае школьной дезадаптации или школьного невроза;

- в консалтинге родителей делается акцент на их ответственности, т. е. признается, что независимый, ответственный человек способен проанализировать свое поведение, его значение для своего ребенка, а консультант создает условия для дальнейшего правильного развития событий;

- консалтинг помогает человеку осуществлять выбор и действовать по собственному усмотрению, т. е. выбрать, что именно предпринять по отношению к ребенку: ослабить или увеличить контроль, оказать помощь в выполнении домашних заданий и т. д.;

- консалтинг стимулирует развитие способности человека адекватно и полноценно воспринимать себя и других людей, изменять и делать гибкой систему внутри- и межличностных отношений;

- стрессом консалтинга является взаимодействие между клиентом и консультантом.

Одними из первых социально-педагогический консалтинг начали применять педагоги США. Рассматривая американскую и европейскую систему образования, мы выделили следующие аспекты: американская система образования и институт школьной психологии направлены на то, чтобы каждый педагог и каждый родитель понимал необходимость участия родителей в работе школы и воспитании детей с целью профилактики школьной неуспеваемости [7]. Исторически роль родителей в западноевропейской и американской школах складывалась по-разному, но в 50-60 гг. XX в. превалировало мнение о том, что родители не должны вмешиваться в работу школы и именно школа несет ответственность за обучение ребенка. Причины такого положения дел были различны: низкий уровень образования многих родителей, их большая занятость на работе и др. В семидесятые годы и в особенности в восьмидесятые стала наби-

рать силу позиция за привлечение родителей к делам школы. При этом консалтинговая работа проводилась как с родителями, так и с педагогами. Основная причина, по которой родителей начали привлекать к этой работе, в том, что социально-педагогическая поддержка семьи вызывает рост академических достижений обучающихся и развитие позитивной самооценки всех членов семьи. Учителя, дети и родители в равной мере провоцируют создание проблем, связанных с успеваемостью и выстраиванием взаимоотношений с окружающими, например, при перемещении учащихся из одной системы (семья) в другую (школа), поэтому они должны в равной мере принимать на себя ответственность за возникновение этих проблем и своевременно и грамотно решать их.

Немаловажную роль в становлении этого сыграли сами родители, которые стали активно выступать за равноправные роли наравне с педагогами в обучении своих детей. В результате интервьюирования родителей и наблюдения за их общением исследователи пришли к выводу, что родители хотят равноправных, именно межличностных отношений, а не отношений «профессионал – клиент» с работниками образовательного учреждения [8]. Кроме того, было установлено, что родители также видят необходимость в диалоге с учителями и установлении совместных взглядов на обучение детей, а также имеют желание регулярно получать информацию об обучении и делах детей в школе на неформальной основе [11].

Статистические исследования, проведенные в 90-х гг. XX в., доказали, что в США успеваемость учащихся находится на низком уровне именно из-за малого участия родителей в процессе обучения детей (89 % людей, вовлеченных в школьную реформу, назвали это основной причиной). Недовольны таким положением дел оказались не только административные работники образования, но и сами родители (40 % из них отмечает, что они уделяют недостаточно времени образованию детей, и 80 % говорят о своем желании активно участвовать в работе школы), и дети (72 %

детей в возрасте 10-13 лет и 48 % – в возрасте 14-17 лет указывают на то, что они хотели бы больше говорить с родителями о школе; 82 % учащихся старших классов считают, что активное участие родителей необходимо и в средней школе; 50 % хотят, чтобы именно их родители участвовали в делах школы). Такая ситуация объясняет готовность американской школы к принятию консалтинговых услуг [8].

Следует заметить, что в российской школе на современном этапе ситуация несколько иная. Родители предпочитают избегать общения с педагогами (объясняя это тем, что не готовы слушать что-либо негативное о своем ребенке (а хорошее традиционно умалчивается) либо обращаются тогда, когда ситуация с учебной и поведением ребенка уже вышла из-под контроля и требует вмешательства других специалистов (врачей, психологов, юристов) [4; 5]. В этой связи целесообразно подумать о выстраивании системы консалтинга в современной российской школе с целью повышения уровня адаптации школьников и повышения успеваемости.

В обобщенном виде принципы консалтинговой работы с родителями были сформулированы Департаментом образования штата Нью-Йорк [10]. Семья является центром партнерства в обучении. Каждая семья уникальна в способе поддержки детей и взаимодействии со школой и сообществом. Уникальность семьи должна уважаться. Именно на это и предполагается ориентирование семейного консультирования отечественными авторами [5]. Семья, социальная среда, школа – все они играют важную роль в поддержке развития и образования детей. В основе этого партнерства лежит доверие, конфиденциальность и взаимное уважение. Активное участие родителей в обучении детей должно приветствоваться. Семье, обществу и школе необходимо иметь соглашение о мере своей ответственности и о том, чего именно они ожидают от образования ребенка [3; 6].

Основной целью консалтинга родителей является оказание им помощи в развитии успешности детей в школе. Задачами соци-

ально-педагогического консалтинга родителей является оказание им социальной и эмоциональной поддержки, взаимный обмен информацией, укрепление и развитие диалога родителей с детьми, общее оздоровление отношений в семье, развитие вовлеченности родителей в обучение ребенка в школе и дома, в оказание помощи и поддержки детям в дальнейшем обучении и профессиональном развитии. Причем на эти задачи указывают как зарубежные, так и отечественные авторы (Дж. Рич, Дж. Комер, А. Кредер, О. Газман, А. Варга, О. Карабанова, Е. Алешина).

Дж. Рич, исследователь в области педагогики и школьной психологии, пришел к выводу, что родителям необходимо четко понимать связь своего участия в делах школы с успехами детей. Он утверждает, что активность родителей тем выше, чем более непосредственна связь их участия в работе школы с успеваемостью ребенка [12]. Дж. Комер позднее назвал этот феномен «значимая (meaningfull) активность родителей» [9].

Помимо американской, интересной представляется школьная практика Германии, которая с конца 70-х гг. XX в. выстраивалась в контексте компетентностного подхода, что является одной из ведущих тенденций развития мировой системы образования. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. данная задача также определена как ключевая. В связи с этим становится необходимым изучение зарубежного опыта внедрения компетентностного подхода на всех уровнях образования. Речь идет об осмыслении новых задач российской системы образования, поиске путей их решения и стимулировании интеграционных процессов в создании единого образовательного пространства в рамках Болонских соглашений.

Образование в современной Германии, находясь в стадии реформирования, ориентировано на подготовку активного, самостоятельного, ответственного ученика, обладающего как предметными, так и надпредметными компетенциями. Основу занятий в немецких школах составляет не только получение фундаментальных знаний, но и

развитие готовности к обучению в течение всей жизни, а также умений и навыков, которые могут быть перенесены в иные условия уже после школы в дальнейшей профессиональной деятельности [1]. Получить такой результат не удастся без учета индивидуальных особенностей учащихся и консультативного сопровождения их родителей. Работая в современной школе, нетрудно заметить, что в российских школах наблюдается сходная тенденция, однако, эти подходы еще четко не сформулированы, требуют доработки и адаптации к реалиям российского образования.

Особое место в немецкой дидактике уделяется вопросам качества школьного обучения, что является актуальным и для российской системы образования. На протяжении последнего десятилетия XX в. и первого десятилетия XXI в. снижение качества школьного обучения в России свидетельствует об остроте данной проблемы. Одной из базовых причин этого, на наш взгляд, является несформированность умений самостоятельного учения у школьников, а также отсутствие должной поддержки со стороны родителей. При этом наблюдается со стороны учителей чрезмерное увлечение итоговыми результатами, фиксирующими знания учащихся в форме ЕГЭ. Следствием такой образовательной тактики стали неэффективность учебной деятельности всех участников процесса обучения, низкий уровень учебной культуры в школе в целом, невовлеченность в школьные дела родителей как субъектов образовательного процесса.

Ряд европейских и американских школ пришли к необходимости создания в школе обстановки, «направленной на семью», с целью большего соответствия культурным, экономическим и социальным особенностям семьи, которые в значительной степени влияют на уровень достижений детей в школе [7; 8].

В то же время в конце XX в. в Европе проблеме повышения качества обучения попытались решить с позиции культурологического подхода, акцентируя внимание не только на компетенциях, но и на формировании учеб-

ной культуры. Вопрос об учебной культуре крайне актуален в современной российской школе. Он затрагивает не только вопросы повышения качества обучения, но и вопросы уровня воспитанности, а значит, можно говорить об ожидаемом нравственном оздоровлении общества. И здесь уместно подумать о создании комплексной системы консалтинга родителей в условиях общеобразовательного учреждения, распространяющейся на основные проблемы, встречающиеся в школьной практике.

В современной российской школе в проблемное поле консалтинга родителей целесообразно включать следующие направления:

- проблемы во взаимоотношениях учителей и учащихся: рассматриваются позиции обеих сторон, происходит поиск компромисса, намечаются пути выхода из конфликтной ситуации, при необходимости привлекаются другие специалисты;

- проблемы взаимоотношений учащихся между собой: совместно с родителями разрабатывается программа профилактики неуспеваемости на фоне конфликта, осуществляется поиск путей налаживания взаимоотношений между детьми с целью недопущения ухудшения ситуации (детско-родительские вечера, «семейные гостиные», классные часы с участием родителей и др.);

- проблемы взаимоотношений детей и родителей: производится необходимая психодиагностика (осуществляется школьным психологом), родителям преподаются навыки выстраивания качественно других взаимоотношений с детьми; параллельно идет психолого-педагогическое сопровождение учащихся;

- проблемы одаренных детей: вопросы их адаптации в жизненном пространстве, так как эти учащиеся подвергаются опасности попасть в категорию риска;

- проблемы поддержки ребенка в асоциальной семье требуют особого подхода: оказание предварительной социальной помощи (оформление социальных льгот, материальных выплат, оказание вещевой помощи и т. п.), тщательный контроль за психологичес-

ким состоянием в семье, психологическим состоянием ребенка, привитие детям навыков самоконтроля и социальной адаптации, оказание репетиторской помощи по предметам;

- проблемы отклонений в поведении детей: выявление причин отклонений, помощь родителям в эмоциональном принятии ребенка, формирование навыков неагрессивной позиции по отношению к ребенку с отклоняющимся поведением;

- проблемы учащихся, осуществляющих подготовку к сдаче экзаменов.

Необходимо подчеркнуть, что даже по этим необходимым направлениям консалтинг родителей в российских школах осуществляется эпизодично, бессистемно [3; 4; 5].

В заключение хотелось бы отметить следующее. Сегодня средняя школа уже не ставит перед собой задачу формирования мировоззрения молодого человека, оставляя это право родителям с учетом их религиозных, национальных и других взглядов и убеждений. Однако нельзя допускать, чтобы школа была направлена только на предоставление знаний и умение ими оперировать. Это – дорога в никуда. В XXI в. человек должен суметь «обработать информацию» и создать новое знание, и не обязательно – «глобального масштаба». Человек всегда создавал новое знание для себя и для своей семьи. То, что раньше было лишь призывом отдельных новаторов в педагогике – «учить учиться», сегодня превратилось в насущную потребность времени.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Система образования в ФРГ. – Минск, 1993. – 330 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М., 1999. – 283 с.
3. Лукьянченко Н.В. Семья как фактор психоэмоционального благополучия подростка // Воспитание школьников. – 2011. – № 5. – С. 19-20.
4. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4-11.
5. Поставнев В.А. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 23-28.

6. Протасова И.Д. Деятельность социального педагога по профилактике деликвентного поведения подростков в условиях общеобразовательного учреждения // Социальная педагогика. – 2008. – № 3. – С. 70-73.
7. Chuck T. Falcon. All rights reserved. Family Desk Reference to Psychology. – 2004. – 569 p.
8. Lindl J.C. What do parents want from principals and teachers? // Educational Leadership. – 1989. – № 47 (2). – P. 8-10.
9. Comer J.P. School power: Implications of an intervention project. New York: Free press, 1995. – 314 p.
10. Parent Partnerships: Linking Families, Communities, and schools: A statement Policy. – New York: The State Education Department, 1991. – 89 p.
11. Peterson J.L. & Cooper, C.S. Parent education and involvement in early intervention programs for handicapped children: A different perspective on parent needs and the parent – professional relationship. In M.J. Fine (Ed.), The second handbook on parent education: Contemporary perspectives. – New York: Academic Press, 1989. – P. 197-236.
12. Rich D. Schools and Families: Issues and actions. Washington, DC: National Education Association, 1987. – 586 p.

УДК 371:792.036

Крившенко Л.П.¹, Яковлюк С.М.²

¹Московский государственный областной университет

²Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И МАСТЕРСТВО СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

L. Krivshenko¹, S. Yakovlyk²

¹Moscow State Regional University

²Moscow State Regional Social-Humanitarian Institute

PROFESSIONALISM AND MASTERY OF A MODERN TEACHER WHILE STUDYING THEATRE PEDAGOGY

Аннотация. В статье раскрываются вопросы подготовки учителя для современной школы. Исследуя данный вопрос, авторы подчеркивают, что среди качеств, которыми должен обладать учитель, необходимо выделить: знание предмета, мастерство его преподавания. Кроме этого, к необходимым умениям учителя относятся умение «побудить учиться», т. е. поддерживать у школьников высокую мотивацию к учебе, быть справедливым, требовательным, умение поддерживать дружеские и эмоциональные отношения с учащимися, чувство юмора. Проведя анализ педагогических источников, авторы пришли к выводу, что в формировании индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя немаловажную роль играет его творчество и артистизм, способные инициировать проявления творчества учеников.

Ключевые слова: профессионализм, структура профессионализма, учитель-профессионал, профессиональные качества педагога.

Abstract. The article highlights the issues of preparation teachers for modern school. Looking into the problem, the authors stress that it is necessary to specify the following traits a teacher should have: subject knowledge, mastery of teaching the subject. Besides, among the necessary teaching skills there is a skill "to encourage to learn", i.e. to keep high level of students' motivation, to be just, demanding, able to get on well with students, to have a good sense of humor. Having analyzed some pedagogical sources, the authors came to conclusion that creativity and artistry, which can initiate students' creativity, play an important role in forming an individual professional style of a future teacher. Artistry and mastery of a teacher include his ability to switch over to new situations quickly, easily transform from one image to a new one. Besides, it is an ability to be full of ideas that a teacher inspires his students with both at the lesson and after it.

Key words: Professionalism, professionalism structure, professional teacher, professional qualities of a teacher.

По мнению отечественных ученых, первоочередная задача школы заключается в том, чтобы открыть в каждом растущем человеке творца, «распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит, поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [5, с. 58]. Поэтому от уровня культуры учителя, профессиональной подготовки, широты мировоззрения и интересов, готовности к сотворчеству с вверенными ему детьми напрямую зависят результаты интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического развития подрастающего поколения.

Для подготовки современного учителя нужна особая технология профессионального обучения, которая способствовала бы развитию не только его познавательной сферы, но и эмоциональных чувств, творческих способностей, поскольку такие качества, как эмпатия, способность к импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В

связи с этим изучение и овладение основами театральной педагогики помогает формированию ценностей учителя, выработке у него ценностных знаний, которые невозможно приобрести только благодаря волевым действиям, а можно лишь пережить в опыте человеческих отношений. Особенно этому способствует выполнение специальных упражнений, тренингов актерского мастерства. Именно в этот момент, когда вовлечена вся личность будущего учителя, и возникает единство сознания и переживания, расширяется круг ее духовных запросов, интересов, моральных побуждений, формируя, тем самым, духовно-нравственное отношение к людям, к явлениям жизни, человеческим поступкам, к их осмыслению и переосмыслению.

Поэтому сегодня остро встает вопрос о подготовке учителя-профессионала, воспитанного не только в духе традиций гуманистической педагогики, но и обладающего высоконравственной, духовной культурой, образовательными ценностями и педагогическим артистизмом.

Учитель – не только профессия, суть которой – транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдавать им свое сердце; подлинная интеллигентность, желание и умение работать вместе с другими, высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность; профессионально-педагогическая культура; педагогическое мастерство.

Научное толкование понятия «профессионализм» дается многими исследователями профессиональной деятельности учителя (И.Д. Багаева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова,

Л.М. Митина, З.И. Равкин, Е.И. Рогов, В.Я. Синенко, В.А. Сластенин и др.), и на сегодняшний день существует множество подходов к данному феномену. Тем не менее однозначного подхода к его определению пока в науке нет. Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с другими понятиями, так или иначе связанными с характеристикой способности человека выполнять работу: компетентность, мастерство, квалификация.

Ряд исследователей рассматривает профессионализм с точки зрения деятельности. Так, В.А. Сластенин и его ученики основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку и определяют профессионализм учителя как явление педагогической культуры, выступающей мерой и способом его творческой самореализации в различных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание *профессиональных ценностей* и технологий. По мнению В. Шуваловой и О. Шиняевой, профессионализм специалиста определяется степенью владения знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и способностью производить новое, с другой. Я. Турбовской рассматривает профессионализм как органический *сплав знаний и умений*, гарантирующий получение требуемого результата, качественное и эффективное исполнение работы, сформированная готовность относиться к своему делу как к совокупности задач, каждая из которых конкретна и требует достижения результата. Между тем В.Я. Синенко определяет профессионализм как *результат* процесса профессиональной подготовки, *качество*, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы.

Все приведенные выше определения выражают деятельностную сущность профессионализма, при которой совокупность знаний, умений и навыков необходима для успешной профессиональной деятельности.

Профессионализм учителя, с точки зрения Ю.М. Асадова, – это сложное интегральное и многофункциональное новообразование

личности и субъекта деятельности, в структуру которого входят: а) *общие или типичные компоненты профессионализма*, обусловленные нормативными требованиями к деятельности и личности учителя (*нормативный профессионализм*); б) *специфичные индивидуализированные компоненты*, характеризующие индивидуально-психологические, личностные и субъектные особенности учителя, проявляемые в индивидуальных стилях деятельности и стилях педагогического общения (*уникальный профессионализм*); в) *целостные компоненты* как интегрированные составляющие профессионализма учителя [1, с. 32].

Таким образом, профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности как представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами её осуществления. Мера этого владения у разных людей различна – здесь можно говорить о высоком, среднем и низком уровне профессионализма деятельности представителя той или иной профессии.

Профессионализм педагогической деятельности учителя определяется, с одной стороны, как владение искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач средствами своего предмета (специальности) за отведенное время, а с другой – постоянная ориентация на ценность личности человека, на воспитание чувства собственного достоинства у каждого обучаемого.

Человек по своей природе активен, и поэтому он должен не только принимать знания, но и уметь активно их добывать, используя мышление, память, волю, воображение и наблюдательность. Именно это приняв за основу, К.С. Станиславский занялся поисками «технических путей для создания творческого самочувствия», приступая к разработке методического руководства о том, как «сознательно возбуждать в себе бессознательную природу для сверхсознательного органического творчества» в театральной педагогике [3, с. 47].

Так появилась «система Станиславского», главной особенностью которой является способность человека сознательно управлять физической, психической и духовной природой. Поэтому «искание в себе сил, причин и следствий своего творчества должно стать началом всех начал обучения...» [2, с. 21].

Работа актера над собой заключается в выработке внутренней техники переживания, позволяющей ему сознательным путем вызывать в себе творческое самочувствие, при котором легче всего появляется вдохновение. Основным средством проникновения в область вдохновения, сознательного владения подсознательным творческим процессом, К.С. Станиславский считал метод «физических действий», опирающийся на принцип органической взаимосвязи физических и духовных элементов, а также использование предполагаемого обстоятельства, магического «если бы».

В то же время, наряду с требованием владеть внутренней психической техникой, К.С. Станиславский утверждал необходимость для артиста обладания внешней физической техникой, «делающей невидимую творческую жизнь актера видимой, так как нельзя с неподготовленным телом передать бессознательное творчество природы» [4, с. 56]. Для подготовки телесного аппарата К.С. Станиславский разрабатывает основы внешней техники по совершенствованию пластики, ритмики, внешней выразительности, голоса, дикции.

Выработка внешнего самочувствия невозможна вне контекста общения. Внешнее самочувствие актера предопределяется, по словам К.С. Станиславского, степенью овладения кинетическим каналом общения. Из трех предложенных им каналов (лингвистический, паралингвистический и кинетический) последний выполняет регулятивную функцию с помощью невербальных средств общения, которые эмоционально воздействуют на партнера по общению через зрительный анализатор. К невербальным средствам общения относится взаимное положение общающихся в пространстве, включая расстояние между

ними, позу, жестикуляцию и мимику, направление взгляда и его изменение. Поэтому, как показал К.С. Станиславский, психические и физические процессы выступают в органическом единстве чувств и формы, взаимобуславливая и взаимодополняя друг друга. Понимание К.С. Станиславским действия как единства физического и психического исключает отдельное развитие внутренних или внешних элементов поведения актера, требует тесной их взаимосвязи.

Поэтому ценность «системы Станиславского» заключается в том, что она как педагогика формирования творческой личности является не только теоретическим фундаментом театрального искусства, но и практическим инструментом, способствующим постижению объективных законов творчества, методологической основой воспитания человека-творца. Это обуславливает правомерность обращения к программно-методическим указаниям К.С. Станиславского, разработанным для профессии актера, и при подготовке учителя. С профессионально-педагогической деятельностью учителя актерскую деятельность роднят самостоятельность, решительность в принятии решений педагогических задач, волевая активность, настойчивость, эмоциональность, легкость и непринужденность переключения внимания, интуиция, рефлексия и др.

Актерское творчество во многом соприкасается с общепедагогическими установками и механизмами формирования личности, давая возможность решать актуальные педагогические проблемы. Психические процессы в актерской и педагогической деятельности рефлексорны по своей природе, поэтому они проходят по одним и тем же законам.

Театральная и педагогическая деятельности, близкие по своим содержательным инструментальным признакам (коммуникативный; личность творца как инструмент воздействия) [6, с. 24], обладают общими характеристиками, к которым можно отнести следующие:

- деятельность актера и учителя направлена на другого человека (ученика, зрителя)

с целью возбудить у него определенные чувства, мысли, влияя на его эмоциональное состояние;

- в процессе педагогического и сценического взаимодействия с учеником, либо со зрителем, педагог и актер используют свой психофизический аппарат, обеспечивающий выражение внутренних психических процессов при помощи внешних физических выразителей (голоса, мимики, жестов и др.), поэтому происходит идентификация личности творца и инструмента творчества;

- основу педагогической и актерской деятельности составляет процесс общения, реализуемый в обстановке публичного действия, применяя одинаковые законы, способы и средства, характерные для эмоционально-коммуникативной сферы;

- театральная и педагогическая деятельности в силу своей специфики определяют объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом;

- актерская и педагогическая деятельности ограничены в пространстве и временными рамками, что требует от актера и учителя оперативности в управлении своим психическим состоянием и мгновенного «рождения» творческого самочувствия;

- как в актерской, так и в учительской деятельности разрабатывается драматургия педагогического действия, предполагающая режиссерское видение того или иного сюжета;

- выполнение социальной и сценической роли наполняет их содержание своими подлинными чувствами и мыслями;

- актерская и педагогическая деятельности предполагают публичное выступление перед определенной группой людей, являющейся активным участником творческого процесса, отсюда педагогическая деятельность понимается как театр одного актера;

- результатом педагогического и актерского творчества является обогащение личности новыми знаниями и умениями, отвечающими требованиям современного общества.

Таким образом, К.С. Станиславский, в результате многолетней художественно-педагогической и исследовательской работы,

открыл такие творческие закономерности, через призму которых можно осмыслить профессиональные особенности творческого процесса учителя в эмоционально-когнитивном плане, разрабатывая теорию управления эмоциональными аспектами педагогической деятельности.

«Система Станиславского» как общепедагогическое учение перспективна для понимания сущности воспитательного взаимодействия, так как она исследует природу творческого коммуникативного воздействия одного человека на другого, объясняет генезис творческого самочувствия в деятельности, определяя пути управления им, и раскрывает природу человеческой выразительности; [6, с. 46]; предлагает ряд требований, помогающих повышать профессионализм современных учителей, совершенствуя их педагогическое мастерство:

- для воспитания творчески активной личности учителя недостаточно вооружать его только техникой и дидактическими методами, а необходимо помочь ему сформироваться как высоконравственной духовно-эстетической личности, поэтому наряду с профессиональными качествами должно уделяться большое внимание нравственно-эстетической стороне творчества, тому, что К.С. Станиславский называл сверхсверхзадачей;

- в системе К.С. Станиславского прослеживается наиболее целесообразная, с точки зрения живого органического творчества, методика работы актера над собой и над ролью; учитывая специфику педагогического труда, предлагаемая К.С. Станиславским методика может быть использована и для подготовки учителя;

- для подготовки учителя важно знание трех взаимосвязанных составных частей системы К.С. Станиславского и их перевод в плоскость современного учебного заведения и главного его действующего лица – учителя.

Искусство актера, как и искусство учителя, – психофизическое действие. В обучении и воспитании только то приобретает силу и убедительность, что выражено через дей-

ствие. Действие является главным средством выразительности и учителя, и актера. Через активное, целенаправленное, органическое действие формируются установки, убеждения, мировоззрение. Этой задаче должны быть всецело подчинены педагогическая техника и творческий метод.

Таким образом, анализ «системы Станиславского» позволяет сделать следующие выводы:

- театральная педагогика связана с развитием учебно-познавательных и артистических способностей студентов;

- содействует формированию мировоззрения, интеллекта, образного мышления, творческого потенциала и «духовных сил» личности;

- способствует становлению нравственных качеств, выработке отношения к нормам поведения и закреплению их через эмоциональное переживание на основе тесной связи представлений и оценок с жизнью и личным опытом.

Более того, театральная педагогика является не только теоретической основой для становления актера, но и практическим инструментом развития мастерства учителя. Использование предлагаемых театральной педагогикой приемов и методов в профессиональной подготовке учителя дает возможность эффективно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, развить творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, которые, в свою очередь, способствуют формированию таких умений, как когнитивные, ценностно-ориентационные, художественно-эстетические, коммуникативные и эмпатийные, эмоционально-преобразовательные и рефлексивные.

В связи с этим подробное изучение и овладение элементами театральной педагогики, стремление учитывать их в собственном поведении, повышая уровень профессионализма, дает возможность каждому учителю:

- обогатить свои дидактические знания;
- осознать себя учителем – носителем духовно-нравственных ценностей;

- развить в себе эстетическо-эмоциональное начало личности;
- сформировать способности к сочувствию и сопереживанию;
- овладеть «пятью стадиями органического общения» (К.С. Станиславский);
- овладеть приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства для достижения и реализации педагогических задач в образовательном процессе;
- сформировать умения целесообразных действий в предложенных обстоятельствах;
- сформировать умения оценивать свои действия и анализировать причины успеха и неудач в ходе реализации творческих задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асадов Ю.М. Сущность и научные определения феномена профессионализма учителя // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т. 12. – № 3(3). – С. 568-570.
2. Сибиряков Н.Н. Мировое значение Станиславского. – М., 1974. – 264 с.
3. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М., 1962. – 575 с.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М., 2002. – 492 с.
5. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 56-59.
6. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М., 1987.

УДК 378

Курина Т.Е.

*Российская международная академия туризма
(г. Химки, Московская область)*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В СФЕРЕ ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ

T. Kurina

*Russian International Academy for Tourism,
Khimky, Moscow region*

COMPETENCE-BASED APPROACH TO TRAINING BACHELORS OF TOURISM INDUSTRY

Аннотация. Современные системы образования многих развитых индустриальных стран подвергаются изменениям, связанным с глобальными требованиями к качеству образовательной деятельности. В статье рассматривается компетентностный подход к проблеме обучения бакалавров в сфере технологий и организации безопасности индустрии туризма в вузе, который предполагает приобретение знаний и навыков, востребованных в деятельности будущего специалиста. Реализация компетентностного подхода при подготовке бакалавров в вузе предполагает формирование профессионально значимых качеств: когнитивных, диагностических, проективных, креативных, коммуникативных, организаторских и рефлексивных, способствует развитию самостоятельности, творчества и ответственности студентов.

Ключевые слова: туризм, бакалавр, безопасность в туризме, туристическая индустрия, компетентностный подход к проблеме организации подготовки бакалавров туризма, обеспечения безопасности объектов и субъектов туристской индустрии.

Abstract. Modern systems of education in many developed industrial countries are exposed to the changes connected with global requirements to the quality of educational activity. The article considers the competence-based approach to the problem of training bachelors in the sphere of technologies and the organization of safety in tourism industry. Such approach assumes the acquisition of all knowledge and skills necessary for successful activity of a future specialist in tourism. The realization of the competence-based approach in training bachelors at universities supposes the formation of professionally significant qualities, such as: cognitive, diagnostic, designing, creative, communicative, organizing and reflective. Such approach promotes the development of students' independence, creativity and responsibility.

Key words: tourism, bachelor, safety in tourism, tourism industry, competence-based approach to the problem of the organization of training bachelors of tourism industry, ensuring safety of objects and subjects of the tourist industry.

В последние десятилетия системы образования развитых индустриальных стран переживают радикальные изменения. Одно из наиболее существенных изменений – расширение участия общества в оценке существующих норм функционирования образования, ведущих к формированию так называемого «учащегося» общества. Этот процесс обусловлен особыми требованиями к качеству образования и профессиональному развитию всего населения.

Как справедливо заметил О. Тоффлер, в современном мире «знание становится все более смертным. Сегодняшний факт становится завтрашним заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – вовсе нет. Однако общество, в котором индивидуум меняет работу, место жительства, социальные связи и т. д., придает огромное значение эффективности образования. Высшая школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться

и переучиваться... Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [2, с. 34].

В связи с этим возникает потребность в научно-теоретическом пересмотре различных типов, шагов и направлений образовательных подходов в свете новой педагогической парадигмы, одной из важных составляющих которой является компетентностный подход [5, с. 3]

В социальной жизни современной России многочисленные факторы зависят от того, насколько успешно решается проблема развития такой важной экономической составляющей, какой является туристская индустрия. Это связано с тем, что туризм успешно решает социально-экономические проблемы, связанные с занятостью трудоспособного населения.

Эффективное обеспечение безопасности туризма при угрозах возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера достигается посредством аргументированного правового регулирования, путем регламентации общественных отношений в сфере туризма со стороны государства посредством установления общеобязательных норм, обеспечивающих защищенность личности, общества и государства.

Для качественного функционирования индустрии туризма давно назрела необходимость в полипрофильной подготовке. В настоящее время целесообразно создание гибкой системы подготовки кадров, которая соответствовала бы мировым стандартам и долгосрочному карьерному росту специалистов.

Качество сервиса и предлагаемых услуг, безопасность отдыха и обслуживания являются определяющей тенденцией в развитии компетентностного подхода в туризме. В этой связи в туристском образовании назрела необходимость рассмотрения компетентностного подхода, так как процесс подготовки специалистов в сфере технологий и организации безопасности туризма связан с определенными трудностями, к числу которых от-

носятся недостаточное количество научных исследований, учебных пособий и оценки эффективности организаций государственного и частного туристского комплекса и др.

Рассматривая проблему компетентностного подхода к организации подготовки бакалавров, необходимо отметить ряд тенденций в профессиональном туристском образовании, определяющих требования к высококачественной подготовке специалистов:

- формирование единого образовательного пространства туристского образования в России;

- формирование мирового рынка труда, интеграция и глобализация на рынках труда;

- интеграция образовательной и профессиональной среды;

- формирование систем оценки качества обучения специалистов, соответствующих современным федеральным и международным стандартам.

Реализация задач профессиональной подготовки специалистов в рамках системы высшего профессионального образования предполагает, таким образом, формирование новообразований, которые обеспечивают и процесс становления, и дальнейшее развитие его профессиональной деятельности [6, с. 39].

Человек, интеллектуально развивающийся в ходе обучения, в конечном счете, начинает осознавать необходимость «наведения порядка» в системе накопленных разрозненных знаний, их обобщении и «архивации» до обозримого объема. В условиях развития технологий позволяющих расширить доступность передачи, открытых и «готовых» знаний, перед учебным процессом возникают перспективные задачи по изменению подходов к развитию содержания образования [7, с. 152]. Обучаться, чтобы приобретать знания и умения в той или иной области, в том числе и не связанные напрямую с содержанием профессионального обучения, далеко не бессмысленно. Об этом свидетельствует опыт, выраженный простой формулой «обучаться, делая». Данная точка зрения подчеркивает тесную связь между компетенциями, связан-

ными с высшим профессиональным образованием (учением), и компетенциями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности.

Понятие «компетентность» трактуется как «личностные возможности должностного лица, его квалификация (опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому, благодаря наличию определенных знаний и навыков» [4, с. 73].

В современных условиях компетентностный подход наиболее актуален, так как осуществляется ступенчатое ориентирование новой образовательной парадигмы с трансляцией знаний, направленных на формирование навыков в системе потенциальных компетенций, характеризующей способность специалиста к предстоящей профессиональной деятельности [1, с. 37].

Компетентность в данном случае рассматривают как качественный компонент в профессиональной деятельности, то есть знания и навыки, полученные будущим бакалавром в ходе образовательного процесса и личностного становления.

В связи с этим автор предлагает изменить модель формирования профессионально значимых качеств студентов в вузе и рассмотреть с позиции компетентностного подхода. В данном ключе высшее учебное заведение должно готовить специалистов-профессионалов, способных к высокоинтенсивному и высокотехнологичному труду, подготовленных к творческой деятельности и осуществлению непрерывного личностного самосовершенствования. В этих условиях формирование профессиональных компетенций окажет существенное влияние на качество высшего образования и оценку результатов обучения в профильных вузах.

Предлагаемая интегративная модель формирования профессионально значимых качеств будущего бакалавра в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин построена с учетом следующих принципов:

- принцип научности, отражающий соответствие компонентов модели современному

уровню развития педагогической науки, а содержание – современным представлениям естественных наук;

- принцип мобильности, учитывающий постоянное развитие педагогической науки, ее обновление и дающий возможность изменять содержание блоков с учетом изменения социального заказа, а также адаптировать модель для изучения конкретных дисциплин;

- принцип дискретности и целостности. Модель состоит из блоков, которые, в свою очередь, включают ряд компонентов. При этом все структурные элементы модели находятся в гармоничном взаимодействии и отражают целостный процесс формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста. Модель предполагает освоение будущим бакалавром туризма профессионально значимых качеств в процессе прохождения соответствующих уровней (репродуктивного, рефлексивного, эвристического, креативного). Взаимодействуя друг с другом, каждый из уровней создает новую ступень для освоения профессионально значимых качеств будущим бакалавром туризма (табл. 1).

Исходя из содержательных особенностей разработанной модели, специфики профессиональных дисциплин, сущностной характеристики профессионально значимых качеств и особенностей профессиональной деятельности бакалавра туризма, мы выделили следующие условия успешной реализации модели.

Процесс формирования профессионально значимых качеств должен рассматриваться как открытая, неравновесная, нелинейная система, состоящая из множества взаимосвязанных элементов. Управление процессами, протекающими в системе, возможно при грамотном использовании флуктуации различных параметров, которые сдвигают развитие системы на аттрактор, выводящий систему на более высокий уровень развития. В предложенной модели флуктуациями могут явиться формы и методы обучения, а также содержательное наполнение дисциплины; аттрактором – процесс освоения субъектом

Таблица 1

**Модель формирования профессионально значимых качеств студентов
в вузе с позиции компетентностного подхода**

Когнитивный компонент	Функциональный компонент	Личностно-аксиологический компонент
Сформированность системы знаний	Сформированность системы умений	Степень выраженности психофизических характеристик личности и системы ценностных ориентаций
Проявляется через		
Оценку преподавателя и экспертов в ходе тестирования, анкетирования и собеседования	Показатели активности личности (целеполагание, организация и контроль деятельности)	Ценностные ориентации, мотивацию достижений, самооценку и направленность личности
Репродуктивный уровень		
Знания и представления студентов об изучаемой предстоящей профессиональной деятельности	Характеризуется низким показателем активности. Деятельность направлена на воспроизведение стандартных ситуаций. Отсутствие способности ставить цели, организовывать и контролировать результаты своей деятельности. Организация деятельности зависит от окружающих	Средний и ниже среднего уровень самооценки. Доминируют мотивы избегания неудач. Показатели направленности выражены слабо. Ценности разрознены, неотрефлексированы, не присвоены. Характерна «подмена» ценностей
Рефлексивный уровень		
Студент понимает смысл изученного содержания, свободно воспроизводит полученную информацию в рамках предстоящей профессиональной деятельности	Характеризуется средним показателем активности. В стандартной ситуации хорошо справляется с поставленной задачей, способен ставить цели и организовывать деятельность. В проблемных ситуациях полагается на помощь со стороны. Самооценка деятельности вызывает затруднение	Средний уровень общей самооценки. Мотивы достижения успеха и избегания не расходятся. Основополагающая направленность «на себя». Система ценностей четко не представлена. Характерно «метание» между ценностями
Эвристический уровень		
Студент способен использовать имеющиеся знания в изменившихся ситуациях для достижения поставленной цели в рамках предстоящей профессиональной деятельности	Характеризуется достаточно высоким уровнем активности. Способен самостоятельно организовать деятельность. В проблемных ситуациях определение целей и постановка задач вызывает затруднение. Способен к самооценке своей деятельности	Высокий уровень общей самооценки. Доминирующая мотивация к достижению успеха. Выражена направленность «на себя» и на поставленную задачу. Осмыслены и отрефлексированы отдельные виды ценностей
Креативный уровень		
Знания глубокие, основанные на проникновении в сущность ситуации и установление взаимосвязи между её компонентами	Характерен высокий уровень активности. Способен самостоятельно организовать деятельность в проблемных ситуациях. Самостоятельно определяет цели, осуществляет рефлексии и самооценку деятельности	Высокий уровень общей самооценки. Доминирующая мотивация к достижению успеха. Ярко выражены показатели направленности. Глубоко осмысленная отрефлексированная система ценностей

профессионально значимых качеств; более высокий уровень развития (результат, цель) – компетентность бакалавра.

Реализация компетентностного подхода заключается в активизации формирования профессионально значимых качеств студентов путем моделирования задач профессиональной деятельности любой сложности в ходе учебного процесса. Атмосфера преподавания строится на высоком эмоциональном уровне, поскольку личные переживания способствуют освоению знаний и навыков, которые являются важнейшей составной частью профессионально значимых качеств. При этом субъект не только осваивает заданные извне ценностные ориентиры, но и является индивидуальностью, самостью, обладающей способностью осознавать и рефлексировать собственные ценности, оценивать себя и иное, проектировать будущее. С этой целью создается такой стиль обучения, при котором студенты являются соучастниками процесса образования, где есть место открытому выражению мнений и гарантирована их свобода, главенствуют честность, открытость и справедливость.

Индивидуальный подход к обучению в рамках предлагаемой модели позволяет реализовать оптимальные образовательные траектории для каждого студента. При этом подразумевается не одиночное обучение, а возможность раскрыться каждому студенту в общении, совместном решении множества задач, определяющих в конечном итоге значимость личности и ее деятельности в обществе.

Результатом реализации предложенной модели является освоение профессионально значимых качеств будущим бакалавром туризма. В это же время непосредственно оценить уровень овладения не представляется возможным, поскольку качества как формируются, так и проявляются в деятельности, в возможности человека адаптироваться к изменяющимся условиям. Другими словами, качества специалиста описывают «резервные» навыки и умения, которые могут создать только предпосылки формирования

для оценки отсроченных результатов образования. Тем не менее, несмотря на трудности в непосредственной оценке, учитывая, что качества представляют собой интегративное качество личности, а компетенции включают целый ряд составляющих взаимосвязанных компонентов, можно проследить динамику некоторых из них (ценностные ориентации, личностные качества, знания, умения), чтобы предположить резонансное изменение системы компетенций в структуре личности. Возникновение (изменение) какого-либо элемента в системе перестраивает систему в целом, приводит ее к новому качественному состоянию.

В результате обучения в вузе компетентность постепенно трансформируется в профессионализм, который свидетельствует о мастерстве овладения профессией и выражается в умении творчески использовать приобретенные знания.

Резюмируя сказанное, следует отметить следующее.

1. Удовлетворение социального заказа на подготовку специалистов сферы туризма возможно при реализации профессионально ориентированной модели образования, где результатом обучения является освоение субъектом профессионально значимых качеств на основе компетентностного подхода, процесс формирования которых в вузе должен осуществляться с первых дней обучения.

2. Интегративная модель формирования профессионально значимых качеств в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин разработана на основе системного и личностно-деятельностного подходов с учетом принципов научности, мобильности, дискретности и целостности. Модель характеризуется личностной ориентированностью и прикладной направленностью.

3. В рамках модели возможно проследить за процессом формирования профессионально значимых качеств при выделении и целенаправленном воздействии на компоненты обозначенных компетенций (когнитивный, функциональный, личностно-аксио-

логический). Целенаправленное воздействие осуществляется посредством образования ментально опосредованных связей с мировоззренческим, содержательным и методическим основаниями профессиональных дисциплин при оптимальном сочетании форм, методов и средств обучения.

4. Условиями успешного функционирования модели являются:

1) процесс освоения профессионально значимых качеств, рассматривающийся как открытая, неравновесная, нелинейная система;

2) опора на интеграцию различных дисциплин;

3) использование современных информационных технологий;

4) субъектный стиль отношений между участниками педагогического процесса;

5) индивидуальный подход к обучению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зорин И.В. Феномен туризма: избранные сочинения: Миссия и функции туризма. Этнологические начала путешествий. Профессиональное туристское образование. Образование и карьера в туризме. – М., 2005. – 224 с.
2. Золкин А.А., Золкин И.А. Влияние корректирующего контроля на формирование профессионально значимых качеств личности будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 5. – 225 с.
3. Копша О.Ю., Елисеева Е.Ю. Компетентностный подход к оценке результатов подготовки бакалавров технических специальностей // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 7(10). – 208 с.
4. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления. – Минск, 2000. – 430 с.
5. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореф. дис. ...док. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 28 с.
6. Нечаев Н.Н. Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования // Материалы международной конференции, посвященной 100-летию Л.С. Выготского. – М., 1996. – 166 с.
7. Kirschner P., Vilsteren P.V., Hummel Я, Wigman M. The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence // Studies in Higher Education. – 1997. – № 22 (2). – 234 p.

УДК 37:36

Лотыш А.В.

Московский государственный областной университет

ПАТРОНАТ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

A. Lotysh

Moscow State Regional University

PATRONAT AS A FORM OF SOCIAL EDUCATION OF ORPHANS

Аннотация. В статье автор изучает предпосылки становления патроната над детьми-сиротами во второй половине XIX в., дальнейшее его развитие в XX в. и современное представление о патронате на примере Детского дома № 19 г. Москвы. Рассматриваются разновидности патроната. Уделяется внимание различию понятий «патронат» и «патронаж». Автор касается данного вопроса в связи с тем, что обучению, воспитанию детей-сирот в последнее время уделяется все больше внимания, но исторический опыт в этой области зачастую не востребован. Тем не менее многие формы устройства детей-сирот существовали в нашей стране и прежде, в том числе и патронат.

Ключевые слова: патронат, дети-сироты, фостерская помощь, детский дом, воспитание, опека, семья.

Abstract. The author examines the foster care over orphan children in the second half of the nineteenth century, its further development in the twentieth century and the modern idea of patronage by the example of the № 19 orphanage of Moscow. Types of patronage are also considered. Attention is paid to the difference of concepts patronage and regular home visits.

The development of a civilized society depends not only on its economic and socio-cultural level, but the ratio of orphans and children left without parental care. The reason of the author's interest to this issue is the present increase of attention to education and upbringing of orphans. Unfortunately the historical experience in this field often remains out of demand. Nevertheless, there had been a lot of forms of placement of orphan children our country before, including patronage.

Key words: patronage, orphans, foster care, orphanage, education, guardianship, family.

В обыденной жизни мы часто объединяем понятия патронат и патронаж как единое целое, поэтому в начале статьи необходимо уделить внимание разграничению данных понятий. В Большой советской энциклопедии (1969–1978 гг.) слово «патронат» трактуется как особая форма покровительства, фактически устанавливавшая зависимость неполноправных или бедных граждан от граждан богатых в древней Италии.

В энциклопедическом словаре медицинских терминов (1982–1984 гг.) патронат определяется как передача на воспитание в семью детей по договору.

В Новом словаре русского языка (2000 г.) патронат – это особая форма покровительства, устанавливающая материальную зависимость клиентов от патронов в интересах приобретения последними политического влияния в Древнем Риме [5, с. 6].

В России XIX в. прочное место заняли две формы покровительства: «патронат» и «патронаж». Под патронатом понималась совокупность мер материальной помощи нравственно опустившимся людям (в частности, освобожденным из заключения лицам, проституткам и т. д.) с целью обеспечения им перехода к честной трудовой жизни).

Патронаж – это помещение беспризорных детей, больных и других лиц, нуждающихся в заботливом домашнем уходе, на воспитание в частные семьи [5, с. 6].

В современном толковании патронат – это межведомственная система социального сопровождения семьи и детей в целях предотвращения социального сиротства, безнадзорнос-

ти и правонарушений несовершеннолетних, основанная на раннем выявлении семейных проблем, реабилитации кровной семьи и обеспечении прав ребенка на воспитание в условиях семьи.

Стоит отметить, что патронат в России предполагает не только покровительство над несовершеннолетними гражданами, но и над целыми семьями. Неблагополучные семьи получают, помимо материальной поддержки, психологическую помощь. Социальный патронат семьи направлен на то, чтобы семьи, оказавшиеся в группе риска, поверили в возможность изменения своей жизни к лучшему.

Говоря о современном понятии патронажа, следует рассматривать его как вид попечительства, которое устанавливается над совершеннолетним дееспособным гражданином, не способным по состоянию здоровья самостоятельно осуществлять и отстаивать свои права, а также выполнять обязанности.

Исходя из вышеуказанного определения патроната и задач в отношении семьи и детей, можно говорить, что система патроната может быть представлена следующим образом.

Превентивный патронат – это межведомственная система раннего выявления семейного неблагополучия и оказания комплекса медико-психолого-педагогических форм помощи семье в воспитании и развитии ребенка, стабилизации семейной ситуации.

Социальный патронат – это система социальной реабилитации неблагополучных семей (кризисной, асоциальной), предполагающая комплекс медико-психолого-педагогической и социальной помощи семье, попавшей в сложную ситуацию, направленная на реабилитацию семьи и создание необходимых условий для воспитания ребенка [5, с. 7];

Семейный патронат – это реализация права ребенка-сироты на воспитание в условиях замещающей семьи; система отбора, обследования, обучения кандидатов на любую из форм жизнеустройства детей-сирот и профессионального их сопровождения.

Постинтернатный патронат – это межведомственная система сопровождения выпускников государственных учреждений для детей-сирот, воспитывающихся в условиях стационара, с целью их ресоциализации и интеграции в социум [5, с. 8].

Если говорить о семейном устройстве детей, то формально такая форма социальной поддержки, как патронат, не является семейной. Если у ребенка в приемной семье есть статус опекаемого, то патронируемый ребенок остается воспитанником сиротского учреждения или продолжает проживать в кровной семье, если речь идет о социальном патронате, а патронатный воспитатель числится как сотрудник сиротского учреждения или, в случае социального патроната, с патронатным воспитателем заключает договор территориальное управление социальной защиты населения. Патронатный воспитатель имеет гораздо меньше прав, нежели опекун или приемный родитель, тем не менее контроль над патронатным воспитателем достаточно жесткий. Однако и помощи со стороны психологов и педагогов он получает больше.

В современном обществе патронат выступает скорее временной формой семейной помощи ребенку или промежуточной ступенью к усыновлению и опеке.

Обратимся к истории развития патроната в России. Развитие патроната происходит в основном во второй половине XIX в. В это время в Санкт-Петербурге открывается Рабочий дом для несовершеннолетних, которые вышли из мест лишения свободы и больницы, для тех детей, которые не были обучены никаким ремеслам. То есть для сложных подростков, не утративших желания трудиться. Данные учреждения носили частный характер, но постепенно и государство начинает принимать участие в судьбе малолетних преступников, которые освободились из мест заключения и были распределены в приюты. Закон от 5 декабря 1866 г. говорил следующее: «Выпущенные из приюта несовершеннолетние должны состоять в течение определенного срока под покровительством приюта, который обязан оказывать им возможное со-

действие в деле устройства их будущего» [3, с. 67].

Детям-сиротам, оказавшимся в приюте, Московское благотворительное общество старалось подобрать занятие, соответствующее его возрасту и способностям. Происходило это следующим образом: воспитанник помещался в учебное или промышленное заведение, если невозможно было сразу же после освобождения найти для него подходящее дело. То есть мы наблюдаем предпосылки становления патроната как формы помощи несовершеннолетним. Так как имеется в виду его временное помещение на учебу [2, с. 120].

К сожалению, это не решило проблемы положения детей-сирот. В результате за счет частной благотворительности стали открываться «приюты» и «ясли», по сути они являлись учреждениями общественного питания.

Если говорить о патронаже, то он в России всегда связывался с передачей воспитанника в семью для вскармливания [4]. Семьи, в которые передавался воспитанник, должны были отвечать определенным условиям: обеспечивать воспитаннику здоровье, давать ему возможность получить начальное образование, приспособить к какому-либо труду, в результате которого в будущем он мог бы зарабатывать себе на жизнь. Но эти требования не всегда соблюдались, так как в основном детей брали бедные жители, для которых сравнительно небольшое вознаграждение было весомой помощью. Но детей отдавали именно им, так как богатые люди выбирали усыновление. В связи с этим содержание детей, передаваемых на патронаж, было скверным. Они попадали туда, где «дом разваливается, крыша прохудилась, ни двора, ни построек не видно» [3, с. 69].

Ради улучшения положения ребенка, переданного на патронаж, осуществлялся надзор за тем, как воспитатель выполняет свои обязанности. Надзор в основном вверялся врачам или иному персоналу, но по возможности с медицинским образованием.

После Октябрьской революции 1917 г. воспитательный процесс был унифицирован. В наибольшей степени идеям воспитания

того времени соответствовали детские дома. Именно данная форма учреждений и была признана лучшим типом воспитательно-образовательного учреждения.

Согласно концепциям XX в., роль семьи в обществе должна постепенно уменьшаться.

Но после Второй мировой войны патронатное воспитание начало свое новое развитие. Патронатное воспитание было введено в законодательство. Указ Народного комиссариата просвещения регламентировал патронатное воспитание, разделив ответственность за ребенка между органом опеки, воспитателем и родителями.

За двадцать лет внедрения этой формы социальной поддержки повсеместно были закрыты большие детские дома. Семейное воспитание для государственного бюджета оказалось не только дешевле, но лучше отвечало потребностям детей.

Но в 60-х годах XX в. в развитии патронатного воспитания снова наступает кризис. Профессиональная замещающая семья по распоряжению Н.С. Хрущева прекратила свое существование как форма решения проблемы сиротства. Данная ситуация сохранялась практически до 90-х гг. XX в.

В современной России первые эксперименты по устройству детей в патронатные семьи проводились под руководством Министерства образования РФ в 1994 г. на базе детского дома № 19 г. Москвы. За это время были разработаны технологии обучения и сопровождения патронатных воспитателей, сотни детей, оставшиеся без попечения родителей, сейчас воспитываются в любящих семьях, а не в стенах детского дома [6, с. 19]. ГОУ «Детский дом № 19 «Центр патронатного воспитания» — подведомственное учреждение Управления Департамента семейной и молодежной политики города Москвы в ЦАО. Сегодня центр является одним из лидеров в сфере профессиональной подготовки и сопровождения замещающих родителей, устройства детей в принимающие патронатные семьи.

Одним из самых перспективных направлений деятельности детского дома № 19 явля-

ется программа «Принимающая патронатная семья» — одна из разновидностей возмездной опеки над несовершеннолетними. В ее основе лежит принцип «из семьи в семью», позволяющий предотвратить пребывание ребенка в интернатных условиях [6, с. 25].

В отличие от усыновления, при патронатном воспитании ребенок не приобретает родственных прав и обязанностей, сохраняет все льготы, в том числе ежемесячную выплату на содержание, право внеконкурсного поступления в учебное заведение, закрепление жилья, а при его отсутствии — получение жилья при достижении совершеннолетия.

В патронатной семье важно выстроить процесс взаимодействия между воспитателем и ребенком. Воспитателю необходимо объяснить ребенку, что он берет его в семью на определенное время, которое строго установлено в договоре. Воспитатель должен организовать ребенку повседневную жизнь с учетом всех его потребностей: обеспечить безопасность, устроить в школу или детский сад, следить за его состоянием здоровья, за его взаимоотношением со сверстниками.

Воспитание ребенка требует наличия у родителей определенного уровня знаний, умений и навыков для правильного выстраивания отношений. Воспитатель должен быть готов оказать психологическую поддержку ребенку.

В развитых странах аналогичная форма устройства называется фостерская помощь (foster care) [8, с. 23]. Благодаря ее широкому распространению в этих странах нет детских домов.

В России патронат является гибкой формой устройства детей, благодаря которой в семью можно устроить любого ребенка. Так как многие дети не могут быть усыновлены по разным причинам, например, из-за отсутствия статуса. Именно патронатное воспитание оказывает профессиональную помощь ребенку в течение всего того времени, пока он не может жить дома. И это не зависит от возраста ребенка, его здоровья, наличия или отсутствия у него документов. Ребенку необходима семья. Патронатное воспитание

помогает ребенку, когда у него есть проблемы и ему необходима помощь специалистов. Самое ценное, что воспитание ребенка происходит в семье.

То есть речь идет о том, что с семьями, которые хотят взять детей, ведется работа таких профессионалов, как психологи и социальные педагоги, которые знают все о приемных детях, семьях, о возможных трудностях и о том, как их преодолевать. Чтобы лучше понять поведение данной категории детей, людям, желающим взять ребенка в семью, предлагают пройти курс тренинговых занятий. Социальные педагоги и психологи беседуют с ними, помогая разобраться в собственных мотивах и чувствах, принять осознанное решение.

Такие категории детей, как братья и сестры, которых нельзя разлучать, подростки, дети с особенностями в психологическом и умственном развитии, очень сложно устроить в семье. Сложности связаны прежде всего с тем, что люди боятся столкнуться с трудностями, связанными с данными категориями детей. Патронатное воспитание — это выход для таких детишек. Так как семье, взявшей такого ребенка, всегда помогут специалисты, они окажут всестороннюю поддержку, семья не останется один на один с трудностями.

В настоящее время существует такая разновидность патроната, как социальный патронат семьи — это институализированная и в правовом плане устанавливаемая система взаимоотношений социальной службы с семьей-клиентом, попавшим в трудную жизненную ситуацию или находящимся в социально опасном положении [1]. Социальный патронат предполагает работу патронатного воспитателя с ребенком, воспитывающимся в кровной семье. Социальный патронат семьи устанавливается, прежде всего, для создания благополучных условий в семье для воспитания и полноценного развития детей, в качестве своего основного клиента в таком случае патронат рассматривает всю семью в целом как единую систему и ребенка как ее неотъемлемую часть [6, с. 5]. Родителям оказывается помощь в решении их проблем (лечение от

алкоголизма, трудоустройство, восстановление утраченных документов, предоставление различных социальных услуг). Эта работа ведется вместе с органами образования и здравоохранения, комиссиями по делам несовершеннолетних. Такая системность позволяет оказывать поддержку всей неблагополучной семье, а не только отдельно взятому ребенку [7, с. 6].

Социальный патронат семьи как особый метод и форма социальной работы всегда предполагает совмещение универсальной поддержки с индивидуальным подходом. Обеспечение нормальной жизни детей в естественных условиях кровной семьи, надлежащей заботы о них со стороны родителей – эти важные аспекты в центре внимания социального патроната, который, не подменяя семью, определяет в качестве основной цели отказ от изъятия ребенка из семьи для помещения его в специализированные государственные учреждения.

Возвращаясь к истории социального воспитания детей-сирот в России, мы видим разнообразие форм и видов призрения осиротевших детей. Все это говорит о поиске путей более совершенной охраны детей, которой вполне может стать патронат.

За последние десять лет многие специалисты пришли к выводу, что именно патронатное воспитание является одной из самых прогрессивных форм устройства детей, оставшихся без родительской заботы, о которой говорили наши предки.

Конечно, патронат – это не панацея. Данный вид оказания социальной помощи не способен один разрешить серьезные социальные проблемы семей и детей. Однако патронат – проверенный временем и социальным опытом многих стран инструмент, при помощи которого наилучшим образом достигаются две цели: раннее выявление семейного не-

благополучия и обеспечение взаимодействия всех ведомств и служб для выведения семьи из трудной жизненной ситуации и предотвращения увеличения количества детей-сирот, социального сиротства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеева Л.С., Меновщиков В.Ю. Социальный патронат семьи в системе социального обслуживания. – М., 2005. – 160 с.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. – М., 2005. – 369 с.
3. Гордеева М.В. Российская политика в интересах детей и ее роль в выполнении Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка // Конвенция о правах ребенка и ее реализация в современной России: Материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию принятия ООН конвенции о правах ребенка. – М., 2007. – 198 с.
4. Деревенские дети России XIX – начала XX века: Хрестоматия / Отв. ред. Е.Г. Пономарев. – Ч. 1. – Ставрополь, 2009. – 204 с.
5. Осипова И.И. Социальный патронат: Методическое пособие. Министерство социальной защиты населения Московской области. Государственное учреждение Московской области «Областной социально-реабилитационный и научно-методический центр «Семья». – Ч. 1. – 2007. – 48 с.
6. Осипова И.И. Социальный патронат. Методическое пособие. Министерство социальной защиты населения Московской области. Государственное учреждение Московской области «Областной социально-реабилитационный и научно-методический центр «Семья». – Ч. 2. – 2007. – 56 с.
7. Проблемы содержания и организации участковой социальной службы // Инновационные технологии социального обслуживания населения (опыт районов Московской области). – М., 2006. – 80 с.
8. Социальная работа и здравоохранение. 200 основных терминов по-английски и по-русски / Под общ. ред. Н.С. Григорьевой. – М., 1996. – 50 с.

УДК 37(091)(430)“18”

Медведева И.Н.

Московский государственный областной университет

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ПЕДАГОГИКА
ФИЛАНТРОПИЗМА В ГЕРМАНИИ XVIII в.**

I. Medvedeva

Moscow State Regional University

**EDUCATIONAL MOVEMENT AND PEDAGOGICS OF PHILANTHROPY
IN GERMANY IN THE 18TH CENTURY**

Аннотация. В статье рассматривается эпоха Просвещения как идейное течение XVII–XIX вв., основанное на убеждении решающей роли разума и науки в развитии и прогрессе общества, а также предпосылки, условия возникновения реформаторского педагогического течения «Филантропизм», основанного И. Базедовым под влиянием идей Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо в Германии конца XIII в., раскрываются основные принципы педагогики филантропизма, её наиболее ярких представителей и её роль в становлении педагогической науки, концепции создания новых учебных заведений.

Ключевые слова: эпоха Просвещения, педагогика филантропизма, И. Базедов, Х. Зальцманн, И.Г. Кампэ – основоположники педагогики филантропизма, школы нового типа – «филантропины».

Abstract. The article describes the Age of Enlightenment as an ideological tendency of the XVII - XIX centuries, based on the view that sense and science play the decisive role in society's development and progress. The prerequisites and conditions of appearance of the reformatory pedagogical tendency "Philanthropy" are disclosed in the article. This tendency was founded by I. Bazedov under the influence of J. Locke and J.-J. Rousseau's ideas in Germany at the end of the XIII century. The article reveals the basic principles of pedagogics of philanthropy, presents its most prominent representatives and its role in establishing pedagogics as a science. The concept of creating new educational institutions is given.

Key words: the Age of Enlightenment, education of philanthropy, I. Bazedov, H. Zaltsmann, I.G. Kampe - the founders of philanthropy pedagogics, schools of a new type – "filantropins".

Принципиально отличный от средневекового этап в развитии европейского образования начинается с Нового времени. Это обусловлено тем, что бурное развитие науки в Новое время поставило перед образованием того времени две крупнейшие проблемы: во-первых, как передать обучаемому новые знания и, во вторых, как воспитать социально активную личность, способную продолжить за гранью известного процесс познания.

Если развитие образования и воспитания в эпоху Возрождения определял гуманизм, то образование и воспитание первых двух веков Нового времени определяло Просвещение – его идеология и культура, философия и наука, литература и искусство. Эпоху Просвещения, как и эпоху Возрождения, достаточно трудно определить хронологически, безусловно, что ее предпосылки заложены в эпохе Возрождения, перекличка педагогических идей гуманистов и просветителей очевидна, а последние труды просветителей можно отнести к середине XIX в.

Просвещение – идейное течение XVII–XIX вв., основанное на убеждении решающей роли разума и науки в развитии и прогрессе общества, характеризующееся созданием и разработкой рациональной философии, новых гуманитарных и естественных наук, новым научно-рационалистическим миропониманием и мировоззрением, переходящим нередко в заурядный здравый смысл, надеждой, даже упованием на разрешение главных социальных противоречий и проблем общества.

С точки зрения просветителей, как только люди станут просвещенными, то есть познают законы своей и внешней природы, правильно поймут свои интересы и освободятся от предрассудков, они станут свободными и наступит всеобщее счастье.

Важное отличие Просвещения от гуманизма состояло в том, что если гуманизм был единым общеевропейским движением, которое постепенно из Италии распространялось по всем странам Европы, то Просвещение было национальным движением, более ориентированным на культуру отдельных государств.

Наиболее яркими и значимыми явлениями в педагогике Просвещения были: Англия (XVII в.), где революция середины XVII в. дала мощный толчок развитию буржуазной идеологии, Франция (классическая страна Просвещения), Германия (вторая половина XVIII – первая половина XIX в., эпоха немецкой классики), Америка (конец XVIII – первая половина XIX в.).

Собственно же отсчет педагогики Просвещения, и английской в частности, следует начать с учения Джона Локка. Джон Локк (1632–1704) – один из основоположников эпохи Просвещения, ее идеологии и философии, автор всемирно известного педагогического трактата «Мысли о воспитании», в котором он заложил основы принципиально новой формы теоретического педагогического сознания – антропологической, исходящей в объяснении проблем воспитания из природы человека, понимаемой как естественная природа. Таким образом, английское Просвещение положило начало новому этапу педагогического мышления, понимающего воспитание в рамках естественнонаучных представлений о человеке и человеческой природе.

В отличие от картезианства, отправная формула которого – «Я мыслю – следовательно, существую» [3, с. 139] означала критику чувственного опыта как критерия познания, Дж. Локк утверждал, что человеческое знание является, прежде всего, следствием внешнего чувственного опыта. По теории Дж. Локка, у

человека нет врожденных представлений и идей. Он появляется на свет, будучи «чистой доской» (*tabularasa*) [3, с. 141], готовый воспринимать окружающий мир посредством своих чувств, через внутренний опыт – рефлексию.

Конечную цель воспитания Дж. Локк представлял в обеспечении здорового духа в здоровом теле («вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире» [3, с. 141]). Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны, но при этом назывались определенные приоритеты. Так, умственное развитие должно подчиняться формированию характера, нравственность человека Дж. Локк ставил в зависимость от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко переносить трудности (для этого необходимо постоянно закалывать и физически упражнять), поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отвергая унижительные физические наказания (исключения делались лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения).

В набор дисциплин и занятий полноценного воспитания и обучения Дж. Локк включал латинский и французский языки, арифметику, геометрию, географию, историю, танцы, фехтование. Получавшему такую подготовку юному джентльмену необходимо было преподать также навыки социального поведения – «хорошие манеры и знание света» [3, с. 145].

Отвергая природную предрасположенность воспитания, Дж. Локк был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации школьного образования. Вот почему он оправдывает разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, т. е. выходцев из высшего общества, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих.

Сохранив приверженность традициям сословного воспитания, Дж. Локк вместе с тем размышлял и о практической направленности обучения – «для деловых занятий

в реальном мире» [3, с. 157], но он далек от утилитарного понимания полезности обучения. Обучение, по Дж. Локку, это «процесс формирования общественных и нравственных устоев личности» [3, с. 141].

Соответственно, английское Просвещение серьезно пересмотрело предшествующую педагогическую мысль и образование, особенно содержание, поставив под сомнение целесообразность классической культуры и выдвинув на первое место практическое знание. Оно же поставило под сомнение абсолютную ценность обучения, считая наиболее важным в формировании человека воспитание и доказывая, что именно ему должно уделяться главное внимание. Таким образом, английское Просвещение сформировало необходимые предпосылки для возникновения философско-педагогической концепции, в более позднее время получившей название филантропизм.

Немецкие просветители, к которым относились и филантрописты, находясь под влиянием идей и практики французской буржуазной революции, выдвигают ряд новых педагогических теорий, неприемлемых ранее в общественных и религиозных кругах. Своей основной задачей они считали воздействие на умы с целью осуществления социальных преобразований. Таким образом, возникла необходимость в новых методах обучения и воспитания детей и в повышении уровня развития педагогов, которые, в свою очередь, должны были вырастить поколение с новым мышлением. Так, на смену «философско-умозрительному» подходу к воспитанию, в соответствии с которым педагогика рассматривается как прикладная философия, приходит теория, в которой педагогика имеет «жизненную, практическую направленность, опирающуюся с одной стороны на накопленный опыт воспитания, а с другой – учитывающую данные эмпирической психологии и физиологии» [1, с. 378].

Педагогика филантропизма (педагогика от греч. – «пайдос» – дитя, «аго» – вести, «детовожделение», филантропия от греч. *philanthropia* – человеколюбие, от *phileo* – люблю и

anthropos – человек – помощь неимущим, благотворительность) – наиболее прогрессивное педагогическое течение в Германии последних десятилетий XVIII в., отражавшее в теории обучения и воспитания те сдвиги, которые происходили в области экономической и социальной жизни в связи с усиливавшимся развитием капиталистических отношений.

Филантрописты считали, что «воспитание нуждается в коренном преобразовании, в скорейшем обновлении» [5, с. 76] Поднимая вопросы кризисного состояния системы образования и нужд школы, они предлагают много положительных воспитательных мер для достижения своих высоких идей. Активность, инициативность, самостоятельность, личностность – эти понятия наиболее часто повторяются в описании педагогики филантропизма.

Филантрописты выдвинули перед школой и воспитанием совершенно новую цель, которая должна состоять в подготовке полезных членов общества, так необходимых в период становления новых социально-экономических отношений. Обществу были необходимы люди, обладающие необходимым минимумом научных знаний и хорошо развитые физически.

В этот период в Европе начинают меняться взгляды на нравственно-патриотическое воспитание. Таким образом, филантрописты стремились ликвидировать существовавший отрыв школы от жизни. Школа должна была готовить юношество к жизни в обществе, к практической деятельности. В связи с этим необходимо было пересмотреть содержание и методы воспитания и обучения.

Основоположник нового педагогического течения Иоганн Базедов (1724–1790) осуществил синтез идей Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, ввел новые методы обучения – «сократический метод» [5, с. 102], занятия на природе, физический ручной труд (работа в саду, на огороде). Большинство представителей этого течения в своих высказываниях специально останавливались и на вопросах трудового воспитания и обучения. И. Базедов в своей «Книге методов» указывал, что

детей как можно раньше следует приучать к ручному труду, к работе в огороде и по дому.

Педагоги-филантрописты стали основоположниками ряда важных педагогических идей: школьная гимнастика (И. Гутс-Мутс), трудовое обучение (Б.Г. Блаше), детская литература (И.-Г. Кампе), педагогическое образование (Э.Х. Трапп), К.Г. Зальцманн [2] радикально отказывается от бездумного заучивания и делает акцент на формировании у детей правильного образа мыслей, а также впервые поднимает вопрос о воспитании воспитателей. Кроме того, они первыми из немецких педагогов начали разработку теории дошкольного воспитания, где важная роль отводилась игре [7].

Филантрописты явились создателями оригинальных воспитательно-образовательных учреждений интернатного типа, продолжателями которых стали «новые школы» в Западной Европе в конце XIX – нач. XX вв.

Среди прогрессивных аспектов работы педагогов-филантропистов можно назвать:

1) усовершенствование содержания обучения за счет его расширения и введения реальных предметов и новых языков: математика, природоведение, география, история, философия, логика, а также немецкий, французский, английский, испанский языки;

2) в процессе обучения широко применялись учебники и пособия, составленные в духе идей Я.А. Коменского и И.-Г. Песталоцци;

3) применение новых прогрессивных методов и форм обучения и воспитания, которые были основаны на принципах наглядности и активности; в учебный процесс вводились элементы исследований; изучение языков строилось на принципах диалогичности, в отличие от распространенного тогда в школах грамматико-переводного метода; в начальном обучении использовались элементы игры; широко практиковались ролевые игры, спектакли морального содержания, рассказы о послушании и т. д.;

4) большое внимание уделялось физическому развитию и здоровью детей. В филантропиях были распространены экскурсии, прогулки, развлечения, подвижные игры на

свежем воздухе, физические упражнения, школьная гимнастика;

5) много делалось для совершенствования трудового воспитания. Детей приучали к ручному труду сельскохозяйственного и ремесленного характера. Они производили игрушки, занимались моделированием. Именно в филантропиях впервые в истории было введено трудовое обучение как учебный предмет (Блаше) [8, с. 154].

Филантрописты не просто заимствовали идеи у различных педагогов (единство чувственного и рационального познания Ф. Бэкона, антропологизма Дж. Локка, гуманистичности Ж.-Ж. Руссо, единство обучения и воспитания Я. Коменского, трудового воспитания Д. Беллеса), а творчески их перерабатывали в соответствии с требованием времени и подвергали отдельные положения критике.

Педагоги-филантрописты указывали на необходимость следующего:

1. Воспитания и самообразование воспитателей.

2. Возвращения древней системы физического воспитания, при которой юноши получали гимнастический закал и гимнастическую грацию.

3. Воспитания гуманности: человек должен быть, прежде всего, человеком.

4. Укрепления воли посредством разумности, строгого, но сознательного послушания.

5. Обучения детей религии более тщательно, но как можно проще, так как она должна вести людей не к разъединению, а к объединению.

6. Первоначального знакомства детей с окружающим их чувственным миром, а не с грамматикой или катехизисом.

7. Изучения латыни, так же как по-немецки, тогда дети быстро начнут читать и писать на латыни как на немецком языке.

8. Укрепления нравственности через дозированное чтение произведений, чтобы не нанести вред чувствительной детской душе.

Так, устранив все препятствия и применив в области воспитания все означенные начала, возможно достигнуть его конечной цели – со-

здать истинных людей, которые будут чувствовать себя одинаково счастливыми всегда и всюду [4, с. 158].

Ретроспективный анализ немецких источников позволил сделать вывод, что главными заслугами филантропизма в сфере педагогики и просвещения явились пропаганда идей светского гражданского воспитания, продвижение к построению педагогики на научной основе, формулировка идей наглядного обучения, современного образования, физического воспитания, искоренение жестоких наказаний.

Педагоги-филантрописты не только заложили в Германии начала научной педагогики, основанные на психологии, но и пробудили чувство ответственности за воспитание детей как в школах, так и у родителей, показав на примере филантропина в Шнепфентале, необходимость взаимодействия семьи и школы. Влияние их не ограничивалось одной Германией и отозвалось даже в России в царствование Екатерины Великой, когда Бецкой ревностно трудился на пользу русского, в особенности же бедного и сирого, юношества, устроив множество новых благотворительно-воспитательных заведений [4; 6].

Таким образом, «филантропизм» является значимым реформаторским педагогическим

течением, оказавшим большое влияние не только на педагогику Германии, но и ставшим важным питательным источником для деятелей образования второй половины XIX – начала XX вв. как в плане развития традиционных, так и альтернативных моделей и систем обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василькова З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. – М., 2001. – 414 с.
2. Зальцманн К.Г. Книжка для раков. Книжка для муравьев. – М., 2010. – 261 с.
3. Кларин В.М., Джурицкий А.Н. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследство. – М., 1989. – 340 с.
4. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения. – СПб., 2000. – 275 с.
5. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX. – М., 1960. – 166 с.
6. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX века. – М., 1976. – 187 с.
7. История педагогики, по материалам сайта [tp://www.gala-d.ru/parts/part10.html](http://www.gala-d.ru/parts/part10.html) (дата обращения: 10.03.2012)
8. Історія педагогіки: курс лекцій / Навчальний посібник. – К., 2004. – 171 с.

УДК 378.016

Медведева З.В., Федорова С.Н.

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Z. Medvedeva, S. Fedorova

Mari State University, Yoshkar-Ola

THE USE OF ETHNOCULTURAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «гражданско-патриотическое воспитание», подчеркивается его особая актуальность в современных условиях, обозначаются различные подходы к его организации; определяются сущностные характеристики термина «этнокультурные образовательные технологии», представляющиеся достаточно новым явлением в отечественной педагогике и основным механизмом реализации этнокультурного образования в образовательных учреждениях различного уровня и профиля; экспериментальным путем обосновывается значимость их использования в гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, этнокультурные образовательные технологии, этническая культура, народные традиции, этнокультурное образование, этнокультурный подход, образовательно-воспитательный процесс.

Abstract. The article reveals the essence of the concept of civil and patriotic education. It is stated that in modern conditions such education is especially topical. The authors mention different approaches to its organization and define essential characteristics of the concept "ethno-cultural educational technologies". It is a fairly new phenomenon in Russian pedagogy and the main mechanism of implementation of ethno-cultural education in educational institutions of different levels and profiles. The importance of using such educational technologies in civil and patriotic education of future teachers is given proof experimentally.

Key words: civil and patriotic education, ethno-cultural educational technology, ethnic culture, folk traditions, ethno-cultural education, ethno-cultural approach, educational process.

В настоящее время все большую актуальность в педагогической науке приобретает проблема гражданско-патриотического воспитания личности, о чем свидетельствуют многочисленные публикации как отечественных, так и зарубежных ученых по данной проблеме. Гражданско-патриотическое воспитание имеет тесную взаимосвязь с учебно-воспитательной деятельностью по формированию и развитию личности как гражданина и патриота своей страны. Взаимодействуя со всеми основными направлениями воспитания, гражданско-патриотическое воспитание придает им определенную специфическую направленность, видоизменяет их содержание, вносит своеобразие в используемые им методы, формы, средства.

В современной научной литературе исследователи применяют различные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания, однако, на наш взгляд, правомерно выделить три основных: военно-патриотический, политический и этнокультурный. Для того чтобы добиться максимальных результатов в воспитательной деятельности, педагогам образовательных учреждений необходимо использовать их комплексно. Следует отметить, что в современных условиях особого внимания к себе заслуживает этнокультурный подход, определяющий в качестве источника развития личности этническую культуру, рассматривая

воспитание и образование как важнейший ее компонент и основной канал трансляции, благодаря чему происходит процесс изучения и присвоения этнокультурного опыта в его символике и значениях, способствующий становлению личности человека как носителя, хранителя и творца этнокультуры.

Важнейшим положением, закладываемым нами в определении понятия «гражданско-патриотическое воспитание», является ориентация на комплексное освоение этнокультурного наследия, которое обладает огромным воспитательным потенциалом в формировании у учащихся чувств гражданственности и патриотизма по отношению к своей большой и малой Родине. У каждого участника воспитательного процесса должны в полной мере сформироваться патриотическое мировоззрение, национальное сознание и самосознание, патриотические убеждения, активные гражданско-патриотические позиции, гражданская идентичность, гражданско-патриотические идеалы, присущие истинному гражданину и патриоту своей Родины. Это обстоятельство позволяет рассматривать этнокультуру как пространство больших возможностей для освоения гражданских и патриотических норм и идеалов общества, в котором заключен огромный историко-культурный опыт в данном направлении.

Следует отметить, что в условиях технологизации образовательно-воспитательного процесса, которая является одной из наиболее ярких глобальных тенденций в сфере образования в XXI в., главным механизмом реализации этнокультурного образования в образовательных учреждениях различного уровня и профиля являются этнокультурные образовательные технологии.

Понятие «этнокультурные образовательные технологии» (в некоторых источниках – этнокультурные технологии) – в отечественной педагогической литературе явление относительно новое, поскольку в данной формулировке оно встречается нечасто [5; 6; 7; 8 и др.]. В современной научной литературе существуют различные трактовки данного понятия, которые обусловлены представле-

ниями тех или иных авторов о его сущности и возможностях применения в различных сферах деятельности.

Согласно нашей точке зрения, этнокультурные образовательные технологии можно определить как совокупность воспитательных приемов, форм, методов, средств обучения, базирующихся на фундаментальных основах народной педагогики, теории этноса, этнопсихологии, философии, культурологии, фольклористики, социально-культурной деятельности, а также других пограничных отраслях научного знания, позволяющих оптимизировать и активизировать процесс освоения, сохранения, приумножения и трансляции этнокультуры в современных условиях.

Исходя из анализа источников по проблеме использования этнокультурных образовательных технологий, можно отметить, что первоначально данный вид технологии получил распространение в сфере культурно-досуговой деятельности, о чем свидетельствуют работы Т.Г. Киселевой (1995) [3], К.А. Строкова (2000) [6], Е.И. Григорьевой (2002) [2], Л.И. Беспалько (2006) [1] и др., а в дальнейшем в сфере педагогики в исследованиях В.С. Кукушина (2003) [4], Г.К. Селевко (2006) [5], С.Н. Федоровой (2010–2011) [7; 8], которые изучали различные аспекты данного явления. Однако вопрос использования этнокультурных образовательных технологий в гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов не нашел достаточного отражения в современных публикациях, что и вызвало необходимость исследовательского поиска в данном направлении.

В гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов можно выделить следующие задачи: всестороннее и глубокое овладение культурой своего народа; формирование способности студентов к личностному культурному самоопределению; формирование и развитие представлений о многообразии национальных культур в стране и мире в целом; создание условий для интеграции учащихся в культуры других этносов; воспитание положительного, адекватного отноше-

ния к межкультурным различиям; развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных национальностей; воспитание учащихся в духе толерантности, мира и гуманного межнационального отношения; воспитание уважения к историко-культурному прошлому других народов; создание мультикультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур и др. Реализация этих задач посредством использования этнокультурных образовательных технологий осуществлялась нами в рамках экспериментального исследования, в котором приняли участие 170 студентов в возрасте от 18 до 22 лет (из них 70 будущих этнокультурологов и 100 будущих педагогов).

Начальный этап эксперимента был направлен на выявление уровней сформированности гражданско-патриотических качеств будущих специалистов. Для этого нами использовалась, прежде всего, методика В.Д. Григорьева, направленная на выявление отношения студентов к Отечеству, Земле, миру, труду, культуре, знаниям, другим людям, представителям иной национальности, веры и культуры, к своему здоровью и внутреннему миру. Полученные результаты свидетельствуют о более высоком уровне сформированности аксиологической сферы будущих этнокультурологов, обучающихся на факультете культуры и искусств, у которых отсутствует устойчиво негативное отношение ко всем исследуемым ценностям, а уровень устойчиво-позитивного отношения превосходит остальных испытуемых. У будущих педагогов, обучающихся на факультете педагогики и психологии, доминирует средний уровень сформированности аксиологической сферы: у них отсутствует устойчиво-негативное отношение к 10 исследуемым ценностям, однако уровень ситуативно-негативного отношения превышает показатели студентов факультета культуры и искусств, поскольку 35% из них имеют ситуативно-негативное отношение к труду и 20% – к своему внутреннему миру. С незначительным отрывом, но все же более низкие показатели име-

ют студенты факультета начальных классов, у которых также отсутствует устойчиво негативное отношение к предложенным ценностям, но у 15% из них присутствует ситуативно-негативное отношение к своему здоровью, у 5% студентов – по отношению к знаниям и у 30% студентов – по отношению к своему внутреннему миру.

Тест Е.М. Немкова, использованный нами в исследовании, позволил определить уровни этнокультурной толерантности студентов: низкий и средний уровни этнокультурной толерантности не выявлен ни в одной группе, у 33% студентов факультета культуры и искусств уровень этнокультурной толерантности проявляется в показателях выше среднего, а у 67% – достаточно высокий. 60% студентов факультета педагогики и психологии также имеют показатель проявления этнокультурной толерантности выше среднего и 40% – достаточно высокий. 86% студентов факультета начальных классов имеют уровень этнокультурной толерантности выше среднего и 14% – достаточно высокий.

По методике неоконченных предложений выявлялось отношение будущих специалистов к народным традициям и воспитательным системам разных этнических общностей. Эксперимент показал, что 98% студентов факультета культуры и искусств положительно относятся к народным традициям и считают, что их необходимо активно использовать в современной воспитательной практике. Отношение студентов к воспитательным системам разных этнических общностей также положительно. Лишь 2% студентов факультета культуры и искусств не выразили своего мнения по этому вопросу. Студенты факультета педагогики и психологии положительно относятся к народным традициям и считают, что их необходимо применять в современной воспитательной практике. Что же касается отношения к воспитательным системам разных этнических общностей по степени значимости, то 100% студентов факультета педагогики и психологии и факультета культуры и искусств ставят их на один уровень. 88% студентов факультета начальных классов также

Классификация этнокультурных образовательных технологий по содержанию



положительно относятся к воспитательным системам разных этнических общностей, но 6% студентов не выразили своего мнения по данному вопросу.

Написание эссе на тему: «Гражданственность и патриотизм в моей жизни» показало, что будущие этнокультурологи в большей степени обладают чувствами гражданственности и патриотизма, нежели будущие педагоги: они имеют наиболее активную гражданскую позицию, проявляющуюся в положительном отношении к своей «большой» и «малой» Родине, в стремлении к деятельности на благо ее процветания, в готовности при необходимости встать на ее защиту, имеют позитивный и оптимистичный настрой, четкие ценностные ориентиры, осознают свою сопричастность к судьбе Отечества.

Исходя из результатов методики структурированного этнофункционального интер-

вью А.В. Сухарева, можно судить о том, что уровень этнофункциональной рассогласованности внутрипсихических отношений к различным этническим признакам (социокультурным, расовобиологическим и климатогеографическим), являющийся показателем нарушения индивидуального социокультурного развития и этнокультурного (или этнофункционального) дизонтогенеза у будущих этнокультурологов гораздо ниже, чем у студентов факультета педагогики и психологии и факультета начальных классов, показатели которых являются самыми низкими.

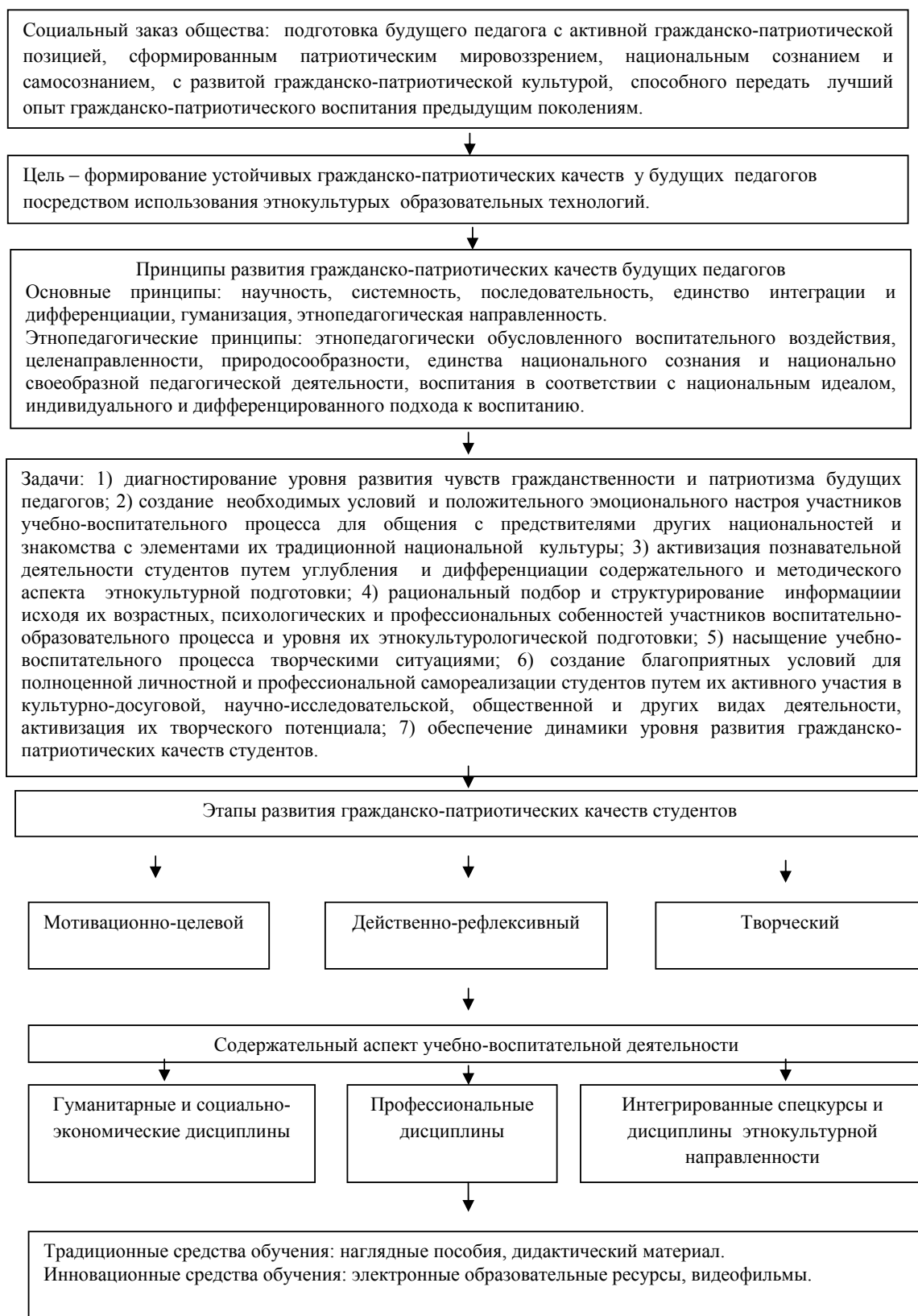
Таким образом, результаты проведенных методик позволили констатировать, что по всем исследуемым показателям, лежащим в основе диагностического материала, лидируют будущие этнокультурологи, в большей степени обладающие чувствами гражданственности и патриотизма. На наш взгляд,

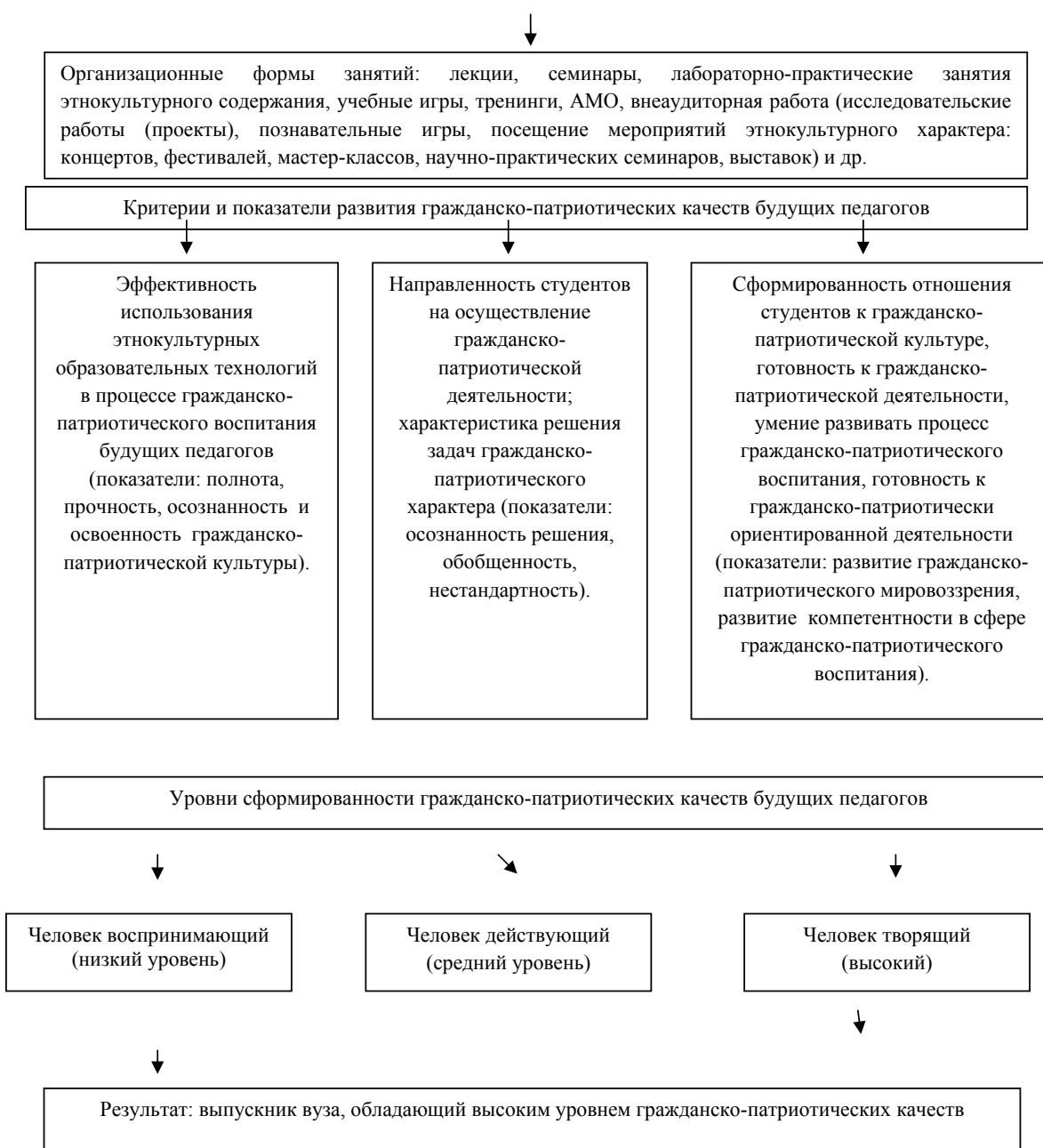
Таблица 1

**Этнокультурные образовательные технологии формирования
содержательного, деятельностного, личностного компонентов
гражданско-патриотической воспитанности**

№	Название компонента	Основные критерии	Примеры этнокультурных образовательных технологий
1	Содержательный компонент	– знание основ межнационального общения, навыков поведения в той или иной этнокультурной среде	– этнокультурные образовательные технологии, способствующие формированию навыков межнационального общения и толерантного отношения к представителям различных национальностей, религиозных воззрений и культур: технология «Миклухи и Маклаи» [8], упражнение «Толерантность – основа бесконфликтного общения» [8], технология «Алфавит» [8], упражнение «Цветик-многоцветик» [8]
		– знание этнокультурных особенностей того или иного народа: праздников, обрядов, обычаев, традиций, семейно-бытового уклада, промыслов, ремесел и т. д.	– технологии-презентации: «Культура русского народа», «Этнокультурные особенности татар», «Этнокультурное пространство народа мари» – знакомство с электронными образовательными ресурсами «Роль женщины в традиционной русской культуре», «Этнокультурное пространство Республики Марий Эл» – организация творческих семинаров: «Семейно-бытовые праздники чувашей», «Календарная обрядность мордвы» и др. – проведение интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?»
		– знание возможностей трансформации воспитательного потенциала народных традиций в современных условиях	организация внеаудиторных занятий: – посещение мероприятий, проводимых этнокультурными центрами Республики Марий Эл: фестивалей, конкурсов, мастер-классов, выставок и др., по итогам которых были проведены круглые столы и коллоквиумы, посвященные проблемам современного состояния и места народных традиций в жизни современного общества – посещение «Дня этнопедагогики» – посещение экскурсии в Национальном музее им. Т. Евсеева
2	Деятельностный компонент	– умение анализировать, оценивать воспитательный потенциал народных традиций и их место в современном мире – умение организовывать активную этнонаправленную педагогическую деятельность по гражданско-патриотическому воспитанию молодого поколения – умение пропагандировать богатый этнокультурный потенциал народных традиций	– технологии «Этноколлаж»: «Идеальное государство» «Народные традиции в современном мире» – технологии проектно-исследовательской деятельности – организация спектаклей на основе народных сказок, эпоса, былин, проведение народных игр, викторин этнокультурной тематики, проведение мастер-класса по изготовлению русской народной куклы в детских садах и школах – участие студентов в творческих объединениях этнокультурной направленности, молодежных организациях
3	Личностный компонент	– развитие этнопедагогической интуиции – развитие этнопатриотизма – развитие коммуникативных навыков, необходимых в ситуации межкультурного взаимодействия – развитие творческих способностей и активизация воображения	– проведение конкурсной социально-психологической игры «Государство»

Модель формирования гражданско-патриотических качеств студентов





это объясняется тем, что в процессе их профессиональной подготовки активно использовались этнокультурные образовательные технологии, формирующие положительные личностные характеристики, в том числе и гражданско-патриотические качества.

На следующем этапе исследования нам предстояло подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу о том, что использование этнокультурных образовательных технологий позволит оптимизировать процесс

гражданско-патриотического воспитания будущих педагогов. Формирующий этап эксперимента предполагал активное включение этнокультурных образовательных технологий в образовательно-воспитательный процесс будущих педагогов факультета педагогики и психологии и факультета начальных классов.

В нашем эксперименте мы использовали следующие разновидности этнокультурных образовательных технологий, которые, на наш взгляд, отражают основные аспекты

образовательной деятельности в сфере этнокультурного образования в рамках трех основных компонентов (табл. 1).

По содержаю использованные нами этнокультурные образовательные технологии можно классифицировать по нескольким направлениям, отражающим различные аспекты образовательной деятельности.

Всю работу формирующего этапа эксперимента можно отразить в виде модели, включающей в себя цель, принципы, задачи, этапы, технологии, критерии и показатели, уровни сформированности гражданско-патриотических качеств будущих педагогов.

Результаты контрольного этапа показали, что уровень гражданско-патриотических качеств будущих педагогов значительно повысился: в положительную сторону изменилось отношение студентов к Отечеству, Земле, миру, труду, культуре, знаниям, другим людям, представителям иной национальности, веры и культуры, к своему здоровью и внутреннему миру (отсутствует устойчиво-негативное и ситаутивно-негативное отношение у всех испытуемых); уровень этнокультурной толерантности увеличился у студентов факультета педагогики и психологии на 20% (40% имеют достаточно высокий уровень и 60% – выше среднего), у студентов факультета начальных классов – на 30% (у 56% – выше среднего, и у 44% уровень достаточно высокий).

Подводя итог эксперимента, следует отметить, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась – использование этнокультурных образовательных технологий действительно позволило оптимизировать процесс граждан-

ско-патриотического воспитания будущих педагогов, поскольку благодаря активной, последовательной, этнонаправленной воспитательной деятельности произошло увеличение качественно-количественного показателя сформированности гражданско-патриотических качеств у испытуемых, проявившееся в положительном отношении к Родине и социокультурному наследию предков, толерантности к представителям других национальностей, знании основ своей национальной культуры и умении применить ее в своей будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беспалько Л.И. Этнокультурные технологии в деятельности региональных национально-культурных центров: учеб. пособие. – Челябинск, 2006. – 134 с.
2. Григорьева Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности. – Тамбов, 2002. – 284 с.
3. Киселева Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: учеб. пособие. – М., 1995. – 136 с.
4. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа: Пособие для учителя. – Ростов н/Д, 2003. – 448 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. – М., 2006. – 816 с.
6. Строков К.А. Развитие этнокультурных образовательных технологий в подготовке специалистов художественно-творческого профиля: дис. ...канд. пед. наук. – М., 2002. – 172 с.
7. Федорова С.Н. Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение: учеб. пособие. – М., 2011. – 176 с.
8. Федорова С.Н. Этнопедагогический практикум для будущих педагогов: метод. пособие. – Йошкар-Ола, 2010. – 124 с.

УДК 159.923:316.6

Овчинников О.М.

*Владимирский юридический институт
Федеральной службы исполнения наказаний*

**К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРОТИВОПРАВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ**

O. Ovchinnikov

Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service

**TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF MALADJUSTED
ADOLESCENTS' UNLAWFUL BEHAVIOR IN MODERN SOCIETY**

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты, раскрывающие причины, условия и закономерности формирования и развития противоправного поведения подростков, обозначаются его природа и специфические черты, проведено терминологическое и сущностное упорядочение понимания таких дефиниций, как «делинквентное поведение», «асоциальное поведение», «трудновоспитуемость», так или иначе относящихся к проблеме дезадаптивности в деятельности несовершеннолетних, выделяется и обосновывается взаимосвязь противоправного поведения и дезадаптивных проявлений у подростков в современном обществе.

Ключевые слова: противоправное поведение, делинквентное поведение, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость, дезадаптация.

Abstract. The article considers some aspects of adolescents' unlawful behavior and reveals the reasons and conditions of the formation and development of such behavior. The author indicates the nature and specific features of unlawful behavior of adolescents. The author adjusts terminological and content comprehension of such definitions as: "delinquent behavior", "anti-social behavior", "behavioral problems" which in some way relate to the problem of adolescents' maladjustment. The article singles out and gives proofs of interrelation of adolescents' unlawful behavior and maladaptive symptoms in their behavior in today's society.

Key words: unlawful behavior, delinquent behavior, educational neglect, behavioral problems, maladjustment.

Последние несколько десятилетий российское общество переживает достаточно сложный период, сопровождающийся различными реформами в государственных структурах и серьезными изменениями практически во всех сферах деятельности. В условиях экономического кризиса, который, к сожалению, в России, как и во многих других странах, приобрел свойство цикличности, возникает множество проблем, касающихся непосредственно большинства населения: социально-психологическая напряженность, масштабные увольнения, безработица, падение доходов и уровня жизни населения, рост показателей бедности социума, захватывающей все более широкие слои и новые социальные группы, пагубно отражающейся как на развитии конкретного индивида, конкретной семьи, так и общества в целом. Проблемы, возникающие на почве экономического кризиса и нестабильной экономической обстановки в стране, как правило, сказываются не только на финансовой составляющей, зачастую они являются причинами социального разложения, деградации общества. Как известно, человек с рождения участвует в процессе воспитания, образования, самовоспитания. Но воспитательный процесс – достаточно противоречивый и имеет две стороны. С одной стороны, он предполагает адаптацию человека к обществу, а с другой – может привести к обособлению (отчуждению) человека от общества. В условиях всеохватывающих перемен, происходящих

в настоящее время в нашем обществе, в учебных учреждениях, которые как раз призваны адаптировать и социализировать подростков, работа, направленная на нравственно-патриотическое воспитание, значительно ослаблена. Формированию ценностных ориентаций, культуры поведения, развитию способности к самодисциплине, стремлению к здоровому образу жизни и прочим основополагающим факторам адаптации подростка в обществе не уделяется должного внимания в процессе образования. И в случае, если семья также не проявляет должной заботы о своем ребенке, не интересуется воспитательным процессом, не участвует в жизни ребенка, то подросток просто не успевает за стремительным ходом событий, постоянными переменами в обществе.

Это обуславливает увеличение количества дезадаптированных подростков, поведенческие модели которых находятся за пределами общепринятых социальных ожиданий. В данной ситуации приходится говорить о подростковой дезадаптации, детерминирующей противоправное поведение индивида.

Поведенческая активность является немаловажным предметом интересов социально-педагогического знания. Поведение – это результат воплощенных внутренних потребностей. Социальной противоположностью правомерного поведения является неправомерное действие. Правонарушение представляет собой действие или бездействие противоправной природы, то есть нарушающее запретное. В этом состоит отличие поведения противоправного от аморального или дезорганизирующего поведения. Правонарушение, как правило, ориентировано против охраняемых законом различных интересов: личных, социальных, политических и других. Известно, что совершенствование индивида определяется факторами природного и психологического характера. Такие биологические особенности, как возрастная специфика (эмоциональная неустойчивость, проявления лабильности), возрастные поведенческие проявления (болезненное внимание к своей внешности, ложная уверенность

в своей ущербности), провоцируют употребление несовершеннолетними психоактивных веществ. В этих случаях они остро воспринимают свою ложную или реальную неполноценность, проявляется неверие в свои возможности, отчужденность, агрессия, абулия. Практика подтверждает, что наличие противоправных устремлений у подростков значительно зависит от психологических особенностей личности несовершеннолетнего. Важное значение в генезисе данного феномена имеет направленность личности, которая может включать в себя анаморфические мотивы, побуждения, ценности, ориентиры и представления.

Необходимо уточнить, что в контексте нашей работы интерес будет представлять противоправное поведение подростков, обусловленное их дезадаптацией. На наш взгляд, изучение проблемы дезадаптивности несовершеннолетних не представляется достаточно полным без обращения к сути явления дезадаптации, его связи или дифференциации с другими явлениями, обозначающими различные стороны этого феномена.

В данном случае мы предлагаем остановиться на понятийном и смысловом упорядочении уяснения вариативных дефиниций, отражающих специфику нашей работы. Это позволит обеспечить однозначность толкования данного явления и исключить отождествление различных категорий. Изучение работ отечественных и зарубежных авторов позволило выделить ряд понятий, прямо или опосредованно затрагивающих природу дезадаптивности несовершеннолетних.

Не претендуя на исчерпывающую полноту нашего анализа данных дефиниций, остановим внимание на отдельных терминах, имеющих прямое отношение к затронутой проблеме.

Достаточно часто в научной литературе используется понятие «педагогической запущенности». Нередко его полностью отождествляют с трудновоспитуемостью, в ряде случаев выдвигают как разновидность трудности развития подростков, а иногда рассматривают как его причину. В данной связи

весьма интересными выглядят позиции авторов, стремящихся отграничить эти категории. Так, исследователь В.Г. Степанов считает, что все «трудные» являются педагогически запущенными, но не все педагогически запущенные – «трудные». Если «трудные» – это подростки, нарушение поведения которых нелегко исправляется, корректируется, то педагогически запущенные, по мнению автора, это те, которые нередко попадают в неблагоприятные для их развития условия и которых исправить иной раз сравнительно легко [5]. Л.М. Зюбин пишет, что «трудновоспитуемость» – понятие значительно объемнее, чем «педагогическая запущенность». Он отмечает, что педагогическая запущенность – это причина трудновоспитуемости [2]. Как нам представляется, каждый автор по-своему прав. Нередко понятие «педагогическая запущенность» употребляется в одном контексте с безнадзорностью, причём в первом случае подчеркивается вина педагогов, во втором на первый план выдвигается семейная составляющая, а потом уже – педагогическая.

В.Э. Зисс и С.А. Расчетина констатируют: «безнадзорность рассматривается либо как ситуация развития подростка, изначально обделенного вниманием и заботой родителей, а затем и учителей, либо как ситуация развития подростка, который вышел из-под контроля взрослых и стал неуправляем в силу конфликтных отношений с ними [1, с. 5]. Одной из разновидностей социальной запущенности считается отклоняющееся, девиантное, асоциальное, делинквентное и преступное поведение несовершеннолетних. Понимания содержания отклоняющегося поведения достаточно вариативны. Р.В. Овчарова дает достаточно подробную трактовку данного понятия: «...отклонениями от нормы мы будем считать неадаптивное, безответственное, импульсивное поведение, не учитывающее последствий своих поступков, пассивно следующее обстоятельствам или направленное на поиск более легких путей для достижения своих целей, использование других людей в качестве средства для реализации своих эгоцентрических намерений» [4, с. 90].

Разновидностью девиантного (или отклоняющегося) поведения в своём крайнем выражении является асоциальное поведение несовершеннолетних: делинквентное, криминальное. Асоциальное можно определить как поведение, нарушающее нормы человеческого общества.

Под делинквентным поведением Л.К. Фортова понимает поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей [6, с. 113]. Оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что рассмотренные дефиниции не отражают в должной степени особенностей поведенческих деформаций, специфики онтогенеза и взаимодействия подростков с социумом и самим собой. Однако проблема как таковая присутствует, и у нее должно быть свое обозначение. Этот факт обусловил наше обращение к термину «дезадаптация», который, как нам представляется, отвечает этим требованиям, несмотря на имеющееся разноплановое толкование. Термин «дезадаптация» в литературе стал употребляться сравнительно недавно в исследованиях зарубежных специалистов (Р. Бенедикт, М. Мид, Дж. Долларда, Н. Миллера, Ф. Александера, Г. Френча и др.). В отечественной психолого-педагогической науке это понятие чаще использовалось в случаях, когда говорили о патогенных отклонениях развития, которые подвергались изучению такими специалистами, как В.В. Ковалев, В.П. Кащенко, А.Е. Личко, Л.Б. Ганнушкин, К. Леонард, Т. Раттер и другими учеными.

В современных условиях и в психологии, и педагогике этот термин стал весьма распространен и часто употребляем, но понимается многими авторами по-разному. Часто под дезадаптацией понимается нарушение взаимодействия индивида с какой-либо средой, или только как внутренняя дисгармония, или то и другое вместе, но есть тенденция уяснения ее как феномена в определенном смысле интегративного, и при этом отрицательного. Многообразие пози-

ций, связанных с рассматриваемым феноменом, позволяет заключить, что в социуме имеются люди, которые не вписываются в него по причинам социально-психологического характера, или по тем и другим вместе взятым. Более того, есть личности, которые дискомфорт испытывают сами либо причиняют его окружающим. Вышесказанное подчеркивает интегральность дезадаптации, отражающее различные проявления социального, психологического или комплексного неблагополучия личности, независимо от источника, природы и степени проявления. Обобщая рассмотренные представления, можно констатировать, что дезадаптивность несовершеннолетних – это явление, обусловленное внутренней, экзогенной или комплексной дегармонизацией взаимодействия индивида с самим собой и социумом, реализующееся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности и взаимоотношений личности, или такое поведение личности, которое дегармонизирует отношения в обществе, принося какой-либо ущерб. Таким образом, это явление, которое охватывает все трудности человека, а применительно к подросткам – все внутренние и внешние трудности данного возраста, независимо от источника природы и степени проявления.

Цель любого человека сопровождается стремлением к эмоциональному удовлетворению, комфорту, гармонизации с окружением, которые невозможны без адаптации, а она у каждого достигается по-разному. Основная цель любого воспитания дезадаптированных

– идти от дезадаптации к адаптации как условию успешной социализации. Надо добиваться адаптивного поведения, адаптивного состояния и, наконец, адаптации подростка в целом. Разделяя позицию Т.Д. Молодцовой [3, с. 45], считаем уместным обратить внимание на необходимость эффективного взаимодействия подростка не только со взрослыми, но и с любым положительным окружением, микросоциумом в целом и в конечном счете – самим собой, а это – путь к развитию адаптации, которая предполагает не только социальную, педагогическую, но и психологическую приспособленность, обеспечивает стабильность внутренней гармонии и внешних социальных ее проявлений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зисс В.Э., Расчетина С.А. Преобразование нравственной позиции педагогически запущенных подростков в деятельности, основанной на нравственном выборе. – Новосибирск, 1992. – 60 с.
2. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы. – М., 1974. – 85 с.
3. Молодцова Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков: дис. ...докт. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1998. – 431 с.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996. – 235 с.
5. Степанов В.Г. Психология «трудных» школьников. – М., 1996. – 320 с.
6. Фортова Л.К. Правовое поведение несовершеннолетних и его детерминация: дис. ...канд. юр. наук. – Владимир, 2007. – 154 с.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378

Алексеева Е.В., Федорова С.Н.

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

E. Alekseeva, S. Fedorova

Mari State University, Yoshkar-Ola

LINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN MULTICULTURAL EDUCATION SPACE: INTEGRATIVE APPROACH

Аннотация. В статье раскрывается сущность интегрированного подхода в развитии языковой компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве. Рассматривается параллельное обучение русскому и марийскому языку в национальных школах, а также экспериментальным путем (на примере работы со студентами) обосновывается значимость использования интегрированного подхода, который способствует полноценному развитию языковой компетенции будущих специалистов по обучению грамоте в условиях двуязычия.

Ключевые слова: интегрированный подход, билингвальное и поликультурное образование, языковая компетенция, интеграция.

Abstract. The article reveals the integrative approach in the development of linguistic competence of future teachers in multicultural educational space. The author analyses the theoretical aspect of the education of the children of Mari and Russian literacy and experimentally justifies the importance of using an integrated approach in training future specialists as it promotes their full-fledged linguistic competence in teaching literacy in conditions of bilingualism.

Key words: integrative approach, bilingual and multicultural education, linguistic competence, integration.

Россия – многонациональная страна с множеством разнообразных типов культур и языков, которые в условиях быстро растущего информационного потока вступают между собой в диалог. Сохранение родного языка и культуры – важнейшая задача любого народа. В современном мире система образования любой прогрессивной страны должна быть направлена на подготовку подрастающего поколения к жизни в многоязыковой среде. Элементом такой подготовки является билингвальное и поликультурное образование. Следует отметить, что понятия «поликультурный» и «мультикультурный» используются как синонимы, ибо первая часть этих слов обозначает одно и то же, но имеет разное происхождение – греческое и латинское соответственно.

Поликультурное (мультикультурное) образование – образование, направленное на сохранение и развитие существующих в определенной общественной среде образцов культурной ценности и норм поведения с последующей их передачей грядущим поколениям в форме духовного наследия. Поликультурное образование основано на постулате равноправия всех культур и необходимости сохранения этого влияния в течение всего воспитательно-образовательного процесса [1, с. 12-20].

Поликультурное образовательное пространство – это совокупная деятельность семьи, детские образовательные учреждения (ДДУ), учебных заведений, национально-культурных центров, СМИ (журналов и газет, художественной и научной литературы, ТВ, радио, Интернета [2, с. 100] и др.), научно-исследовательских и административных учреждений и др. по поликультурному образованию людей.

Приоритетным при построении поликультурного образовательного пространства является общеметодологический принцип поликультурной направленности образования, определяющий, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации [8, с. 215].

Цель деятельности педагога в поликультурном образовательном пространстве – формирование творческой личности, способной к эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умеющей жить в мире и согласии с людьми других национальностей (рас).

Поликультурное воспитание детей должно осуществляться в следующих направлениях: полноценное приобщение к культуре своего народа как непереносимое условие интеграции в другие культуры; формирование многосторонних представлений о многообразии культур в регионе, стране, мире в це-

лом; воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества; создание условий для интеграции в культуры других народов и развитие этнической толерантности в процессе ознакомления с их ценностями; формирование и развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур; воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [7, с. 181-182].

Билингвальное образование (bilingual education) – образование, когда в процессе обучения используется два языка – первый (родной) и второй (государственный, иностранный). Формы использования обоих языков (устная, письменная, визуальная, аудио и др.), а также виды дидактических материалов не регламентируются, но их уровень должен соответствовать средней языковой компетентности референтной группы. Билингвальное образование имеет как определенные преимущества, так и недостатки. Последние связаны с несовершенством системы подготовки билингвальных педагогов, малым количеством соответствующих учебных пособий и политическими спекуляциями на трудностях образования, снижающими мотивацию как учителей, так и учащихся. Билингвы используют каждый из языков, которым владеют, в различных социальных контекстах и не в состоянии использовать каждый из известных им языков во всех контекстах [1, с. 12-20]. Необходима целенаправленная работа по формированию их языковой компетенции.

Языковая компетенция в современной науке определяется как предметная компетентность. Она формируется в процессе усвоения языка и включает три взаимосвязанных, взаимообусловленных компонента: лингвистический, коммуникативный, страноведческий [6, с. 67-70].

Анализ литературы показывает, что лингвистическая компетенция рассматривается либо как часть коммуникативной компетенции, либо эти понятия рассматриваются как содержательно разные сущности: коммуникативная компетенция – владение навыками

и умениями в разных видах речевой деятельности; лингвистическая компетенция – теоретические знания в области языка. В целом в методике преподавания языка языковая компетенция обозначает совокупность конкретных навыков и умений в языковой системе, которая включает речевой опыт субъекта и знание языков.

Т.И. Капитонова и Т.И. Московкин рассматривают коммуникативную компетенцию как сложное многокомпонентное образование, в состав которого входят следующие частные виды компетенций:

- лингвистическая (знание явлений фонетики, лексики и грамматики, а также умение их использовать в своей продуктивной речи и понимать в речи других людей);
- социолингвистическая (умения учитывать социолингвистический контекст коммуникативного акта, специфику ситуаций общения, социальный статус партнера);
- социокультурная (знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями); в отечественной науке к понятию социокультурной компетенции близки неоднократно формулировавшиеся понятия страноведческой, лингвострановедческой, культурологической, лингвокультурологической и межкультурной компетенций;
- дискурсивная (знание правил построения связного устного или письменного сообщения);
- стратегическая (умение отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач);
- предметная (знание предметной информации, позволяющей учащимся порождать или распознавать высказывания) [4, с. 64-66].

В.Г. Костомаров, А. Мустайоки, П. Гроховски отличают коммуникативную компетенцию от лингвистической и последнюю представляют как знание системы языка, функционально-речевых разновидностей,

правил образования семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил рчеобразования, владение метаязыком лингвистики, лингвистической терминологией [5, с. 6].

Таким образом, при уровневом подходе к языковой компетенции будущего специалиста составляющими компонентами являются: знание системы языка, его средств, фонетики, лексики, грамматики, стилистики, владение этими средствами, культура речи. Особое значение имеет формирование знаний о фонетической системе изучаемых языков, о правилах образования и функционирования звуков, об особенностях произношения, а также знание этнокультурных особенностей представителей изучаемого языка.

Основная отличительная черта билингвального образования заключается в том, что язык является не только средством, но и целью обучения. Во многих регионах (в том числе и в Республике Марий Эл) актуальным остается вопрос процентного соотношения языков: языка 1 (марийского) и языка 2 (русского). Опытные специалисты дискутируют о своевременности перехода на преподавание на языке 2 и при этом отмечают рост доли языка 2 в жизни ребенка. В марийской системе образования в национальных образовательных учреждениях доля языка 2 увеличивается в различном темпе и полный переход на русский язык преподавания осуществляется в пятом классе, когда марийский язык (язык 1) остается в роли предмета изучения своей родной литературы, языка, культуры. Принцип учета родного языка и культуры облегчает перенос сформированных в родном языке навыков. Естественно, данный переход для ребенка-билингва сложный, и поэтому необходима тщательная работа по подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений и начальной школы, владеющих методикой преподавания обоих языков.

В 1980-е гг. в школах нашей республики младших школьников марийской грамоте обучали по учебнику «Азбука» С.Д. Дмитриева и В.М. Дмитриевой. Данный учебник

отличался от других своеобразной системой подачи, анализом звуков, букв. На четных страницах были обозначены красным цветом гласные буквы, на нечетных страницах, синим цветом – согласные буквы. Согласные буквы играли роль «дежурных» букв. Более успешным в обучении детям для дополнительного чтения предлагалось дидактическое пособие «Шке лудына». Данный учебник «Азбука» переиздавался несколько раз, и при этом каждый раз авторы своевременно дополняли содержание, улучшали оформление учебника в соответствии с требованиями современного общества, образовательного стандарта и с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. И в наши дни этот учебник остается актуальным пособием в обучении марийской грамоте. Авторы учитывают концепцию развивающего обучения, в частности, используется система учебных задач, способствующих развитию познавательных возможностей, логического мышления младших школьников. В учебнике также реализуются принципы дифференцированного, индивидуального подходов к ребенку. Учебный материал преподносится систематически и последовательно с учетом достижений марийской филологии, берется во внимание частота употребления звуков в словах, дистрибуция, слогораздел.

Параллельно с обучением марийской грамоте в национальных (марийских) школах рассматривается вопрос обучения русской грамоте. Обучение русской грамоте детей мари продолжительное время строилось по учебнику М.И. Сажинной «Букварь», созданному специально для школ финно-угорской языковой группы. Основная задача обучения заключалась в том, чтобы научить детей слушать, слышать и воспринимать устную русскую речь, произносить звуки, слоги, слова в предложении, правильно строить предложение.

В 1990-2000 гг. учителя начальных классов марийских школ испытывали трудности ввиду отсутствия учебников по обучению русской грамоте для школ финно-угорской языковой группы, и в 2001 г. в свет вышел

«Букварь» С.Д. Дмитриева и В.С. Дмитриевой для 1 класса четырехлетней начальной школы, который построен на основе технологии обучения по укрупнению дидактических единиц. Суть этой технологии сводится к тому, что буквы русского алфавита изучаются поэтапно, они распадаются на блоки. Авторы учебника расширили задачи по обучению русской грамоте: формирование представления о роли языка как средства общения между людьми, развитии фонематического слуха ребенка, овладении звуковой стороной слова, буквами русского алфавита, учет специфики родного языка. Среди основных задач обучения грамоте особое место отводилось введению учащихся в языковую действительность, развитию познавательного интереса к языку. Букварь включал три основных направления работы с детьми: усвоение ударных и безударных слогов; различение твердых и мягких согласных звуков; глухих и звонких согласных.

Но при этом часто встречалось дублирование информации, что в условиях постоянно возрастающего информационного потока абсолютно неоправданно. Возникла потребность в объективном анализе обоих языков путём сопоставления и построения определенной системы их преподавания, т. е. интеграции лингвистических явлений фонетики.

Понятие интеграции в педагогической науке употребляется широко и чаще всего понимается как суммирование знаний из различных предметов. Говоря об интеграции как научной категории в педагогике, можно выделить два направления: педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории и практики и педагогическая интеграция как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы [3, с. 69].

Для обеспечения результативности интегративного подхода в обучении русской и марийской грамоте необходима соответствующая языковая подготовка будущих педагогов. Будущие педагоги должны научиться поддерживать баланс содержания предметов, своевременно оценивать динамику уровня

владения обучающимися обоими языками, должны владеть сопоставительной типологией языков и техникой ее применения, так как они должны научить детей различать понятия «звук», «слог», «слово», «предложение» и применять их на обоих языках. В этом большую помощь оказывают методические разработки Н.Т. Пенгитова по сопоставительной грамматике русского и марийского языков. Сопоставительную грамматику он определил как учение об особенностях грамматического строя русского языка в отличие от грамматического строя марийского языка, в том числе сопоставления особенностей системы фонем. В своей работе он указывает на принадлежность вышеназванных языков к различным группам. Марийский язык отличается от русского по своей морфологической структуре: русский язык относится к языкам флективным, марийский – к агглютинативным. В марийском языке нет губно-зубных звуков. Из мягких согласных в качестве самостоятельной фонемы выступают лишь *л', н'*. Согласные *х, ф, ц, б, г, д, з* встречаются только в заимствованиях, характерны открытые слоги и гармония гласных. Вместе с тем в области фонетики немало и общих черт: наличие одинаковых слов, одинаковых звуков, одинаковых частей речи, марийская графика основана на базе русской графики, системы фонем сближены, произношение большинства звуков и их сочетаний в марийском языке сходно с русским языком.

В русском языке имеются шесть гласных фонем: *а, э, и, о, у, ы*. В луговом диалекте марийского языка различают восемь: *а, э, и, о, у, ы, ö, ü*, а в горномарийском диалекте десять гласных фонем: *а, э, и, о, у, ы, ö, ü, ä, ê*. Гласные звуки *а, э, и, о, у* марийского языка совпадают по подъему, *ö, ü* представляют лабиализованные гласные, *ы* – на марийском языке отличается открытым и беглым характером произношения.

Согласные звуки как в марийском, так и в русском языках, делятся на 4 основные группы: по участию голоса и шума (сонорные и шумные: звонкие и глухие), по действующему органу (заднеязычные, среднеязычные, пе-

реднеязычные, губно-зубные, губно-губные), по способу образования (смычные, щелевые, дрожащие), по дополнительной артикуляции (твердые и мягкие).

Знание и учет этих особенностей в значительной степени облегчает работу при подготовке к интегрированному подходу обучения грамоте будущих педагогов.

Исследование по определению уровня развития языковой компетенции будущих педагогов нами было проведено на базе ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» на факультете педагогики и психологии. Уровень сформированности языковой компетенции выявлялся при помощи вопросов, предложенных в анкете «Обучение марийской и русской грамоте». Результаты исследования показали, что 5% будущих педагогов имеют высокий уровень развития языковой компетенции, 60% студентов – средний уровень и 35% опрошенных – низкий уровень развития языковой компетенции.

На констатирующем этапе эксперимента наибольшие затруднения у студентов вызвали вопросы, связанные с характеристикой согласных фонем как в марийском, так и в русском языке, обозначение отклонений произносительных литературных норм русского языка марийскими детьми. Высокий уровень языковой компетентности студентами проявлен в раскрытии основного понятия «обучение грамоте» и в названии методов обучения грамоте. В целом же уровень развития языковой компетенции студентов недостаточен, что свидетельствовало о необходимости целенаправленной работы по ее формированию. Для этого нами был разработан спецкурс «Интегрированный подход в обучении детей марийской и русской грамоте», направленный на формирование представлений студентов о фонетическом строе марийского и русского языков, на развитие фонематического слуха, т. е. способности выделять звукофонемы, звуки-смыслоразличители, различать фонемы согласные и гласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие; выделять в речи предложения, предложения подразделять на слова, слова – на слоги и т. д.

Опыт работы со студентами показал, что на развитие языковой компетенции положительно влияют следующие факторы: осознанное усвоение языковой системы, творческий подход, проблемные ситуации на учебных занятиях, систематические наблюдения за своей и чужой речью, использование выразительных средств языка, выполнение творческих работ. Все эти приемы способствуют развитию познавательных способностей и профессиональному становлению будущих педагогов, которые овладевают пониманием сущности интегративного обучения, принципов его построения, знакомятся с основными положениями интегративного обучения, историей его развития и современным состоянием. Им становится понятным билингвизм и такие понятия, как облики современного билингвального образования, билингвальный учитель, методические ориентиры билингвального образования; основные направления современной методики обучения грамоте, программные требования школы и детского сада, обучение марийской и русской грамоте в национальных школах (исторический аспект).

Таким образом, структуру теоретического блока работы на формирующем этапе эксперимента составила конкретная информация о звуках марийского и русского языков, методы и приемы обучения грамоте, обогащения словаря детей. Интегрированный подход отражался в содержании следующего материала: задачи сопоставительной грамматики русского и марийского языков; основные трудности при обучении русскому языку учащихся марийских школ; *система фонем марийского и русского языков* (система гласных фонем русского и марийского языков, система согласных фонем русского и марийского языков); *описание произношения гласных и согласных фонем* (произношение гласных фонем, произношение согласных фонем: согласные заднеязычные, среднеязычный согласный *й*, переднеязычные согласные, губные согласные, двойные согласные); особенности слогаделения в русском и марийском языках:

изменение звуков в потоке речи, исторические чередования звуков, словесное ударение.

Результаты эксперимента по обеспечению интегрированного подхода в формировании языковой компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве показали, что на контрольном этапе 60% будущих педагогов имеют высокий уровень, а 40% студентов – средний уровень развития языковой компетенции.

Таким образом, интегрированный подход обеспечивает полноценное развитие языковой компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве и способствует интеграции лингвистических явлений обоих (марийского и русского) языков при обучении детей грамоте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алиев Р. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, 2005. – 384 с.
2. Говорухина О.Н. Электронно-речевой жанр «Фиче» как условие реализации компьютерного гипертекста (на материале британской публицистической интернетки) // Вестник МГОУ, серия «Лингвистика». – 2012. – № 2. – С. 99-105.
3. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
4. Капитонова Т.И., Московкин Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2006. – 160 с.
5. Костомаров В.Г., Мустайоки А., Гроховски П. Методическая теория и практика преподавания русского языка в различных странах: итоги и перспективы // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: материалы VI международного конгресса преподавания русского языка и литературы. – М., 1986. – 234 с.
6. Присяжнюк Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 67-70.
7. Федорова С.Н. Системный подход в этнокультурологической подготовке будущих педагогов. – Йошкар-Ола, 2008. – 435 с.
8. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1999. – 308 с.

УДК 373.1.02:372.8

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

**ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

**TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN PROFESSION-ORIENTED
FORMS OF A HIGH COMPREHENSIVE SCHOOL**

Аннотация. В статье раскрывается специфический аспект обучения языку для специальных целей в системе профильного обучения средних общеобразовательных школ. Обсуждаются особенности создания элективного курса обучения основам электронной коммуникации в профильных классах. Анализ различных интернет-ресурсов показывает, что формирование информационной культуры личности является приоритетной целью современного медиа-образования и профильного обучения. В связи с этим подчёркивается необходимость овладения виртуальным языком, имеющим свои отличительные особенности на письме, в рамках элективных курсов «IT English» в профильных классах общеобразовательной школы.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, профильное обучение, электронная коммуникация, виртуальный язык, английский язык для программистов и пользователей ПК.

Abstract. The article reveals the specific aspect of teaching language for specific purposes in the system of profession-oriented education of high comprehensive schools. The author dwells upon the features of arranging the elective course aimed at teaching the basics of electronic communication in the profession-oriented classes. The analysis of various Internet resources shows that the formation of the information culture of an individual has become a priority goal of contemporary media education and profession-oriented teaching. It involves acquiring the virtual language characterized by some specific features, especially in writing practice, as part of «IT English» elective courses in profession-oriented classes at a high comprehensive school.

Key words: English for specific purposes, profession-oriented teaching, electronic communication, virtual language, IT English.

Как известно, профильное обучение является средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [1, с. 75].

Профильное обучение способствует реализации личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной стратегии.

Как известно, профильное обучение призвано:

- обеспечивать углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создавать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

– расширять возможности социализации учащихся, обеспечивать преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно готовить выпускников школы к следующей ступени высшего профессионального образования [8, с. 57].

Реализация вышеперечисленных целей в рамках дисциплины «Иностранный язык» непосредственно связана с обучением языку в определённой предметной области, соответствующей профилю обучения.

В этой связи на старшей ступени общего образования крайне актуальным становится обучение английскому языку для специальных целей.

Понятие «английский язык для специальных целей» (English for Specific Purposes – ESP) характеризует функциональную разновидность языка, основная цель которой – способствовать адекватному и плодотворному общению специалистов в определённой предметной области.

Изучение языка с точки зрения его конкретного узкоспециализированного практического применения имеет сравнительно недавнюю традицию (T. Dudley-Evans, T. Hutchinson, Ann M. Johns, R. Mackay, A. Mountford, P. Stevens, A. Waters). Анализ литературы по этой проблематике показал, что данное направление занимает одну из ведущих позиций в современной методике обучения английскому языку. Основной целью ESP является овладение учащимися коммуникативной компетенцией, которая в дальнейшем даст им возможность использовать английский язык в той или иной области профессиональной деятельности, исследовательской работе, для самообразования, а также для общения с зарубежными сверстниками (а впоследствии и коллегами) и т. д.

Процесс изучения ESP естественно рассматривать в парадигме коммуникативного обучения языку. К традиционным видам

коммуникации (межличностная, групповая, межкультурная, социальная и т. д.) в последнее время добавляется ещё один вид – электронная коммуникация, которая базируется на современных технологиях и создаёт условия для общения, исследования, обучения, сотрудничества.

Электронная коммуникация представляет собой виртуальное общение, осуществляемое с помощью компьютера, ноутбука или другого устройства с аналогичными функциями и выходом в сеть Интернет. Виртуальное общение представляет собой, главным образом, письменные высказывания и потому значительно отличается от привычной повседневной разговорной речи. При этом необходимо отметить интенсивное влияние на язык информационных технологий вообще и Интернета в частности. Эпоха научно-технического прогресса обусловила масштабность процессов, связанных с «терминологизацией» языка. Новые реалии приносят в язык всё новые и новые лексические единицы – прежде всего, специальные термины для наименования исследуемых объектов. Это, в свою очередь, приводит к тому, что проблема статуса и лексикографического описания языков для специальных целей (ЯСЦ) становится все более актуальной. Выступая важнейшим средством вербализации специального знания в науке, технике, производстве, образовании и других областях, ЯСЦ, смысловым ядром которого является терминология, становится ключом к миру профессиональной коммуникации [10, с. 90].

Еще более весомыми и необратимыми становятся изменения языка под влиянием новых информационно-коммуникационных технологий, включая Интернет. Многие лингвисты даже говорят о рождении нового сетевого, виртуального или электронного языка, в частности касательно англоязычного языкового сообщества, что и явилось причиной появления терминов типа: «e-language», «netspeak», «Internet language», «wired-style», «e-talk» и тому подобное [5, с. 82].

Появилось специальное направление исследований, связанных с лингвистическим

аспектом Всемирной паутины [2, с. 58; 3] и формированием *виртуальной языковой личности* [7, с. 267].

Английский лингвист Дэвид Кристал в своей последней книге «Языковая революция» одним из факторов (и, по его мнению, самых значимых), приведших к революционным преобразованиям в языке, назвал именно возникновение Интернета [12, с. 64]. Поэтому в настоящее время необходимо целостное изучение лингвистических аспектов электронной коммуникации, в том числе и с позиций языка для специальных целей.

Е.Н. Галичкина рассматривает электронную коммуникацию как сочетание дискурсов: бытовой (передача личной почты), деловой (официальный обмен и запрос информации), научный (обсуждение научных вопросов в группах новостей или конференций), рекламный (баннеры, сайты) и т. д. [4, с. 45].

А.Н. Гребнев определяет электронную коммуникацию как социальную информационную коммуникацию, где каналом коммуникации выступает электронная (цифровая) среда. Он рассматривает электронные коммуникации в русле *компьютерно-опосредованной коммуникации*, включающей в себя как асинхронную (форумы, электронная почта), так и синхронную связь (чаты, онлайн конференции и т. д.) [6, с. 220].

Письменная коммуникация отличается от устной, главным образом, отсутствием интонации, мимики и жестов, передающих эмоциональный компонент. При этом лаконичный стиль общения в сети исключает детализацию описания, характерную для традиционной письменной речи. Своеобразную роль компенсаторных средств выполняют «смайлики» – графические символы, состоящие из букв, цифр и знаков препинания, обозначающие какие-либо эмоции пользователя:

- :-) – улыбка;
- :-(- – неодобрение или грусть;
- ;-) – подмигивание;
- :*) – поцелуй
- :-0 – возмущение, крик.

Владение подобными средствами общения становится составляющей частью языковой

компетенции, необходимой для успешной интернет-коммуникации с собеседниками (в том числе с зарубежными). В сущности, речь идет об особом, виртуальном языке, который следует учить наряду с естественными языками.¹

Важность изучения виртуального языка обусловлена ещё и тем, что постоянно возрастает число пользователей Всемирной паутины. Как видно из табл. 1, Россия является одной из стран с достаточно высоким показателем по числу интернет-пользователей (табл. 1) [13].

Таблица 1

Страны с самым высоким числом пользователей Интернет

№ п/п	Страна	Население страны	Количество интернет-пользователей
1	США	299093237	205326680
2	Китай	1306724067	111000000
3	Япония	128389000	86300000
...	...	...	...
6	Великобритания	60139274	37800000
...	...	...	...
11	Россия	143682757	23700000

Необходимо отметить, что наши учащиеся являются одними из самых активных пользователей сети Интернет, однако они пользуются, в основном, русскоязычными сайтами и общаются со сверстниками из России, поскольку зачастую им просто не хватает знаний и умений для использования англоязычных ресурсов либо эффективного общения с зарубежными сверстниками на английском языке. Этим и обусловлена необходимость обучения английскому языку для специальных целей в профильных классах средней общеобразовательной школы.

На наш взгляд, целесообразно организовывать такое обучение в форме элективных курсов или факультативов.

¹ В англоязычной литературе для этого языка используют термин «Netspeak».

Профили могут варьироваться: естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический и т. д. Но предмет «Иностранный язык» присутствует в каждом из них, и каждый выпускник должен обладать знаниями, умениями и навыками, предъявляемыми Программой среднего (полного) общего образования по английскому языку. Очевидно, требуется найти «золотую середину», когда особенности каждого профиля будут учтены в полной мере. Немаловажен и тот факт, что выпускник любого профиля должен владеть современными технологиями и обладать коммуникативной компетенцией.

Итак, возникает проблема формирования информационной культуры личности, которая с неизбежностью предполагает наличие знаний в сфере информации и умение работать с информацией. Информационную культуру личности естественно формировать ещё в школе. Именно поэтому в конце XX в. появляется «медиа-образование», предполагающее обучать школьников средствам массовой коммуникации [9, с. 187]. Медиа-образование ставит перед собой следующие задачи:

- подготовка школьников к полноценной жизни в информационном обществе;
- формирование умения пользоваться информацией в разных видах;
- овладение учащимися способами коммуникации посредством информационных технологий;
- осознание последствий воздействия на людей средств информации, в частности, средств массовой коммуникации.

В школах ряда развитых стран вводится специальный предмет, призванный решать эти задачи. Его содержание примерно такое: понятие коммуникации, знаковые системы, представление информации, средства массовой коммуникации. В последние годы к этому добавляют и компьютерную грамотность, что дает название предмету – «Основы компьютерной и медиа-грамотности» [9, с. 188].

Применительно к предмету «Английский язык» представляется возможным организовать **элективный курс по изучению английского языка для специальных целей в сфере**

информационных технологий и межкультурных коммуникаций. Одной из основных задач такого курса будет эффективное обогащение лексикона учащихся. Для решения этой задачи полезно говорить о соблюдении неких принципов организации курса английского языка для программистов или «IT English».

Следовательно, принцип № 1: отбор словаря-минимума, т. е. разумное ограничение специализированного словаря. Целесообразно изучать только те лексические единицы, которые активно употребляются в данной сфере. В этом случае при определённом количестве изученных слов (и отведённого времени), учащиеся получают максимум пользы – высокий процент узнаваемых в специализированном тексте слов.

В процессе разработки курса необходимо опираться на специализированные словари и справочники, например: Борковский А.Б. Англо-русский словарь по программированию и информатике (с толкованиями, около 6000 терминов); Гольцова Е.В. Английский язык для пользователей ПК и программистов (самоучитель); Glendinning Eric H., McEwan John. Oxford English for Information Technology и т. д.

Весьма полезно провести статистический анализ определённого количества текстов и составить частотный словарь (список слов, упорядоченный по частоте их употребления), который можно будет использовать для отбора языкового материала.

По некоторым данным, знание около 3200 самых частых лексических единиц обеспечивает понимание примерно 80% всех слов среднестатистического текста, а это, в свою очередь, фактически соответствует ситуации свободного чтения¹. Если же говорить о технических текстах, то здесь достаточно овладеть словарным запасом около 2100 лексических единиц, чтобы понимать до 95% всех слов текста [11].

Принцип № 2: запоминание в контексте. Изучение лексики с помощью ведения лич-

¹ Заметим, что в это число входят слова, знакомые человеку, даже поверхностно знающему английский язык (*I, copy, stop, window* и т. п.), а также достаточное число (около 1100) интернациональных слов (*Computer, chat* и т. п.).

ного словаря (когда учащиеся встречают незнакомое слово, они его выписывают и переводят) даёт ощутимый положительный результат. Но наступает тот момент, когда эффективность такого способа изучения лексики значительно уменьшается. Прочному запоминанию слова способствует его многократная встречаемость в том или ином контексте. Для этого необходимо освоить значительное количество текстов. В то же время для беглого чтения важно знать много слов, чтобы избежать постоянного обращения к словарю. Получается замкнутый круг. Выходом является запоминание значения лексических единиц в составе специально подобранных словосочетаний и предложений. Важно отобрать эмоционально окрашенные и недвусмысленные примеры употребления изучаемых единиц, где все компоненты, кроме изучаемого слова, уже знакомы учащимся и не представляют трудностей для понимания. Путём перевода, прослушивания и проговаривания таких словосочетаний и предложений учащиеся смогут быстро овладеть всем необходимым материалом [11].

Принцип № 3: Многократное повторение – мать плодотворного учения. Для повторения пройденного материала создают специальные программы-тренажёры, тематические презентации, предусматривают практические занятия в сети Интернет и т. д.

Резюмируя вышеперечисленные принципы, можно сказать, что учащимся целесообразно осваивать только необходимый лексический материал посредством эффективных приёмов запоминания, а также многократного повторения в контексте.

В заключение мы приходим к выводу, что учащимся профильных классов действительно необходимо владеть виртуальным языком, обладающим специфическими особенностями на письме, описанными в данной статье. Реализация элективного курса по изучению основ электронной коммуникации в профильных классах, как нам представляется, обеспечит эффективное достижение целей перехода к медиа-образованию, в частности, формирование информационной культуры

личности выпускника средней общеобразовательной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамова С.В. К вопросу о реализации профильного обучения на старшей ступени общего образования // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 3. – С. 75-77.
2. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // *Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика и межкультурные коммуникации»*. – 2002. – № 1. – С. 55-67.
3. Войскунский А.Е. Развитие речевого общения как результат применения Интернета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/razvitie-rechevogo-obshcheniya-kak-rezultat-primeneniya-interneta.htm> (дата обращения 14.06.2012).
4. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2001. – 212 с.
5. Горошко Е.И. Гендерный анализ электронной коммуникации // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Филология. Журналистика»*. – 2005. – № 1. – С. 82.
6. Гребнев А.Н. Методология коммуникационной научно-образовательной среды // *Труды XIII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2006»*. СПб., 2006. – Т. 1. – 270 с.
7. Компанцева Л.Ф. Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве. – Луганск, 2004. – 307 с.
8. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002 Москва № 2783) // *Дидакт-учитель*. – 2002. – № 5. – С. 4-23.
9. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2007. – 640 с.
10. Петрашова Т.Г. Язык для специальных целей в контексте содержания понятий «национальный язык» и «литературный язык» // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2008. – № 1. – С. 90-93.
11. IT-English. Идеи и принципы, лежащие в основе данного учебного курса [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.it-english.com/ideas.shtml> (дата обращения: 19.06.2012).
12. Crystal D. *The Language Revolution*. – Cambridge: Poliy Press, 2004. – 187 p.
13. Top 20 Internet countries – 2012 Q1 with highest number of users [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.internetworldstats.com/top20.htm> (дата обращения 19.06.2012).

УДК 18:37.01+7.012

Гаприндашвили Н.Б.

Московский государственный областной университет

ФИТОДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, ОБЛАДАЮЩЕГО ФОРМИРУЮЩИМ ПОТЕНЦИАЛОМ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ

N. Gaprindashvili

Moscow State Regional University

PHYTODESIGN AS A MEANS OF CREATION EDUCATIONAL SPACE HAVING A FORMING POTENTIAL OF AESTHETIC INFLUENCE ON PUPILS

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации учебно-воспитательного пространства, способного оказывать эстетическое влияние на ребенка. Актуальность данной работы связана с тенденцией всё большего укрепления связей между эстетикой и образованием. Возникновение дизайна, несущего в себе новые продуктивные возможности органического объединения образования и эстетики, позволяет использовать формирующий потенциал эстетических влияний, который может стать фундаментальной основой процесса воспитания. В качестве доминирующего вида дизайна для учебно-воспитательного пространства школы выбран фитодизайн. В работе анализируется зарубежный опыт организации учебно-воспитательного пространства, в том числе изложенный на примере учебного проекта начальной школы Ormondale.

Ключевые слова: воспитание, дизайн, фитодизайн, учебно-воспитательное пространство, эстетическое влияние, эмоция, эстетика.

Abstract. This article is devoted to the problem of organization of educational space which is able to have an emotional influence on a child. This work is topical as there is a tendency of improvement closer relations between aesthetics and pedagogic. The appearance of design which provides new possibilities for the combination of education and aesthetics, allows using the forming potential of aesthetics influence as a fundamental base of the upbringing process. Phytodesign was selected as one of the leading kinds of design for creation educational space at school. This work analyses the experience of organization educational school space in foreign countries including the teaching project in junior school Ormondale.

Key words: upbringing, design, phytodesign, educational space, aesthetic effect, emotion, aesthetics.

Во все времена эстетическое воспитание было определенной частью процесса обучения. Именно частью, которую педагогика вбирала в себя, используя её специфические возможности влияния на ребёнка непосредственно в учебно-воспитательной деятельности. Такой подход основан на безоговорочном признании необходимости использования возможностей эстетики в образовании. С одной стороны, он осуществлялся и развивался в каждой теоретической концепции, ориентированной на познание природы ребенка, его сенситивных характеристиках развития в разные возрастные периоды и особенностей восприятия; с другой – на выявление путей, методов и средств целенаправленного использования в воспитании эстетических влияний.

Сегодня тенденция всё большего укрепления связей между эстетикой и педагогикой, а также осознаваемая необходимость всё большего использования возможностей эстетики в практике обучения и воспитания начала проявлять себя настолько мощно, что вызвала качественные изменения в отношениях между образованием и эстетикой. При этом особое значение придается ничем не заменимой роли эстетических влияний [3].

Одним из возможных путей научного поиска может стать выявление возможностей использования формирующего потенциала эстетических влияний как фундаментальной основы процесса обучения и воспитания в учебно-воспитательном пространстве школы. Под эстетизированным учебно-воспитательным пространством мы понимаем «пространство, тождественное основной совокупности характеристик учебно-воспитательного процесса», которое самим «фактом своего существования и функционирования будет непрерывно создавать и воспроизводить условия, обеспечивающие решение обучающихся, воспитывающих и развивающих задач» [2].

С целью выявления возможностей организации формирующего учебно-воспитательного пространства образовательных учреждений нами была сделана попытка изучения опыта отечественной и зарубежной школы в решении данной проблемы.

В школах за рубежом ведущую роль в воспитании и обучении будущего поколения отводится созданию благоприятной обучающей среды, где на особом месте стоит дизайн всего пространства. Так, архитектурно-дизайнерский компонент, включающий не только интерьерные пространства, где непосредственно происходит учебный процесс, но и пришкольную территорию, является частью образовательного проекта. Открытые пространства, окружающие здание школы, не рассматриваются как нечто дополняющее её, а в единстве с ней, являясь частью процесса обучения. Их значение возрастает благодаря тому, что они создают так называемую «пейзажную обработку пространства». Под пейзажной обработкой понимаются созданные средствами дизайна пространства, по силе выразительности приближающиеся к естественному пейзажу и создающие целостные образы. Такими школами являются школа Виктория, Сингапур; Неполная средняя школа Tajimi, Япония; Haute Vallee школа, Великобритания.

Вписанное в естественный ландшафт школьное здание является, тем самым, пос-

редником между миром рукотворным и нерукотворным, вызывая у школьников интерес к проблемам окружающей среды и наглядно демонстрируя возможности успешного решения этих проблем (школа Heinvaara, Финляндия; средняя школа Shitara, Япония; Западная начальная школа Пункта, США).

Кроме того, по данным зарубежных исследователей, отказ от устоявшегося десятилетиями, традиционного архитектурного облика школьного здания, отражение эстетических предпочтений молодого поколения в архитектуре и дизайне школьных интерьеров и прилегающей к школе территории способствовало усилению интереса к школе со стороны учащихся, появлению у них чувства общности, личной причастности к её жизни. Примерами могут служить: Неполная средняя школа Kvernhuset, Норвегия; Алфавитная средняя школа, США; Школа математики и науки, Австралия; Средняя школа Kingsdale, Великобритания.

Образование – это не только передача знаний, но и создание условий, когда эмоционально-эстетические аспекты выступают в роли педагога и помогают ученикам освоить то или иное знание. Одна из возможных задач состоит в том, чтобы создать специальные программы, которые позволят заинтересовать и вдохновить учащихся на самостоятельные поиски знаний. Известно, что интерес – одна из самых сильных эмоций человека. По мнению К. Изарда, эмоции или комплексы эмоций, которые испытывает человек в данное время, влияют фактически на всё, что он делает в сфере работы, учения, игры. Когда он заинтересован в предмете, он полон страстного желания изучить его глубоко [1].

Для создания таких условий в американской начальной школе Ormondale, в долине Portola, Калифорния был создан и апробирован специальный учебный проект под названием «любознательное изучение», который вдохновил школьников на поиск знаний [5]. Приводим несколько положений из этого проекта, которые, по нашему мнению, проливают свет на суть этой проблемы и представля-

ют интересный опыт для педагогов нового столетия.

Первое правило – создание учебно-воспитательного пространства как условия возникновения эмоций, в котором должно появиться большое количество разнообразных вопросов у учеников, и каждый из них ощутит потребность решить вопрос.

Как известно, эмоции возникают в случаях, когда происходит нечто значимое для индивида. Любое воспринимаемое событие является значимым, то есть эмоциональным. В момент восприятия оно является частью жизни индивида, способной во всем найти хотя бы незначительный оттенок интересного, неожиданного. В свою очередь, эмоции существенно влияют на ход деятельности. В качестве внутренних побуждений к деятельности эмоции выступают как форма проявления потребности личности. Выраженные в чувствах эти внутренние побуждения отражают реальное отношение человека к окружающему миру.

Второе правило – вовлечение в работу детей с помощью привлечения их внимания и воображения. Для этого необходимо дать им возможность «испытать» изучаемые на данном занятии понятия наглядно (не только от слова «глядеть»), с использованием разных каналов восприятия. Затем следует обсудить эти понятия совместно с учащимися или использовать их в процессе совместной работы. Можно обратиться к ним за помощью. При этом следует стараться, чтобы дети сами находили способы решения задачи, применяя понятия в собственной трактовке и совместно обсуждая их. Это привлечет их внимание и воображение, что принесет гораздо более высокие результаты, чем только одно объяснение преподавателя. Эмоциональная окрашенность является одним из условий, определяющих непроизвольное внимание и запоминание, оказывает особенное влияние на процессы воображения и фантазии.

Третье правило – развитие творческого потенциала, коммуникации и адаптации как основных способностей у учащихся двадцать первого столетия.

В философских словарях способности определены как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются, прежде всего, в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами некоторой деятельности.

Человек не рождается способным к той или иной деятельности. Его способности формируются, развиваются в правильно организованной соответствующей деятельности в течение его жизни под влиянием обучения и воспитания.

Творческий потенциал – совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности, которую в современном мире невозможно представить без сотрудничества, коммуникации и адаптации. Рост творческого потенциала у ребенка будет происходить, если в процессе приращения новых знаний и накопления их содержания в памяти деятельность сознания будет обеспечена не только более высокими вкладами психической энергии в воображение и фантазию, но и вкладами энергии в другие факторы творчества: спонтанность, чувство новизны и увлеченность самим процессом познания.

Четвертое правило – предпочтение междисциплинарному обучению по сравнению с занятиями в пределах одной дисциплины, так как это позволяет овладеть целостным представлением о мире и сформировать систему взглядов, опирающихся на единство сознания и переживаний. Формирование мировоззрения зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности, от её активной практической деятельности.

Отмечено, что часто на уроках изучается только один предмет и лишь частично затрагиваются другие предметы, которые связаны с основным. Если развивать детей по разным направлениям, то достигнуть результата можно значительно быстрее. Межпредметные связи оказывают всестороннее влияние

на процесс обучения в целом, от постановки целей и задач до их непосредственной реализации в виде результатов. Наблюдая, упрощая и объясняя каждый из изучаемых взаимосвязанных предметов, учащийся тем самым преобразует, изменяет, раскрывает для себя их содержание и таким образом познает эти предметы. Знания должны проникнуть в сферу чувств и переживаний личности, чтобы они вошли в систему взглядов, убеждений и ценностных ориентаций.

Пятое правило – проведение занятий не только в интерьерах школы, но и за её пределами. Настоящий учитель может превратить в учебно-воспитательное любое пространство природной или искусственно созданной среды, так как знает, что проведение занятий вне класса, как правило, сопровождается особыми чувствами и переживаниями. Так, экскурсии или проведение занятий на природе подкрепляют и обогащают знаниями о природе на чувственном уровне, более полно используя потенциальные возможности репрезентативной системы ребенка.

Эстетическое чувство природной формы развивается и воспитывается в непосредственной близости к природе при условии знания её законов, приобретенных в процессе наблюдения и практической деятельности.

Шестое правило – проектирование учителем учебно-воспитательного пространства, где учащиеся будут активно заняты в процессе практического обучения, где им самим запроецированное пространство будет ему же помогать обучать. Необходимо учесть, что в этом пространстве придется отказаться от предписания того или иного рода правил в пользу «разрешающего руководства», которое ориентируется на проявление инициативы и самостоятельности учащихся.

Седьмое правило – создание сообщества учащихся. Обучение происходит не только в уме ребенка. Оно осуществляется через социальное взаимодействие с другими детьми и учителями, родителями, сообществом и миром в целом. Для этого действительно требуется целый мир. Школы должны найти новые способы, чтобы привлечь родителей и

построить местные и национальные товарищества. Это не просто приносит пользу ребенку, но и создает новые возможности для образовательного учреждения. Привлечение к занятиям родителей, учеников других классов и представителей других организаций в качестве гостей приносит с собой новизну и идеи, дополнительные возможности расширения знаний и навыков, создает возможности интеграции учеников в сообществе, дает будущему поколению уверенность в себе.

Таким образом, приведенные в статье правила учебного проекта начальной школы Ormondale под названием «любопытное изучение» отражают некоторые принципы организации учебно-воспитательного пространства, способного оказывать эстетическое влияние на ребенка. Особо значимым в этом опыте представляется проектный характер правил по организации данного пространства. Одновременно следует отметить и существенные недоработки в предлагаемых рекомендациях, заключающиеся в неопределенности, нечеткости содержательной основы этих правил, то есть эта основа может быть любой, ибо не выявлена та, которая изначально связана с эмоциями ребенка.

Обращаясь к российскому опыту решения проблемы организации учебно-воспитательного пространства, нетрудно убедиться, что наша отечественная педагогика всегда системно решала данные вопросы. Так, в концепции философии образования, разработанной учеными лаборатории ФО ИТИП РАО под руководством Я.С. Турбовского, рассматриваются возможности целенаправленного, непрерывного и последовательного формирующего воздействия учебно-воспитательного пространства. Это возможно при соблюдении трех условий.

1. Мир образования является сотворяемой действительностью, а потому изначально имеет проектную основу [4].

2. Категория «пространство» является не внешней формой существования, а содержательной характеристикой, которая создает необходимые методологические и теоретические предпосылки для целенаправленного

использования дизайна как средства создания формирующей воспитательной среды [2; 4].

3. Дизайн, несущий в себе новые продуктивные возможности органического объединения образования и эстетики, позволяет использовать формирующий потенциал эстетических влияний как фундаментальной основы учебно-воспитательного процесса [2].

В качестве доминирующего вида дизайна для учебно-воспитательного пространства школы, наряду с традиционными сопутствующими, нами был выбран фитодизайн. Результатами научных исследований Н.В. Осиповой было доказано, что фитодизайн является уникальным видом дизайна, позволяющим развивать чувства и интеллект ребенка одновременно.

Уникальность фитодизайна, по сравнению с другими видами и средствами дизайна, заключается в четырех его особенностях.

1. Фитодизайн – это развивающаяся действительность, так как растения, являющиеся его основным средством, представляют собой единственное дизайнерское средство, в котором заключена жизнь. Все остальные средства и материалы дизайна инертны, они не являются представителями жизни в окружающей среде.

2. Фитодизайн доступен каждой школе во всех отношениях.

3. Фитодизайн дает возможность вариативного подхода, требующийся современному образованию: он пластичен, динамичен, транспортабелен, способен к саморазвитию и восприимчив к воспитанию и т. п.

4. Фитодизайн заключает в себе психологический феномен – фитофилию, обусловленную филогенетически. Феномен фитофилии выражается в том, что человек в условиях «второй природы», т. е. искусственной среды старается окружить себя обилием растительных мотивов, изображений цветов, плодов и листьев на тканях ковров, обоях, картинах, изделиях из фарфора, фаянса и т. п. Множество разнообразных растений он выращивает в комнатах и на балконах из чисто эстетичес-

ких соображений, а также для защиты от гомогенных и агрессивных визуальных полей [2].

По данным Н.В. Осиповой, использование фитодизайна как средства создания учебно-воспитательного пространства школы не только подтверждает принципиально значимое положение о том, что развитие личности ребенка наиболее эффективно происходит в ситуации его заинтересованного включения в конкретную деятельность, но и раскрывает пути и средства осуществления именно такого включения. Принципиально значимым для массовой практики является вывод, конкретизирующий, с одной стороны, педагогическую сущность деятельностного подхода, с другой – раскрывающий закономерностные особенности, проявляющиеся при использовании эстетических средств влияния на личность и, в частности, фитодизайна. При всей несомненной теоретической значимости деятельностного подхода последний не обеспечивает требуемой эффективности формирующих влияний без соответствующей «педагогической инструментровки» (термин А.С. Макаренко). Только педагогическое обеспечение способно превратить теоретическую установку в эффективное средство достижения требуемой воспитательной цели. И именно поэтому педагог А.С. Макаренко стремился делать всё возможное для эстетизации труда, в который вовлекались его воспитанники. Фитодизайн, превращая пространство школы в непрерывно эстетически воздействующую действительность, программно учитывая возрастные особенности учащихся, создаёт возможность для эффективного использования деятельностного подхода в учебно-воспитательном процессе. Так, в содержании педагогически организованного агротехнического труда при общении учащихся с растениями заложены потенциальные воспитательные возможности, использование которых способно кардинально усилить учёт возрастных и индивидуальных особенностей, развивая такие качества, как заботливость, самостоятельность, трудолюбие, дисциплинированность, нарастающее стремление к осуществлению

цели. И прежде всего такой труд способен воспитывать чувство ответственности, так как объектом труда являются живые организмы, и любая небрежность, забывчивость могут привести к их гибели. Накопленный школами опыт позволяет утверждать, что ребенка, который с детских лет ухаживает за «своим цветком» или «собственной грядкой», не надо убеждать в необходимости бережного отношения ко всему живому. Это становится сформированной привычкой, способной положительно сказаться на всём процессе формирования личности [2].

Принципиально значимым является и то, что фитодизайн предоставляет, по сути, безграничные возможности для педагогически обоснованных решений в организации индивидуальной, групповой и коллективной учебно-воспитательной работы. Что, естественно, способствует развитию коммуникативных способностей каждого ребёнка, погружённого в эстетически развивающее учебно-воспитательное пространство.

Таким образом, дизайн создает пространство, где органично объединяются продуктивные возможности образования и эстетики, а с помощью фитодизайна мы погружаем ребенка в учебно-воспитательное пространство, обладающее формирующим потенциалом целенаправленных и непрерывных эстетических влияний.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб., 2002. – 464 с.
2. Осипова Н.В. Эстетизация учебно-воспитательного пространства школы. – М., 2002. – 188 с.
3. Осипова Н.В. Типологические вариативные особенности учебного учреждения как основа целенаправленной эстетизации учебно-воспитательного пространства // Вестник МГОУ. – 2010. – № 3. – С. 48-53.
4. Турбовской Я.С. Образование как творимая действительность. – М., 1996. – 89 с.
5. Posted February 18, 2009 <http://www.metropolismag.com/story/20090218/ideos-ten-tips-for-creating-a-21st-century-classroom-experience>

УДК 37.047

Грудинина В.В.

Московский государственный областной университет

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ
СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЫ И ВУЗА В УСЛОВИЯХ НОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

V. Grudinina

Moscow State Regional University

**PROJECT ACTIVITY OF PUPILS ON THE BASE OF SCHOOL AND UNIVERSITY
COOPERATION REALIZED IN TERMS OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS**

Аннотация. В статье раскрываются основные цели и методы совместной научной деятельности педагога, учащихся школы № 5 и сотрудников кафедры теоретической физики МГОУ. Научная деятельность показана на конкретном примере проекта по исследованию жидких кристаллов, выполненного в 2012 г. Проект участвовал в конкурсе и стал призером. Данный вид педагогической деятельности полезен для образования и позволяет получить новое качество обучения в средней школе. Проектная деятельность в школе указана в образовательном стандарте и должна из результата энтузиазма отдельных педагогических личностей стать важным и востребованным этапом обучения в школе и вузе для всего педагогического сообщества.

Ключевые слова: проектная деятельность, физика, сотрудничество школа – вуз, жидкие кристаллы, нанотехнологии, образовательный стандарт.

Abstract. The article discloses the main purposes and methods of joint scientific work of a teacher, pupils of school № 5 and professors of MGOU theoretical physics sub-department. Scientific activity is shown on the example of a project on studying liquid crystals performed in 2012. The project successfully took part in a scientific contest. This kind of pedagogic activity is useful for education and enables getting new quality of education in secondary schools. The school project activity is mentioned in the educational standard and must become not only a successful experiment of few enthusiasts but an important and popular stage of studying at school and university for the whole pedagogic community.

Key words: project activity, physics, school and university cooperation, liquid crystals, nanotechnology, educational standard.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет личностные, межпредметные и предметные требования к результатам обучения в школе, среди которых особое место занимают готовность учащихся к саморазвитию и самоопределению, а также освоение ими универсальных учебных действий как в рамках предмета обучения, так и вне него. При этом особое внимание уделяется формированию научного типа мышления, овладению научными методами и приемами [5].

На современном этапе развития образования необходимо уделять большее внимание проектно-исследовательской деятельности учащихся школ. Именно такая деятельность ориентирована на самостоятельную познавательную работу учащихся и всегда предполагает решение выбранной научной или инженерной проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интеграцию в обучение знаний, умений из различных областей и наук. Результаты выполняемых проектов всегда должны быть практически ориентированы, то есть если это теоретическая проблема, то должен быть найден путь ее решения, если практическая, то необходим конкретный результат в виде модели или макета, компьютерной программы.

В процессе работы над научным проектом у учащихся повышается мотивация обучения по разным предметам, а не только по физике или информатике. У них формируются новые навыки самостоятельного обучения. Эти навыки используются неоднократно и не только в точных и естественных науках, но и во всем, что окружает любознательного ученика. Проект должен рассматриваться как форма внешкольной деятельности учащегося, направленная на формирование и развитие самостоятельности в обучении [3].

В ходе выполнения проекта осуществляется реализация исходного замысла, учащиеся овладевают умением выбирать средства, принимать решения, в том числе и нестандартные, оперировать гипотезами.

Проектная научная деятельность в результате постоянного сотрудничества школа – вуз реализует эти цели наилучшим образом. Задача такой работы – не только ознакомление с достижениями в науке и технике, но и непосредственное, личное участие в процессе их развития [1; 6].

Примером такого сотрудничества является научное взаимодействие сотрудников кафедры теоретической физики Московского государственного областного университета и учащихся МКОУ СОШ № 5 г. Солнечногорска Московской области. На кафедре большое внимание уделяется вопросам исследования свойств жидких кристаллов. В последнее время увеличилось число научных работ и проектов в области фотонных кристаллов. Такие структуры создают большие технические возможности. Проявляется повышенный интерес ведущих Hi-Tech и ВПК предприятий к фотонным кристаллам и устройствам на их основе. Открывается возможность принципиально новых способов хранения, передачи и обработки информации на базе материалов нового типа. Учеными прокладываются пути для реализации оптических компьютеров с тактовыми частотами порядка 1 ТГц. Делаются попытки получения лазеров нового типа с низким порогом генерации.

Также в университете, на кафедре методики преподавания физики, разрабатываются

современные учебники по физике для российских средних школ. Они заметно отличаются от других системностью изложения учебного материала и единством теоретического и экспериментального методов познания предмета физики [2; 4].

Работа кафедры является серьезной базой для реализации школьных исследовательских проектов при изучении физики и технологии жидких кристаллов. В 2012 г. совместно с ученицей 11 класса средней школы № 5 Климовкиной Алиной выполнена исследовательская работа по теме «Исследование взаимодействия жидких кристаллов с фотоанизотропными полимерными пленками». В данной работе были использованы и результаты экспериментов, проведенных студентом кафедры теоретической физики Спаховым Алексеем в проекте «Фотоанизотропия в пленках полимеров с красителями» под руководством заведующего кафедрой В.В. Беляева.

В указанной работе была изучена кинетика фотоиндуцированного фазового перехода нематического жидкого кристалла (ЖК) – изотропная жидкость в азоксинематиках как при поглощении прямого поляризованного или неполяризованного излучения, так и при распространении обратного излучения.

Для исследований выбран жидкий кристалл НИОПИК – российский материал ЖК-440, который был смешан в соотношении 2:1 с веществом производных двуазоксибензола ($C_4H_9-C_6H_4-N(O)=N-C_6H_4-R_1$, где $R_1=OCH_3$, $R_2=OCOC_6H_{13}$) с добавками ион-аддитивного бромида тетрабутиламмония. Каждое азоксное вещество представляет собой смесь двух изомеров, отличающихся положением атома кислорода в центральном соединении молекулы. Нематическая фаза лежит в диапазоне от $-5^{\circ}C$ до $+75^{\circ}C$, скачок диэлектрической проницаемости $\Delta\epsilon(25^{\circ}C)=-0.40$, скачок показателя преломления $\Delta n(25^{\circ}C, \lambda=589\text{ nm})=0.24$.

Активирующим источником света была ртутная лампа ДРШ-250 со стеклянным фильтром спектра и поляризационная призма Глена-Томпсона. Интенсивность активирующего излучения в плоскости образца была

несколько мВт/см². Фотоиндуцированные превращения были изучены при комнатной температуре (22°C) на длине волны 632.8 нм, лежащей в диапазоне прозрачности образца, в течение процесса фотоактивации образца. Положение образца обеспечивало одинаковые направления поляризатора и ЖК директора (длинных осей молекул нематических ЖК) на передней подложке внутренней поверхности.

Были измерены изменение спектра ЖК-440, а также зависимость поворотной оптической активности ячейки (10 мкм толщиной) от длины волны (365, 405 и 436 нм) активирующего излучения. Были также изучены поведение интенсивности рассеянного излучения и анизотропии образовавшегося дифракционного образца, изучено доменное микроскопическое строение излучающей ячейки с помощью поляризационного микроскопа MIN-8.

Исходные растворы молекул твердого вещества ЖК-440 (12%) в полиметилметакрилате (ПММА) проявляют свойство фотоиндуцированного двойного лучепреломления, которое сохраняется в течение длительного времени. Голограммы, записанные на этих слоях посредством гелий-кадмиевого лазера (325 нм), сохранялись в течение нескольких часов, в то время как они исчезали в чистом веществе ЖК-440 через несколько минут. Выполненная работа вошла в число призеров «Конкурса кураторов школьных проектов».

Рассмотрим, как выполнялся проект «Исследование взаимодействия жидких кристаллов с фотоанизотропными полимерными пленками».

Тема данной работы выходит за пределы школьного курса физики. Объектом исследования, как видно из темы проекта, стали свойства жидких кристаллов с пленками. Гипотеза, заявленная в работе, кроме изучения свойств и природы жидких кристаллов, состояла в том, что их физические свойства зависят от освещенности поляризованным лазерным лучом и от приложенного напряжения. Перед исследователем ставилась цель – получение доказательств возможности ис-

пользования кристаллов и пленок с повышенным контрастом для увеличения диапазона углов обзора дисплея. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи.

1. Изучить физическую природу и свойства жидких кристаллов.
2. Проанализировать недостатки ЖК-дисплеев.
3. Провести эксперименты на образцах и пленках, полученных в лаборатории МГОУ.
4. Проанализировать зависимость освещенности поляризованного лазерного луча от приложенного напряжения.
5. Показать возможность использования полученных образцов и пленок с повышенным контрастом для увеличения диапазона углов обзора дисплея.

При выполнении любого исследовательского проекта можно выделить три основных этапа работы: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе ученицей с помощью учителя был изучен и разобран доступный для понимания научный материал по теме проекта. Далее разработан план проведения исследований и измерений, подготовлен список требуемого измерительного и лабораторного оборудования, выяснены требования к алгоритму действий по выполнению исследовательской работы. В связи с трудностью приобретения школой исследуемого материала и отсутствия специального оборудования эта работа проводилась на базе тесного сотрудничества школы с коллективом кафедры теоретической физики МГОУ. Были организованы опыты и эксперименты в лаборатории кафедры. В лаборатории учителем и ученицей собран стенд: с исследуемыми образцами, лазером, блоками питания и измерительным комплексом приборов, проведены научные исследования и измерения. Были получены результаты исследований, измерены параметры жидких кристаллов и пленок, находящиеся в зависимости от воздействия лазерного излучения. Эти данные легли в основу исследовательской работы. Ученицей, под руководством учителя и в со-

трудничестве с заведующим кафедрой, были сформулированы основные тезисы работы, обсуждены и изучены полученные результаты и расчеты, сформулированы выводы.

На третьем этапе ученица на основании данных, полученных при исследовании, систематизировала и оформила обоснованные научные выводы по проектной работе, подготовила макеты, а также иллюстративный и презентационный материал для выступления с докладом.

Данные измерений и расчетов, полученные во время исследовательской работы, подтвердили гипотезу ученицы о качественном и количественном характере зависимости свойств жидких кристаллов и пленок от интенсивности полупроводникового излучения и напряжения, выдвинутую на начальном этапе работы.

Выполненное исследование было представлено и отобрано для участия в конкурсе, проходившем в МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках VI Всероссийского интеллектуального форума «Нанотехнологии – прорыв в будущее». Описанная выше работа получила признание жюри, а юный исследователь, Климочкина Алина, стал призером конкурса.

На данном примере можно проследить все основные этапы работы и понять, как реализуются основные требования к проведению подобных исследований. Следует заметить, что на всех этапах исследования у ребенка отмечено положительное изменение в мотивации обучения в школе, развитии логического мышления, сформировались навыки публичного выступления, появилась уверенность и готовность в принятии ответственных решений.

Учитывая перспективность применения жидких кристаллов в различных областях науки и техники, исследования в данном направлении будут продолжены в следующих проектах с учащимися школы № 5 г. Солнечногорска.

Исследовательский проект на современном этапе является одной из основных форм развития креативных способностей учащихся.

Ощущение значимости результатов деятельности, возникающее в работе над проектом, влечет новое ощущение собственной нужности, влияет на самосознание формирующейся личности, повышает самоуважение, самооценку, а это, в свою очередь, во многом определяет успешность учащегося в будущей учебе и профессиональной деятельности. Учащиеся по окончании работы над своими проектами выше оценивают свои возможности и способности, в дальнейшем желают продолжить исследовательскую работу в других областях своей деятельности. У детей появляется опыт переживаний создателя нового. Это, в свою очередь, стимулирует умственные процессы первооткрывателя и исследователя и может породить новые подходы в обучении, техническом творчестве и науке.

Учащиеся старшей школы, выполняя актуальные, социально значимые проекты, проходят путь не только профессионального, но и нравственного, и гражданского становления. Именно в юном и подростковом возрасте такое разностороннее влияние на формирование личности гражданина России дает самый высокий результат. Молодые люди будут социально активны, если поймут, что их труд приносит реальную пользу и ценен для общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Горбунова Н.В., Кочкина Л.В. Методика организации работы над проектом // Образование в современной школе. – 2000. – № 4. – С. 21-27.
2. Касьянов В.А. Физика. 11 кл. : учебн. для общеобразоват. учеб. заведений. – М., 2000. – 416 с.
3. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь, 2000. – 286 с.
4. Разумовская И.В. Нанотехнология. 11 класс : учеб. пособие. – М., 2009. – 222 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Приказ Министерства образования и науки от 17 декабря 2010 г. – М. – № 1897.
6. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М., 1998. – 144 с.

УДК 51.3

Петрова В.Т.¹, Матвеев О.А.²

¹Московский физико-технический институт (государственный университет)

²Московский государственный областной университет

О МНОГОУРОВНЕВОМ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

V. Petrova¹, O. Matveyev²

¹Moscow Institute of Physics and Technology (State University)

²Moscow State Regional University

ON MULTY-LEVEL HIGHER MATHEMATICS TEACHING AT MODERN UNIVERSITIES

Аннотация. В настоящей работе обсуждаются и анализируются основные аспекты педагогических проблем (в частности, эффективность и доступность изложения, степень и качество усвоения студентами базового учебного материала), возникающих при интенсивном многоуровневом обучении высшей математике в современных технических и классических университетах. Определены и обоснованы пути решения наиболее важных из этих проблем, а в концепции интенсификации обучения математике в высшей школе выделены основные направления дидактических воздействий для успешного решения возникающих при этом задач.

Ключевые слова: многоуровневое обучение, многоуровневое обучение высшей математике, интенсивное обучение, дифференцированное обучение, стандарты третьего поколения.

Abstract. The article discusses and analyzes the basic aspects of pedagogical problems (efficiency and simplicity of teaching, degree and quality of students' learning the basic instructional material) arising at intensive multilevel teaching higher mathematics at modern technical and classical universities. The article defines and gives proofs of the ways of solving the most important of these problems. The basic directions of didactic influences for the successful solution of the arising problems are singled out inside the concept of intensification of teaching mathematics at higher school.

Key words: multilevel training, multilevel teaching higher mathematics, intensive teaching, differentiated training, third generation standards.

Несколько лет в России, наряду с политическими и социальными изменениями, происходит реформа образования. В старших классах средней школы углубляется специализация, что приводит к сужению общих фундаментальных знаний, в том числе и математических, даже выпускников профильных физико-математических классов, лицеев и гимназий. Наряду с этим у выпускников высшей школы разных специальностей потребность в фундаментальных математических знаниях довольно высока. Это объясняется проникновением математических методов почти во все области современной научной и практической деятельности. Так, без математического моделирования и статистических методов немыслимы многие социологические прогнозы, медицинские исследования и современные физические эксперименты. При этом важно, чтобы специалисты-нематематики имели достаточно ясное представление о необходимых математических методах исследований и их возможностях для того, чтобы грамотно формулировать свои специальные проблемы для специалистов-математиков. Без корректной постановки прикладной задачи ее математическая модель и анализ результатов не могут быть вполне достоверными. Таким образом, роль прикладной математики, ее моделей и методов в различных сферах человеческой деятельности растет. Естественно, работа во

многих современных областях оказывается неэффективной без элементарного владения компьютерными системами.

По этим причинам был значительно расширен список вузовских специальностей, при обучении по которым изучаются курсы информатики, теории информации, теории вероятности, статистики, математического моделирования и т. д. Совершенно очевидно, что ни один из таких курсов не может быть успешно освоен студентами, если они не получают перед этим достаточного представления о фундаментальных разделах и методах классической высшей математики. Именно они закладывают основу специальной математической культуры и тех математических методов, которые требуются для успешной работы в будущем. Без освоения базовых знаний необходимых разделов классической высшей математики ее специальные прикладные разделы студентами не усваиваются, или усваиваются со значительным трудом и большими временными затратами [7]. Отметим, что стандарты образования третьего поколения четко не определяют критерии сложности или «продвинутой» учебных курсов и оценок учебной работы студентов по таким курсам. Но вместе с тем выдвигают довольно высокие требования к тому, что студент, обучающийся по специальностям с математикой в качестве основного предмета, должен «владеть навыками самостоятельной работы и освоения новых дисциплин; навыками освоения большого объема информации и решения сложных и нестандартных задач; культурой постановки, анализа и решения математических и прикладных задач, требующих для своего решения использования математических подходов и методов; языком математики и навыками грамотного описания решения задач и представления полученных результатов» [9, с. 23].

Однако практически во всех вузах содержание курсов высшей математики оказалось непродуманным, не адаптированным к их специализациям и в основном составляло кальку с программ курсов технических вузов или классических университетов. Наряду

с этим уровень математической подготовки абитуриентов в последние годы стал значительно ниже по причине усиления профильной ориентации средней школы и введения ЕГЭ.

Эти противоречия привели сначала к тому, что студенты «оматематизированных специальностей», недостаточно подготовленные школой для усвоения серьезных математических знаний, естественно, не могли ни освоить такие курсы, ни дать хорошую успеваемость по курсам высшей математики. Вместо того, чтобы продумать и корректировать содержание и методики преподавания таких курсов, вузы пошли по пути механического сокращения как их содержания, так и времени, отведенного на их изучение. В результате этого знания студентов стали еще хуже, а цели введения математизации специальностей, о которых было сказано выше, не только не достигнуты, но потеряны и забыты почти повсеместно. Более того, в последние годы стали заметно сокращаться курсы высшей математики почти во всех вузах. Но дело в том, что обучение математике – это еще и обучение мышлению и грамотному отбору информации, в том числе и специальной. Таким образом, приходится говорить о тенденции к формализации высшего образования, но «механическое усвоение» знаний без их осмысливания и понимания – это не образование.

Не избежал этих проблем один из пока еще лучших вузов страны – Московский физико-технический институт (МФТИ). Там традиционно содержание математических курсов было ориентировано на уровень первых курсов механико-математического факультета МГУ, и это вполне оправдывало себя, поскольку давало студентам не только качественную математическую базу будущим специальным знаниям, но и, что не менее важно, обучало их отбору и освоению знаний. Эта система обучения была создана великими учеными и педагогами, основавшими легендарный Физтех, и оправдывала себя предыдущие годы его существования, что, в том числе, подтверждалось многолетним традиционно высоким

рейтингом его выпускников в нашей стране и за рубежом.

Безусловно, время и рост объема новой профессиональной информации требует корректив и в педагогическом процессе. В МФТИ была выдвинута концепция так называемого «двухуровневого обучения»: по программам «базового уровня» и «продвинутого». Идея была бы полезной, если бы «продвинутый уровень» был бы действительно продвинутым, а «базовая программа» и традиционно обеспечивала бы потребность в уровне математических знаний и умение учиться. Переход на «двухуровневое обучение» требовал серьезных экспериментов, анализа их результатов и коррекции программ и методов. Однако «двухуровневость» математических курсов была введена сразу на всех специальностях директивным путем, причем программы так называемых курсов «продвинутого» уровня – это традиционная программа математических курсов МФТИ, а «базовая» – ее существенно (почти вдвое) сокращенный вариант. При этом в результате введенной «модернизации» на каждом из уровней студент может получить высшую оценку (да еще по десятибалльной шкале). Поскольку «базовая программа» существенно уже, то вполне естественно, что большинство студентов стало ориентироваться на нее. Очевидным следствием этого стало заметное снижение уровня понимания предметов, причем не только высшей математики. Положение стали «поправлять» введением десятибалльной системы оценок и соответствующей инструкции. Так, были приравнены три балла по традиционной и новой шкале оценок. В результате этого успеваемость численно существенно «поправилась» при ощутимом снижении качества предметных знаний. И это в вузе, который по причине популярности и высокого рейтинга имеет возможность принимать в ряды своих студентов абитуриентов с довольно высокими баллами по математике по ЕГЭ и победителей престижных олимпиад.

В эксперименте, давшем явно негативные результаты по качеству знаний, был нарушен один из основных принципов интенсификации обучения математике, который был

обоснован в исследовании [4]: *дифференциация обучения должна стимулировать студента к углублению уровня освоения учебного материала*, а не провоцировать его на более простой путь к получению удовлетворяющей его оценки [7].

К слову сказать, академик Европейской академии наук, член-корреспондент РАН, профессор Лев Дмитриевич Кудрявцев, руководивший кафедрой высшей математики МФТИ более 30 лет и ушедший из жизни в этом году, рассказывал, что продуманность учебных курсов кафедры была такова, что ни одна из попыток сокращения программ математических курсов МФТИ не была принята. Более того, когда он предложил руководителям выпускающих кафедр указать на вопросы программ, которые следовало бы сократить, они не сочли возможным выбросить ни одного пункта, поскольку понимали важность целостности этих курсов.

В своей книге «Современная математика и ее преподавание» профессор Л.Д. Кудрявцев отмечал, что «при преподавании математики следует обратить особое внимание на развитие у учащихся четкого логического мышления, для чего необходимо, чтобы изложение математики было строго логичным, ясным, понятным и по возможности кратким» [2].

Мы считаем важным остановиться на последнем «опыте» Физтеха по той причине, что придуманная и апробированная в Московском физико-техническом институте система семестровых заданий затем получила распространение во всех технических (и не только в них) вузах страны под названием «типовые расчеты». При этом она превратилась из средства индивидуальной и очень качественной работы со студентами в свою противоположность: глобальное списывание и переписывание материалов таких типовых расчетов, формализацию обучения и часто профанацию контроля знаний и, как крайний случай, «дополнительный доход» недобросовестных преподавателей вузов. С большой вероятностью можно предвидеть результат тиражирования недавней «модификации» физтеховской сис-

темы обучения на другие университеты, как это уже произошло с семестровыми заданиями – типовыми расчетами.

Нам представляется, что для избежания «коллапса высшего образования», учитывая противоречия между качеством математических знаний выпускников современной средней школы и требованиями к математической культуре современного специалиста, важно понять актуальность следующих проблем математического образования в современной высшей школе:

1) точно определить содержание общих и специальных математических курсов для различных математических и нематематических специальностей;

2) грамотно определить объем и необходимую глубину владения основами математических знаний и методов для каждой вузовской специальности, в которой такие методы используются;

3) разработать современные методики преподавания математики в высшей школе, которые позволяли бы учитывать различную довузовскую подготовку студентов;

4) выработать современные критерии, методы и методики контроля качества математических знаний студентов и их владения необходимым математическим аппаратом;

5) разработать современные методики преподавания, которые бы позволили существенно интенсифицировать обучение студентов математическим дисциплинам;

6) разработать методики преподавания математики, учитывающие социологические, культурологические и информационные изменения.

Перечисленные условия-принципы модернизации математического образования и обучения математике в высшей школе вполне естественны и, казалось бы, очевидны, но следование им требует объемной, вдумчивой и грамотной работы. Добавим, что реформа образования, происходящая в последние годы в нашей стране, привела к формированию новой образовательной парадигмы, которая рассматривает фундаментальность, целостность и гуманизацию как основы высшего

образования. Добиться реальных успехов необходимого реформирования, в силу особенностей префигуративного типа культуры современного общества и быстрого роста информационного потока, можно только обучив студентов высших учебных заведений *интенсивным методам освоения и переработки информации*, а значит, должны быть *актуальны интенсивные методы и методики их обучения, самообучения и самоконтроля* [5].

Хороший потенциал в этом отношении имеют системность изложения и продуманное и систематическое формирование учебных понятийных структур в учебных курсах математики [7], а вследствие этого, возможно, и блочное изложение учебного материала таких курсов с отчетностью по каждому блоку с оценкой по каждому из них. Обучение познанию возможно путем практического осознания и реализации студентом под руководством преподавателей математических и учебных целей, приемов учебной и познавательной деятельности в выделенной целостной системе учебных задач. Например, первичного знакомства и усвоения принципиального нового фундаментального математического понятия, систематизации знаний относительно всех изученных систем знаний, связанных с фундаментальным математическим понятием, осуществление взаимосвязи теоретического и практического (в том числе лекционного и семинарского) материала и т. д.

Естественно предположить, что интенсивные методы обучения по отдельной математической дисциплине будут существенно эффективнее, если их применять при изучении совокупности вузовских учебных предметов, продуманности и согласованности учебных программ различных дисциплин и комплексной интенсификации организации всего процесса обучения студентов в высшем учебном заведении. В концепции интенсификации обучения математике в высшей школе мы выделяем основные направления дидактических воздействий: параллельно-уровневое, психолого-педагогическое, специально предметное, гуманитарное и программно-контролирующее [6].

Заметим, что современная информационно-педагогическая среда, обусловленная двусторонним взаимообратным процессом обучения и познания (в упрощенной схеме преподаватель – студент), особенно при освоении дисциплин математического цикла в высших учебных заведениях, является сложной, иерархической системой [1]. Это явление выражается многообразием объектов, различных их свойств и множественных отношений между ними, а также необходимостью учета большого числа факторов процесса обучения для выявления, анализа и синтеза всех возможных вариантов, значимо влияющих на принятие решений, как обучающимся, так и со стороны обучающей структуры – кафедры, факультета, профессорско-преподавательского состава [3]. Результативными средствами достижения интенсификации обучения математическим дисциплинам в современной школе, в особенности высшей, может служить выбор правильных дидактических основ и схем для создания и грамотного применения учебно-методических комплексов, которые включали бы (с целью оптимизации влияния на качество образования и соответствующую профессиональную деятельность будущего специалиста, бакалавра, магистра) методически обоснованные:

- подбор материала для лекционных и практических занятий;
- применение междисциплинарных связей в учебных курсах;
- профессиональную направленность учебного материала;
- раздаточный материал (на бумажных и электронных носителях);
- подготовку грамотных учебно-методических пособий;
- дифференцированные многоуровневые задания для студентов;
- контрольно-измерительные материалы;
- технологии проведения зачетов, экзаменов, тестирований [8].

Таким образом, мы постарались не только очертить проблемы современного математического образования в высшей школе, но

и наметить и предложить возможные пути их решения, подчеркивая, что при переходе к предметному многоуровневому обучению, прежде всего, важно проведение экспериментов, анализ их результатов, постепенное расширение экспериментальной базы, продуманность содержания учебных курсов, ориентация их на конкретные специальности и, безусловно, следование при этом основным принципам дидактики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М., 1972. – 424 с.
2. Кудрявцев Л.Д. Избранные труды. – М., 2008. – Т. III. – 434 с.
3. Матвеев О.А. Логико-семантическое моделирование в информационной педагогической среде процесса обучения дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях. Тезисы доклада // Международная научно-образовательная конференция «Наука в вузах». – М., 2009. – С. 592-593.
4. Петрова В.Т. Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 410 с.
5. Петрова В.Т. Приемы технологий развивающего обучения в учебном курсе высшей математики современного технического вуза // Труды Международного коллоквиума «Des jeux a la creative. Methodes d'education active». – Boulogne-Billancourt, France. – 2007. – С. 116-121.
6. Петрова В.Т. О проблемах современного математического образования // Труды Международной научной конференции «Education, science and economics at universities. Integration to international area». – Plock, Poland. 2008. – С. 210-215.
7. Петрова В.Т. О проблемах обучения математике в современных высших учебных заведениях // Bulletin d'Evrotalent-FIDJIP. Paris, Editions du JIPTO. – 2010. – V. 1. – P. 27-33.
8. Петрова В.Т., Матвеев О.А. Моделирование процесса интенсивного обучения высшей математике в современных университетах // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – № 3. – С. 205-209.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010600 – Прикладные математика и физика, 2012, Proekt_FGOS, <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc> (дата обращения: 30.09.12)

УДК 377.1

Туманов Е.В., Анисимова Л.Н.

Московский государственный областной университет

МЕТОДИКА ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

E. Tumanov, L. Anisimova

Moscow State Regional University

TECHNIQUE OF DISTANCE TEACHING OF DESCRIPTIVE GEOMETRY IN UNIVERSITY INFORMATION ENVIRONMENT

Аннотация. В статье представлена методика преподавания начертательной геометрии студентам факультета технологии и предпринимательства на основе принципов дистанционного обучения. Рассмотрены основные принципы применения компьютерных обучающих систем в формировании компетентности студентов по инженерным дисциплинам. Проведен педагогический эксперимент, показывающий преимущества использования мультимедийных компонентов в преподавании инженерной геометрии. Предложена программно-технологическая архитектура обучающего информационного пространства, в которой основную методическую нагрузку берут на себя мультимедийные компоненты, хранилище знаний и экспертные системы.

Ключевые слова: методика преподавания инженерных дисциплин, информационно-коммуникационные технологии, обучающее образовательное пространство, программно-технологическая архитектура, мультимедийные компоненты, хранилище знаний, экспертные системы.

Abstract. The article presents a method of teaching descriptive geometry at the department of technology and business. The method is based on the use of distant teaching principles. The article examines the basic principles of using multimedia components in teaching engineering subjects and forming students' competence in these sciences. The article is based on the results of the experiment which proves there are a lot of advantages of using multimedia components in teaching Engineering Geometry. The article offers programmatically-technological architecture of educational information space in which multimedia components, knowledge depository and expert systems become the basic methods of teaching.

Key words: method of teaching engineering subjects, the information-communication technologies, training educational space, programmatically-technological architecture, multimedia components, knowledge depository, expert systems.

В современных условиях во многих отраслях промышленности динамично изменяются условия труда инженерных работников, постоянно возрастает объем необходимых знаний, которым должен обладать молодой специалист с квалификацией инженера, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда.

Внедрение в практику преподавания инженерных дисциплин инновационных образовательных технологий является тем фундаментом, который позволяет будущему специалисту-инженеру сформировать необходимый уровень профессиональных компетенций в процессе обучения. Поэтому разработка новых методов и способов обучения специалистов современным приемам инженерного труда с использованием современных информационных технологий является актуальной задачей.

Одним из направлений развития образовательных технологий является внедрение инновационных принципов обучения на основе новых технических и программных средств, разработка методики преподавания различных курсов инженерно-технических дисциплин в

условиях повсеместного использования Интернета и средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Хорошо известно, что начертательная геометрия является одним из лучших средств развития у человека пространственного воображения, без которого невозможно инженерное творчество. До недавнего времени изучение этой дисциплины было ориентировано на решение различных геометрических задач на бумаге с помощью чертёжных инструментов. Однако широкое внедрение компьютерной техники во всех сферах человеческой деятельности требует разработки новых подходов в изучении начертательной геометрии.

Использование компьютера для преподавания начертательной геометрии и решения учебно-практических задач позволяет значительно повысить интенсивность изучения этой дисциплины. Отпадает необходимость каждый раз вычерчивать исходное условие задачи или выполнять ее модификации. При использовании компьютерной проверки упрощается процесс контроля правильности решения задач. Возрастает объем изучаемого материала за отведенное время. С использованием дистанционной компоненты создаются условия для самостоятельного повторения материала.

Основной идеей методики преподавания начертательной геометрии является создание учебного информационного пространства, которое включает в себя электронные информационные источники, электронные библиотеки, видео- и аудиотеки и т. д. Обучающиеся и преподаватели, взаимодействующие с помощью современных ИКТ средств, являются составной частью такого пространства.

Разработке педагогических методик и образовательных обучающих средств для формирования профессиональных компетенций студентов вуза с использованием ИКТ посвящено значительное количество публикаций. Среди этих публикаций следует выделить работу «ИК в университетском управлении» [1], в которой в главе 4, посвященной дистанционному образованию (ДО), представлен

обзор литературы, систематически изложена методология компетентностноориентированного подхода для управления ДО, представлена модель иерархии результативного образовательного процесса и перечень его состояний для ряда дисциплин. Однако авторы практически не уделили должного внимания методическим основам преподавания инженерных дисциплин с использованием ИКТ для студентов вузов (ФТП).

Роли и месту современных информационных технологий в обучении студентов педагогических вузов инженерным дисциплинам также посвящен ряд работ. Проблема технологического образования, структура и содержание подготовки будущих учителей технологии, отдельные вопросы методики обучения технологии в школе и вузе разрабатываются исторически сформировавшимися научными школами под руководством П.Р. Атутова [6], В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева [10] и др.

Необходимость пересмотра концепции технологического образования в педагогических вузах, его модернизации в сторону фундаментализации, информатизации и интернетизации рассматривалась в работах таких исследователей, как Ю.П. Аверичева [2], П.Р. Атутова [6], В.М. Жучкова [7] и т. д.

Концепция предметной области «Технология», разработанная в исследованиях В.М. Жучкова [7], наиболее емко отражает современное состояние и перспективы развития технологического образования в целом.

В отличие от российских разработок в области формирования образовательных сред на Западе, особенно в США, большое внимание уделяется разработке и использованию стандартов обучающих электронных ресурсов. Наиболее активно этим вопросом занимаются в США и Евросоюзе. В 1997 г. в США запущены инициативы «Передовое распределенное обучение» (Advanced Distributed Learning, ADL) и стартовал проект создания Национальной учебной инфраструктуры (National Learning Infrastructure Initiative), названный IMS. IMS – это глобальный консорциум с членами, представляющими образова-

тельные, коммерческие и правительственные организации, включающий свыше 1600 колледжей и университетов и 150 корпораций. В Евросоюзе разработкой информационных образовательных сред занимаются в рамках реализации проектов ICT рамочных программ ЕС.

В России такая работа проводится с 1998 г., как в рамках реализации проектов ФЦП «Интеграция», «Интеграция науки и высшего образования в России на 2002–2006 гг.», «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)», так и в рамках реализации проектов Министерства образования и науки, РФФИ, РГФИ. Примерами разработанных систем для информационных образовательных сред являются: за рубежом – система PLATO, Private Tutor, LinkWay, Costoc, в нашей стране семейство АОС ВУЗ, АДОНИС, АСОК, УРОК и др. Наиболее близкими отечественными аналогами для предлагаемой нами информационно-образовательной среды являются разработки, выполненные под руководством И.П. Норенкова [8] и Г.П. Путилова [9].

Предлагаемый в настоящей работе подход к формированию методов преподавания начертательной геометрии на факультете технологии и предпринимательства (ФТП) состоит в разработке и создании образовательного обучающего пространства с использованием инновационных технологий мультимедийных информационно-коммуникационных технологий с элементами прикладного искусственного интеллекта.

Образовательное обучающее пространство (далее система) включает в себя следующие основные компоненты.

Хранилище знаний по начертательной геометрии, которое включает в себя следующие компоненты:

- тезаурус терминов и основных понятий с иллюстрациями. Понятия, определенные в тезаурусе, образуют своеобразный информационный базис для всех тестовых объектов базы знаний (лекций, задачник и т.д.);

- электронные курсы лекций по начертательной геометрии, которые представля-

ют собой набор видеороликов и структурированный текстовый вариант этих лекций. Последние используются студентами при самостоятельном изучении материала, выполнении курсовых заданий, подготовки к семинарам и практикумам;

- интерактивные задачки с использованием мультимедийных технологий, которые включают в себя набор обучающих задач, набор задач для самостоятельного решения и набор контрольных задач. Все задачи разбиты на группы сложности. Все решения разбиты на последовательности фрагментов, которые визуализируются при принятии решений обучающимися в процессе решения задачи;

- экспертную систему для управления визуализацией материала и поведения обучающего в системе и контроля его знаний. Экспертной системой используется база знаний продукционного типа. Правила, хранящиеся в базе знаний, определяют последовательность предоставления материала, правила мониторинга обучающегося и контроля его знаний;

- подсистему регистрации обучающегося, в которой хранятся логин и пароль обучающегося, протоколы решения им задач, его результаты работы в системе;

- подсистему отчетности, в которой формируются отчеты о результатах работы в системе обучающихся;

- подсистему пояснений, которая контекстно оказывает помощь в работе с системой;

- подсистему обратной связи, в рамках которой обучающейся может общаться с преподавателем по e-mail или ICQ, в режиме видеосвязи (Skype), вебинара и др.

Предлагаемый методический подход к преподаванию начертательной геометрии и других инженерных дисциплин помогает сэкономить время, затрачиваемое на подготовку лекций и задач преподавателем. Также при использовании описанного подхода во время посещения лекций обучающиеся будут тратить значительно меньше времени на решение и разбор задач, а также на подготовку рабочего места. Помимо того, обучающийся будет

овладевать более стандартизированными способами решения задач и выполнения работ.

Данный подход отличается от предлагаемых другими авторами технологических решений (использование мультиагентных технологий) и элементов прикладного искусственного интеллекта для трассировки и контроля знаний при формировании профессиональной компетенции обучаемых. Разрабатываемая нами архитектура по своей структуре близка к рекомендуемой Консорциумом IMS модели архитектуры для компонентных систем автоматизированного преподавания (Computer-Aided Instruction, CAI), с учетом потребностей программных приложений интеллектуальных учебных сред (Intelligent Learning Environment, ILE) и интеллектуальных обучающих систем (Intelligent Tutoring System, ITS). В нашем подходе акцент делается больше на использование интеллектуальных программных объектов.

Основные компоненты предлагаемой методики заключаются в расширении стандартных методов преподавания начертательной геометрии за счет использования возможностей Интернет и мультимедийных технологий как важного элемента обучающего пространства студентов.

Студенты в процессе изучения начертательной геометрии могут ознакомиться и воспользоваться учебными стандартами для формирования профессиональных компетенций, а также проверить уровень своих знаний самостоятельно в процессе работы с системой.

Экспериментальная работа. Учебная программа преподавания начертательной геометрии на факультете ФТП МГОУ изложена в работе Л.Н. Анисимовой [4; 5], система компьютерных тестов и база знаний хранилища данных была разработана на основе методических указаний [2; 3].

В процессе проведения педагогического эксперимента студенты были разделены на три группы. Первая группа (контрольная группа включала 24 студента) не применяла технологии с возможностями использования ИКТ, вторая группа (эксперименталь-

ная группа включала 24 студента) работала с применением мультимедийных технологий, а в третьей группе (группа со смешанной формой обучения включала 24 студента) использование мультимедийных технологий представлялось на усмотрение студентов.

В результате проведенных в течение двух семестров исследований были получены следующие результаты.

Результаты опроса студентов о полезности использования мультимедийных технологий в обучении начертательной геометрии представлены на рис. 1. Как видно из рисунка, мультимедийными технологиями не воспользовались 10,4% студентов, столько же процентов студентов испытывали сложности в работе с данными технологиями, существенную помощь получили 20,8% студентов, 43,8% студентов использовали мультимедийные технологии как вспомогательный материал, а 14,6% студентов не нуждались в помощи такой системы.

Из полученных результатов опроса можно сделать вывод, что более 60% студентов положительно отнеслись к применению мультимедийных технологий в образовательном процессе, что позволяет сделать вывод о перспективности использования таких технологий в обучении начертательной геометрии.

На рис. 2 приведено распределение оценок в группах после сдачи экзамена (зачета). Контрольная, экспериментальная группы и группа со смешанной формой обучения состояли из одинакового количества студентов (по 24 студента). Предварительно в группах был проведен общеобразовательный тест по геометрии (на уровне требований ЕГЭ), и было установлено, что студенты обеих групп обладают приблизительно равными возможностями в изучении начертательной геометрии.

Как следует из диаграммы, в целом использование мультимедийных технологий дает более высокий результат.

На рис. 3 приведено распределение оценок во всех группах после сдачи экзамена (зачета).

Знания студентов в группах проверялись по тестам по следующим категориям знаний, умений и навыков (см. рис. 1):



Рис. 1. Предпочтения студентов в использовании мультимедийных технологий при обучении начертательной геометрии

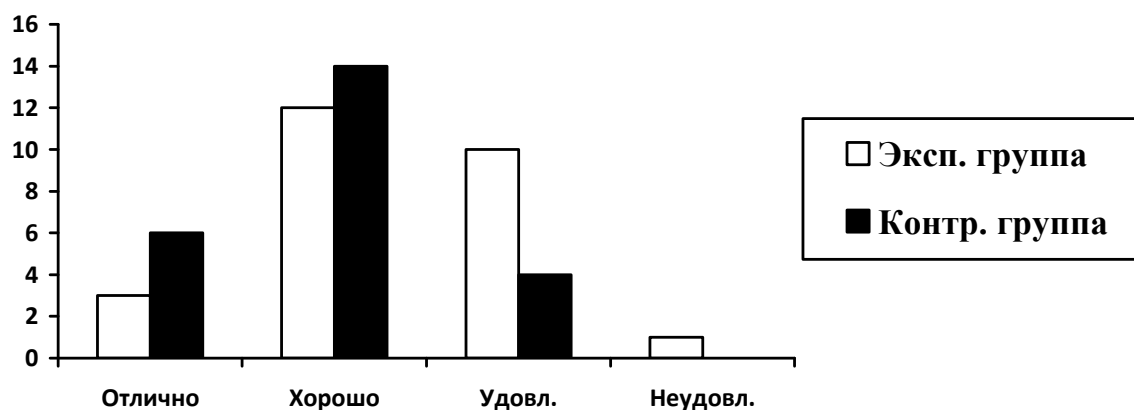


Рис. 2. Распределение оценок в контрольной и экспериментальной группах после сдачи экзамена (зачета)

- Правила оформления чертежей (форматы, линии чертежа, геометрические построения, нанесение размеров): 5 вопросов теста.
- Проецирование геометрических объектов (точек, прямых, плоскостей): 5 вопросов теста.
- Проецирование геометрических тел: 5 вопросов теста.
- Наглядные изображения (аксонометрия, технический рисунок): 5 вопросов теста.
- Изображения в инженерной графике (виды, разряды, сечения): 5 вопросов теста

– Соединения деталей: 5 вопросов теста.

Результаты применения тестов для всех трех групп приведены в табл. 1. Как видно из таблицы, использование студентами при подготовке к зачетам мультимедийных технологий (группы 2 и 3) в обязательной и факультативной форме привело к значительно-му уменьшению оценок «удовлетворительно» (приблизительно в 5 раз). Привело к больше-му количеству оценок «отлично», что в целом показывает положительную тенденцию в ис-пользовании мультимедийных технологий в

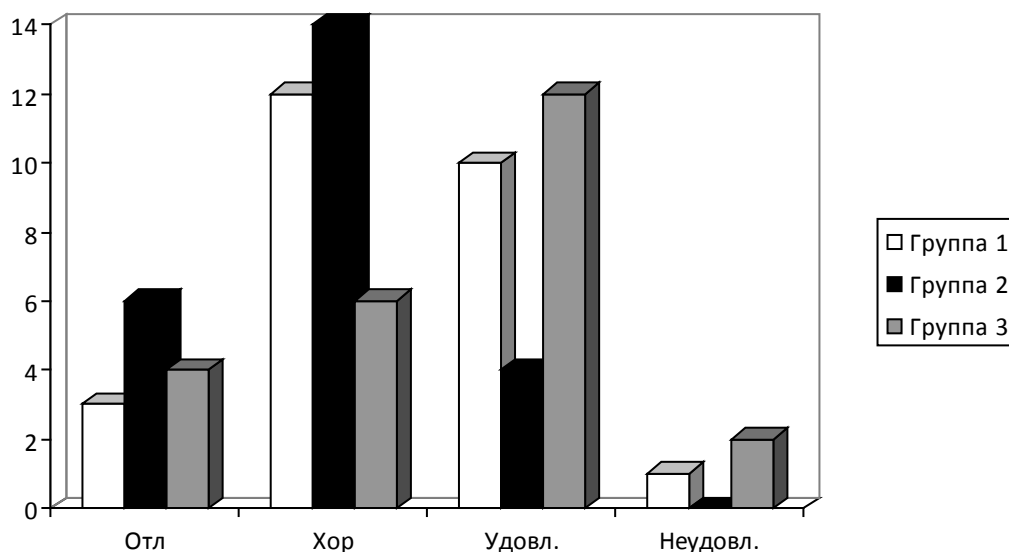


Рис. 3. Распределение оценок во всех группах после сдачи экзамена (зачета)

Таблица 1

Результаты выполнения тестов студентами в трех группах

Категории вопросов теста	Группа № 1			Группа № 2			Группа № 3		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5
Правила оформления чертежей	0	5	19	0	2	22	0	0	24
Проецирование геометрических объектов	1	6	17	0	4	20	0	1	23
Проецирование геометрических тел	1	7	16	0	4	20	0	2	22
Наглядные изображения	2	7	15	1	5	18	0	3	21
Изображения в инженерной графике	3	8	13	0	5	19	0	3	21
Соединения деталей	4	9	11	1	5	18	0	2	21

преподавании инженерных дисциплин.

Таким образом, в рамках разработки методики преподавания начертательной геометрии на ФТП предложена программно-технологическая архитектура обучающего информационного пространства, в которой основную методическую нагрузку берут на себя мультимедийные компоненты, хранилище знаний и экспертные системы. Акцент в предлагаемой

методике делается на замене вербального компонента на зрительный компонент, на использовании интерактивных подходов при изучении материала. Такой подход, как показывает проведенный педагогический эксперимент, должен способствовать созданию эффективного механизма формирования профессиональной компетенции в процессе самостоятельного изучения предмета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. ИТ в университетском управлении: Сборник аналитических материалов по проекту ICT4UM «ИКТ в управлении ВУЗами» / под редакцией проф. д.т.н., д.э.н. В.Я. Цветкова, д.т.н. А.К. Скуратова. – Тверь. 2009. – 309 с.
2. Аверичев Ю.П., Поляков В.А. Применение дидактических принципов в трудовом и профессиональном обучении // Школа и производство. – 1994. – № 3. – С. 6-12.
3. Анисимова Л.Н. Краткий курс лекций по начертательной геометрии. Для студентов факультета технологии и предпринимательства. I часть. – М., 2008. – 32 с.
4. Анисимова Л.Н. Краткий курс лекций по начертательной геометрии. Для студентов факультета технологии и предпринимательства. II часть. – М., 2002. – 34 с. с рис.
5. Анисимова Л.Н. Программы высшей педагогической школы. Начертательная геометрия и черчение. По специальности 030600 – «Технология и предпринимательство». – М., 2008. – 21 с.
6. Дидактика технологического образования: Книга для учителя / Под ред. П.Р. Атутова. – М., 1997. – Ч. 1. – 203 с.; Ч. 2. – 176 с.
7. Жучков В.М. Теоретические основы концепции предметной области «Технология» для педагогических вузов. – СПб., 2001. – 130 с.
8. Норенков И.П. Управление знаниями в информационно-образовательной среде [Электронный ресурс]. URL: http://www.engineer.bmstu.ru/journal/publications/norenkov_men_know.phtml.
9. Путилов Г.П. Концепция построения информационно-образовательной среды технического вуза. – М., 1999. – 28 с.
10. Хотунцев Ю.Л., Симоненко В.Д., Кожина О.А., Орлов Б.И. Проекты в школьном курсе «Технология» // Школа и производство. – 1994. – № 4. – С. 84-89.

УДК 378.126

Храмова Е.В.

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

E. Khramova

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

MODEL OF DIDACTIC COMPETENCE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY LECTURERS

Аннотация. В статье рассматривается авторская модель развития дидактической компетентности преподавателя вуза на основе Консультативного дистанционного центра, занимающегося вопросами дидактики высшей школы; обосновываются и раскрываются цели, задачи и способы работы с моделью. Представленная модель развития дидактической компетентности преподавателя вуза включает основные этапы работы: аналитический, формирующий и рефлексивный. Модель предназначена для использования широким кругом преподавателей высшей и профессиональной школы.

Ключевые слова: дидактика, дидактическая компетентность, модель развития.

Abstract. This article focuses on the problem of didactic competence development of a university lecturer. The article presents a model of didactic competence development on the basis of the Advisory remote centre regarding the didactics problems of higher education. The author develops and reveals the aims, objectives and ways of working with this model. The author presents a model of didactic competence development of university lecturers including the main stages of work: analytical, generating and reflective. The model can be used by a wide circle of teachers of higher and vocational schools.

Key words: didactic, didactic competence, model of development.

Дидактическая компетентность преподавателя вуза – это составная, ключевая часть профессионально-педагогической компетентности как обобщённой комплексной характеристики уровня профессионализма, который обнаруживает себя в характере субъектности педагога в организации дидактического процесса [4]. В современных условиях преподаватели высшей школы должны обладать высокой степенью активности, самостоятельности и готовности эффективно организовать учебный процесс [1], используя богатый дидактический потенциал, способностью к осуществлению, творческому преобразованию и приращению знаний в области дидактики высшей школы. Возникает необходимость создания модели развития дидактической компетентности преподавателя вуза.

Организация Консультативного дистанционного центра в рамках дистанционного образования продиктована актуальностью современного образовательного процесса. Занятость преподавателя, стремление рационально использовать время даёт нам возможность задействовать информационный потенциал вуза – систему дистанционного обучения. Через Консультативный дистанционный центр реализуется модель развития дидактической компетентности преподавателя вуза. Модель является дидактической системой, включающей цель, принципы обучения, задачи, основные направления работы, а также содержание, методы, средства, организационные формы, формы контроля и самоконтроля процесса развития [3].

Цель – развитие дидактической компетентности преподавателя вуза. Это даёт возможность повысить уровень дидактической компетентности (репродуктивный, эвристический, креативный [6]), сделать процесс развития более эффективным на современном этапе и опти-

мизировать его в будущем, а также устранить противоречия, возникающие в деятельности преподавателя вуза на современном этапе образования.

Модель развития дидактической компетентности преподавателя высшей школы определяют внутренние психолого-педагогические условия (желание, готовность и способность преобразовать деятельность по организации дидактического процесса [1]) и внешние (самообразование, повышения квалификации, дистанционное обучение). Эффективность реализации внешних условий будет значительна только в том случае, если в достаточной степени сформированы внутренние условия, если преподаватель видит недостатки в работе и нацелен на изменение своей деятельности.

Деятельность Консультативного дистанционного центра направлена не только на развитие дидактической компетентности преподавателя вуза. Организация работы в центре помогает осуществить преподавателю вуза саморегуляцию деятельности, а также обеспечивает реализацию следующих принципов: 1) добровольность обучения; 2) конфиденциальность результатов исследования; 3) индивидуализация обучающей деятельности; 4) адресность помощи [5]. Основными задачами консультативного центра для преподавателей вуза по вопросам дидактики высшей школы являются: оказание экспертных услуг по вопросам дидактики высшей школы; обеспечение доступности и своевременности квалифицированной помощи по вопросам дидактики высшей школы; предупреждение состояния профессиональной стагнации и др.

Работа дистанционного центра выстраивается следующим образом: в сети Интернет (электронный ресурс: <http://www.novsu.ru/>) преподаватель вуза открывает страницу Консультативного дистанционного центра по вопросам дидактики высшей школы, где подробно может ознакомиться с основными целями, задачами и принципами работы данного центра. Последовательно выполняя задания учебно-аналитического блока – ана-

литический этап работы – преподаватель вуза производит самоанализ деятельности, исходя из критериев и компонентов дидактической компетентности преподавателя вуза. Диагностика может производиться как самостоятельно, так и под руководством консультанта.

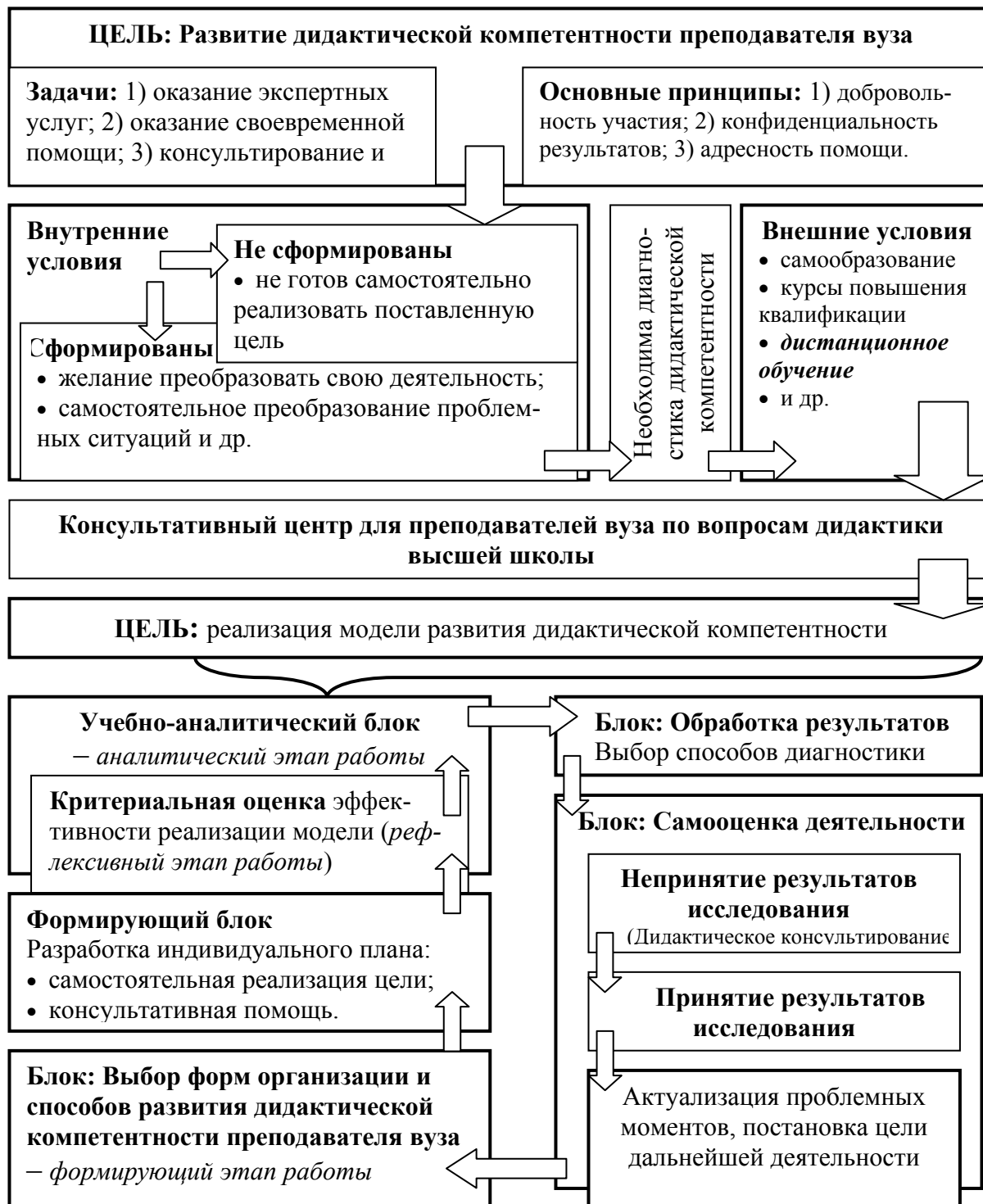
В блоке «Обработка результатов» производится изучение критериев и показателей, определяется уровень дидактической компетентности преподавателя вуза по шкале в числовом выражении.

Следующий блок – «Самооценка деятельности». Преподаватель определяет наименьший показатель, актуализирует проблемные моменты, ставит цель для дальнейшей деятельности по самообразованию в рамках развития дидактической компетентности преподавателя вуза. Данный блок предусматривает не только самостоятельную работу, но также и работу с консультантом. В процессе беседы (или самостоятельно) преподаватель может принять или не принять результаты исследования. Если результаты выполненной аналитической работы не принимаются преподавателем вуза, необходима дополнительная работа, встречи с консультантом, устранение непонимания.

Далее преподаватель вуза обращается к блоку, где выбирает формы и способы развития дидактической компетентности – формирующий этап работы. Осознавая некомпетентность по вопросам дидактики высшей школы на данном этапе работы, преподаватель вуза может выбрать внешние формы развития дидактической компетентности (специализированные семинары, консультации и др.). Эти формы обучения окажутся эффективными и целенаправленными, осознанно выбранными. С другой стороны, проблемные точки позволяют выстроить индивидуальную образовательную траекторию с целью развития дидактической компетентности преподавателя вуза. Формирующий блок определяет практическую реализацию намеченного направления развития дидактической компетентности преподавателя вуза. В последующей деятельности преподавателю

Схема 1

**Модель развития дидактической компетентности преподавателя вуза
в рамках работы Консультативного дистанционного центра**



необходимо провести рефлексию собственной деятельности, что определяет рефлексивный этап работы. Далее необходимо вновь вернуться в учебно-аналитический блок и проанализировать деятельность ещё раз. Вероятно, дальнейшая работа будет направлена на развитие других компонентов дидактической компетентности преподавателя вуза в рамках определённых критериев.

Рассматривая критерии и показатели в их взаимосвязи, необходимо обратить внимание на изменение инновационной среды [2], возможно, какие-то критерии окажутся менее значимыми для последующих этапов работы или появятся более актуальные проблемные моменты, где будет необходима большая активизация дидактического и психолого-педагогического потенциала преподавателя.

Гибкость работы дистанционного центра способствует быстрому введению в процесс диагностики, при сохранении оценки параметров, более актуальных показателей дидактической компетентности преподавателя вуза, что позволяет и преподавателю и консультанту рационально использовать время. Информация в рамках Консультативного дистанционного центра носит рекомендательный характер, преподаватель вправе самостоятельно принимать решения и управлять своей деятельностью. Такой подход формирует не только мотивационную сторону деятельности, способствует развитию дидактической компетентности преподавателя вуза, но и актуализирует профессионально-педагогическую компетентность в целом. В рамках дистанционного центра происходит интеграция внешних и внутренних условий.

Ценностная составляющая дистанционного обучения в том, что преподаватель вуза оказывается организатором собственного обучения, строит процесс обучения и самообразования, исходя из личностных профессиональных интересов. Дистанционный

центр создаёт условия для самоанализа деятельности, что даёт возможность развивать дидактическую компетентность как самостоятельно, так и с помощью других доступных источников непрерывного профессионального образования.

Таким образом, представленная модель развития дидактической компетентности преподавателя вуза является достаточно гибким инструментом, позволяющим эффективно решать стратегические и текущие задачи, связанные с достижением требуемых стандартов и внедрением компетентного подхода, причем как на индивидуальном, так и на организационном уровне. Модель обеспечивает постоянное развитие, раскрывает внутреннюю структуру, компоненты дидактической компетентности преподавателя вуза, расширяет внешние условия и активизирует внутренние, делает процесс развития дидактической компетентности преподавателя вуза целенаправленным, самостоятельным, перспективным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Горычева С.Н., Эндзинь М.П. Развитие дидактической компетентности учителя: Пособие. – Великий Новгород, 2006. – 96 с.
2. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: Монография. – СПб., 2012. – 300 с.
3. Казарьянц К.Э. Модель системы дидактической компетентности педагогического процесса в вузе // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2010. – № 1. – С. 32-38.
4. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко, С.Н. Горычевой. 2002. – 268 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Профессиональная компетентность педагога. – М., 1992. – 237 с.
6. Храмова Е.В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза // Вестник НовГУ имени Ярослава Мудрого. – 2010. – № 58. – С. 51-54.

УДК 374

Чупина В.А.

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
(г. Екатеринбург)*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДИК ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

V. Chupina

Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg

PROJECTING REFLEXIVE METHODS OF ADVANCED STUDIES

Аннотация. В статье обосновывается необходимость проектирования инновационных методик, основанных на рефлексивном методе и способствующих профессиональному развитию специалистов. Отмечается, что субъектами проектирования должны быть сами педагоги и обучающиеся. Раскрываются принципы проектирования, дается определение рефлексивной методики, учитывающей три основных критерия дидактического метода: цель обучения, способы усвоения знаний и характер взаимодействия субъектов обучения. Описываются условия реализации рефлексивной методики, обусловленные спецификой последипломного образования.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, рефлексивная методика, инновационные методики личностно-профессионального развития.

Abstract. The article gives reasons for the necessity of projecting innovative methods based on the reflexive method and promoting professional development of specialists. It is stated that teachers themselves and adult students should become the subjects of projecting. The article presents the principles of projecting, defines the reflexive methodology which takes into account three major criteria of the didactic method. The article describes the conditions of its practical application determined by the specific character of adult education.

Key words: professional reflection, reflexive method, innovative method of personal and professional development.

Современное последипломное образование, ориентированное на его опережающий характер и инновационное содержание, выдвигает новые требования к методическому обеспечению. Подходы, актуальные во времена советской педагогики и направленные на поддержание знаний, умений и навыков специалиста в узкопредметной области, уходят в прошлое. Новое время требует новой компетентности, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, к эффективной коммуникации, к самостоятельному и ответственному принятию решений. Такие задачи говорят о необходимости новых методик и технологий образования, которые избавили бы человека, входящего в систему последипломного образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного только учебными программами и планами. Такими методиками в практике образования выступают методики, построенные на инновационных принципах последипломного образования как составной части образования взрослых и направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

Инновационные методики, максимально приближенные к образовательным потребностям обучающегося, предполагают активное участие педагога в процессе ее проектирования. Однако проблема проектирования была и остается актуальной в связи с типичным для педагогов всех ветвей образования профессиональным затруднением по проектированию индивидуальной педагогической деятельности. Многообразие подходов к программно-целевому

и системному проектированию, к проблемам анализа, целеполагания, выбора методов и форм деятельности, обоснования содержания деятельности и ее ресурсного обеспечения, планирования и диагностики результатов до сих пор сложны для педагога-практика. Но при этом для современного педагога характерно не только воспроизводство известных технологических образцов и методик, но и активное желание проектировать свою индивидуально-педагогическую деятельность, что находит отражение в создании учебно-программной документации (программ, учебных пособий, дидактических разработок, планов учебных занятий и т. д.). Следует отметить целесообразность и эффективность таких действий педагога, так как успешность педагогической деятельности во многом определяется условиями, при которых проектировщик является и исполнителем проекта.

Таким образом, овладение основами методологической культуры в профессиональной педагогической деятельности, развитие способностей педагога к проектной деятельности, освоение основных правил создания учебно-программной документации, инновационных методик и технологий является насущной потребностью для современного последипломного образования.

Понимая под проектом совокупность представлений о будущем результате, соотношенной с представлением о процессе достижения этого результата, проективную деятельность можно определить как создание представлений о будущем продукте. При этом важно, что проективная деятельность отличается четкой технологической определенностью. Проектировщик знакомится с реальным положением дел, с проблемами, формулирует заказ на конечный продукт и получает представление о будущем результате. Соотнося процесс проектирования с рефлексией, можно сделать вывод, что проектирование по сути – это исследовательская деятельность по переходу от целеполагания в нормирование.

Раскроем методологические принципы проектирования, имеющие важное значение

для процесса педагогической деятельности и находящие отражение в проектировании рефлексивных методик.

1. Принцип целостности, согласно которому объект проектирования рассматривается как система, обладающая собственной структурой и регуляцией. Предполагается, что спроектированный объект, с одной стороны, обладает самостоятельностью и автономностью, с другой – может быть включен в объект более высокого уровня как его неотъемлемый компонент.

2. Принцип соответствия внешних и внутренних условий функционирования и развития объекта, согласно которому основания для их выделения должны быть одни и те же.

3. Принцип иерархической организации компонентов и их связей, что обеспечивает устойчивость и управляемость объекта.

4. Принцип управления как специфический способ регуляции, обеспечивающий нормальное функционирование системы.

5. Принцип целесообразности, раскрываемый в педагогическом проектировании как принцип приоритетности целей субъекта.

6. Принцип самоорганизации, согласно которому источник активности преобразования системы лежит в самой системе.

Методологическими средствами проектирования являются схема рефлексивной деятельности, схема сложной коммуникации, технологическая схема, или схема акта деятельности [2].

Педагогическое проектирование строится на общих методологических основаниях проектирования, но требует специальных уточнений, связанных с парадигмальными характеристиками педагогической деятельности, а именно: целями, выбором адекватных профессиональных средств, субъект-субъектным характером отношений. В зависимости от этого определяются принципы и методы педагогической деятельности, подлежащей проектированию. В основе проектирования рефлексивных методик лежат принципы личностно развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхо-

да, личностно опосредованного характера отношений, проблемности, коллективности, самоопределения, самостоятельности. Эти принципы обеспечивают возможность самоопределения, самостоятельности в принятии решения, отказ от репродуктивного усвоения в пользу проблематизирующего, сопровождаемого позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью, выбора индивидуальной траектории продвижения в обучении и т. д.

В качестве рабочего целесообразно использовать определение рефлексии, данное О.С. Анисимовым, как вида мыслительной деятельности, предполагающей анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование [1].

Дадим дидактические характеристики рефлексивной методики. Методика, или, как называл ее Г.П. Щедровицкий, «методическое предписание», – это частный случай реализации метода как обобщенного типа реальности [4]. Наше описание рефлексивного метода как дидактического опирается на три критерия, характеризующих любой дидактический метод:

- выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией;
- описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии;
- определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода [3].

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции. Причем речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности – это способ «усвоения нового содержания».

Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискусси-

онный. Основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации, предполагающей исследование предмета авторского высказывания через понимание, сравнение исходного и нового содержания и выход на новое понимание предмета высказывания с помощью процедуры критической реконструкции своего понимания.

Именно эти три критерия должны выдерживаться при проектировании рефлексивной методики. Рефлексивная методика, как и любая другая, должна выдерживать соответствие своему методу по целям, способам применения, характеру взаимодействия субъектов обучения, поэтому при проектировании необходимо опираться на данные выше характеристики.

Вместе с тем существуют дополнительные признаки рефлексивной методики, определенные ее предназначением для последипломного образования и условиями реализации.

1. Учет субъектного (деятельностного) опыта в той или иной профессиональной сфере (если речь идет о профессиональной рефлексии), а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо, поскольку всегда в основе рефлексии лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в опыте деятельности.

2. Актуальных образовательных потребностей обучаемого. Процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет обучения соответствует востребуемой образовательной потребности обучаемого. Поэтому актуальные содержания рефлексии охотнее и результаты рефлексии бывают более эффективными.

3. Усиление рефлексии за счет способности обучаемого к открытому мышлению: отказа от догм, возможности построения не черно-белой картины мира, а мозаичной и многозначной.

4. Развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными мотивами (успех,

признание, аплодисменты), а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества.

5. Включение в процесс обучения личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности и т. д. С точки зрения акмеологии, в ситуации, когда целевое назначение методики состоит в развитии профессионала, этот признак будет являться ведущим, поскольку личностное развитие определяет и профессиональное, и социальное в человеке.

6. Опора в реализации методики на процедуру рефлексии, которую кратко можно сформулировать так: анализ, критика и нормирование.

7. Активная мыслительная деятельность обучаемого.

Рефлексивная методика всегда предполагает активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации. У рефлексивной методики нет жестких процессуальных рамок. Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает исследовательский

процесс. Педагог, обращаясь к рефлексивной методике, должен учитывать все ее особенности, поскольку благодаря креативности, развитию внутренней мотивации, способности к рефлексии, опоре на личностный потенциал профессионал выходит на творческий уровень деятельности.

Значимость последипломного образования для личностно-профессионального развития человека неоспорима. То, насколько оно будет технологично, конструктивно, субъектно ориентировано, зависит от качества его проектирования. Включение субъектов образования в процесс проектирования, их рефлексивное обращение к основаниям своей деятельности создаст условия для «образования через всю жизнь».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М., 1991. – 231 с.
2. Анисимов О.С. Введение в методологию. – Вильнюс, 1989. – 304 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – М., 1993. – 608 с.
4. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1. – № 1. – С. 16-28.

УДК 376.42

Шевырёва Т.В., Маркова Т.В.

Московский педагогический государственный университет

ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

T. Shevyreva, T. Markova

Moscow State Pedagogical University

THE COMPETENCE IN NATURAL SCIENCE OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS OF SPECIAL (CORRECTIVE) VIII TYPE SCHOOL

Аннотация. В свете инновационных подходов к специальному образованию требуется осмысление путей его дальнейшего развития, в том числе и на основе компетентностного подхода. В статье рассматривается понятие «естествоведческая компетенция» учащихся с нарушением интеллекта. Приводится краткое описание диагностико-оценочного аспекта формирования компонентов данной компетенции (мотивационного, операционного, когнитивного). Авторы определяют качественные характеристики уровней сформированности естествоведческих компетенций школьников с нарушениями интеллектуального развития. Приведены экспериментальные данные, доказывающие, что организация специальной коррекционно-развивающей работы будет способствовать формированию естествоведческих компетенций учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Ключевые слова: специальная педагогика, компетентностный подход, естествоведческие компетенции, учащиеся с нарушениями интеллектуального развития, специальная (коррекционная) школа VIII вида.

Abstract. There is a necessity of comprehending the ways of special education further development (including the competency building approach) in the light of modern innovative approaches. This article presents the concept of "natural science competence" of students with intellect disorders. The article presents a brief summary of assessment-diagnostic aspect of the formation of the mentioned competence components (motivational, operational and cognitive). The authors determine the qualitative characteristics of the levels on which this competence is formed. Students with cognitive development disorders were the participants of the experiment, the results of which are given in the article. It was proved that the organization of special corrective-developing work with students of special VIII type school would develop their natural science competence.

Key words: special pedagogics, competency building approach, natural science competence, students with cognitive development disorder, special (corrective) VIII type school.

Процессы модернизации современного российского образования, связанные, в первую очередь, с переходом на ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт) нового поколения, существенно меняют подходы в определении содержания школьного обучения и воспитания. В этом Стандарте (2009 г.) указаны виды деятельности, которыми должен овладеть учащийся [2, с. 29]. Представляется важным не только понятийно-фактологическое обновление образовательной системы, но и ее практикоориентированная, компетентностная направленность. Поэтому одним из концептуальных положений обновления содержания образования в современных условиях рассматривается компетентностный подход.

В рамках данного подхода результаты и приоритеты обучения смещаются от достижения учащимися определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих школьникам успешно адаптироваться в социуме. А.В. Хуторской [3, с. 59] указывает, что для реализации на практике компетентностно ориентированного образования необходимо решить проблему проектирования как ключевых (относящихся к общему содержанию образования), так и предметных (формируемых в рамках учебных дисциплин) компетенций.

На сегодняшний день существуют научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций учащихся массовой школы (Л.Ф. Иванова, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской и др.). Различные аспекты формирования предметных компетенций представлены в работах Ю.А. Алексашиной, Н.Ф. Виноградовой, Н.Б. Истоминой, Д.И. Фельдштейна и др.

Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода активно обсуждаются отечественными и зарубежными учеными. В 2009 г. Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова [1, с. 19] в проекте специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) выделили понятие «жизненная компетенция» – овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку в обыденной жизни. Научными сотрудниками Национального института образования (г. Минск) А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, Т.В. Лисовской в качестве ключевых компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определены социальная, личностная, коммуникативная и познавательно-информационная компетенции. В рамках исследований дефектологического факультета МПГУ анализируются проблемы, перспективы реализации компетентностного подхода в специальном (дефектологическом) образовании (Б.П. Пузанов, Е.Г. Речицкая, Е.Н. Соломина, Т.В. Шевырева и др.), ведутся разработки в определении ключевых компетенций учащихся с ОВЗ.

Проанализированы с различных позиций структура отдельных ключевых компетенций и технологии их формирования у детей с различными нарушениями в развитии анализаторов: коммуникативная (Д.Ш. Газизулина, О.О. Малхасьян, Е.А. Малхасьян, О.С. Степина, С.А. Захарова) текстовые (С.Ю. Ильина, Н.П. Карпова), читательская (М.Н. Русецкая), словообразовательная (Т.В. Туманова). Вопросы формирования социально-быто-

вой компетенции школьников с интеллектуальной недостаточностью рассмотрены в работах А.Н. Коноплевой, Ю.Н. Кисляковой (Белоруссия); М.В. Лузик описала особенности развития социально-трудовой компетенции умеренно и тяжело умственно отсталых школьников.

Однако, как показывает проведенный анализ педагогических исследований и образовательной практики, на сегодняшний день недостаточно раскрыта сущность формирования предметных образовательных компетенций учащихся с ОВЗ, в том числе и школьников с нарушениями интеллектуального развития.

На современном этапе развития специального образования уделяется большое внимание процессу социализации наименее подготовленных к самостоятельной жизни выпускников, особенно умственно отсталых школьников. В связи со своеобразием познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида (Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.) особенно актуальным у данной категории учеников представляется формирование естествоведческих компетенций. Кроме мировоззренческого значения, правильные представления о живой и неживой природе лежат в основе мероприятий по сохранению здоровья человека, основ его безопасности и деятельности в любой сфере. Естествоведческая компетентность предполагает способность учащихся эффективно решать задачи, возникающие при взаимодействии с окружающей средой, то есть способствует решению проблемы социализации выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Проанализировав работы И.Ю. Алексашиной, В.И. Голубцовой, И.Г. Крохиной, А.В. Хуторского и др., мы рассматривают естествоведческие компетенции умственно отсталых учащихся как определённый уровень сформированности их способностей вступать во взаимодействие с окружающим миром, умение мыслить категориями естествознания,

обретение биоцентрической жизненной позиции.

Естественнонаучные компетенции школьников с нарушениями интеллектуального развития – сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов: *мотивационного, операционного и когнитивного*.

Мотивационный компонент – наличие познавательного интереса, осмысление и осознание мотивов деятельности, целеполагание.

Операционный компонент – использование органов чувств как первичных инструментов проведения наблюдений и фиксирования их результатов.

Когнитивный компонент – познавательные действия: способность видеть закономерности свойств и действий предметов и явлений окружающей действительности, умение классифицировать объекты по выделенным признакам, предварительное планирование, мысленное построение цепочки действий и их последующее выполнение.

На каждом этапе специального школьного образования формируются различные естественнонаучные компетенции, так как в определенный возрастной период учащийся должен овладеть различными дидактическими единицами в совокупности со сформированными ценностными установками. Поскольку традиционное выстраивание связей начальной ступени обучения с основной ступенью базируется на заложенных знаниях, умениях и навыках в начальной школе, процесс формирования естественнонаучных компетенций необходимо начинать с начальной ступени обучения. Значение формирования естественнонаучной компетенции младших школьников с нарушениями интеллектуального развития обусловлено также развивающей ролью изучения природы в духовном, эмоциональном и физическом развитии ребенка. Естественнонаучные компетенции младших школьников с нарушениями интеллекта подразумевают, что содержательное поле естественнонаучного образования должно закладывать основы их миропонимания, умения и навыки познания окружающего мира.

Нами было проведено исследование естественнонаучных компетенций учащихся 1-4 классов, имеющих нарушения интеллектуального развития. Эксперимент проводился в сентябре 2011 – мае 2012 года на базе специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида № 571, 573, 804 г. Москвы. Экспериментальным исследованием были охвачены 102 школьника.

На основе разработанных критериев оценки компонентов естественнонаучной компетенции у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида были определены пять уровней сформированности ее компонентов (высокий, достаточный, средний, сниженный, низкий).

Параметры мотивационного компонента выявлялись с помощью специально разработанных диагностических заданий и модифицированных вариантов традиционных методик Н.И. Гуткиной, В.А. Ядова – М. Рокча. Модификация заключалась в подборе естественнонаучного стимульного материала, поэтапных способах его предъявления, проведения инструктирования, а также включение дополнительного блока, направленного на изучение понимания учащимися предъявленных инструкций.

В нашей выборке не оказалось учащихся с высоким уровнем мотивации и целеполагания, иными словами, детей, которые полностью принимали задание во всех компонентах, стремились к его правильному выполнению, сохраняли цель и интерес к деятельности на протяжении всего занятия, задания, задавали вопросы познавательного характера и проявляли эмоционально-положительное отношение к предложенной деятельности. У 4% учащихся обнаружен *достаточный* уровень развития познавательного интереса к изучению природы и целеполагания. Школьники в целом правильно понимали общую цель и содержание задания, проявляли желание участвовать в работе, положительное эмоциональное отношение к деятельности сохраняли до конца занятия, однако продолжать деятельность за пределами времени, отведенного на занятие, по сво-

ей инициативе испытуемые не стремились. У большинства испытуемых (53%) мотивационный компонент естественноведческой компетенции сформирован на *среднем* уровне. Дети интересовались лишь общей ситуацией, в которой им предлагается задание, а не его содержанием, были индифферентны к содержанию задания, результату его выполнения, часто прекращали работу, переходили к новой задаче, не выполнив предыдущую. *Сниженный* уровень познавательного интереса и целеполагания отмечен у 25% младших школьников. Им была свойственна заинтересованность лишь общей ситуацией задания, принятие и выполнение только практических задач. У 18% обследованных – *низкий* уровень мотивационного компонента: дети были безразличны не только к содержанию задания, но и к ситуации занятия: отвлекались на окружающие предметы, болтали ногами и т. п.

Выявляя сформированность *операционного* компонента естественноведческих компетенций, исследовали особенности процесса восприятия и определяли его ведущий тип. Мы использовали модифицированные методики Г.И. Верглес, Л.А. Матвеевой, А.И. Раевой, Дж. Равена (в модификации Т.В. Розановой). Задания предъявлялись в предметно-действенной и словесно-знаковой форме.

У 50% детей преобладал *синтетический* тип восприятия. Эти школьники выделяли преимущественно признаки предмета и обращали мало внимания на детали и подробности. Они чаще улавливали смысл целого, чем детальное содержание (например, при рассмотрении картины, изображающей фруктовый сад, правильно давали картине название, но затруднялись обосновать ответ). *Аналитический* тип восприятия – преимущественное выделение отношений между предметами, четкое выделение деталей, подробностей выявлен у 30% обследованных. Их рассказы наполнены подробностями и описаниями частных деталей, за которыми терялся смысл целого (так, при рассказе о частях тела коровы с опорой на картинку, дети перечисляли не только части тела животного, но и описывали дерево, около которого она стоит, фон картинку и т. д.).

У 20% младших школьников с нарушениями интеллектуального развития отмечено преобладание *смешанного* типа восприятия, то есть одновременное выделение признаков предмета и отношений между предметами.

Для оценки сущности *когнитивного* компонента естественноведческой компетенции (сформированность системы естественноведческих знаний, умений и навыков и начальных логических операций) мы использовали модифицированные варианты теста Керна-Йерасика, И.П. Павлова, методики А.Я. Ивановой, В.М. Блейхер и др.

В нашей выборке нет школьников с *высоким* уровнем сформированности когнитивного компонента, который характеризуется наличием правильных естественноведческих представлений, конкретными проявлениями обобщенных знаний, умением обобщать конкретные представления о группах животных и растений, умением самостоятельно выполнять практические работы, владение трудовыми приемами. У 5% респондентов отмечен *достаточный* уровень – их естественноведческие представления недостаточно полные и правильные («природа – это все, что не сделано руками человека», «природа – это растения, животные, люди»); учащиеся были частично способны к самостоятельному сравнению, обобщению, классификации предметов и явлений окружающей действительности. Практические работы выполняли без помощи учителя, но допускали отдельные ошибки (например, при уходе за комнатным растением протирали листья с тыльной стороны, слишком высоко держали лейку и др.). К *среднему* уровню отнесены 30% обследованных учащихся. Их естественноведческие представления имели элементарный характер («природа – это когда цветочек распускается» и т. д.), у них сформированы единичные представления о взаимосвязи природы и человека (преимущественно перечисляли объекты ближайшего окружения – «домашние животные – кошка, собака, хомяк, морская свинка и др.»), видо-родовые отношения природных объектов часто смешивали. Практические задания эти дети выполняли

по подражанию и словесной инструкции, в замедленном темпе овладевали трудовыми приемами. К *сниженному* уровню отнесены 50% респондентов. Эти учащиеся знакомы с отдельными природными объектами своей местности, но допускали ошибки при узнавании их на картинках, дифференциации «сходных» объектов природы (собака – волк, заяц – кролик и др.). Школьники с трудом выделяли отличительные признаки и устанавливали видо-родовые отношения (в основном перечисляя цвет, величину объектов). Классификация выполнялась только после указания её основания: самостоятельно лишь перекладывали картинки с места на место, не учитывая существенных признаков. Выполнение практических работ по словесной инструкции было для них значительно затруднительнее, чем по подражанию. Дети самостоятельно не ориентировались в задании. Группа испытуемых, имеющих *низкий* уровень сформированности естественных представлений и начальных логических операций, составила 17%. Эти школьники имели отрывочные, бессистемные представления о предметах и явлениях окружающей действительности, часто названия предмета подменяли имитацией выполняемого с ними действия («груша – её надо мыть и есть» и т. д.), вместо названия животного имитировали издаваемые им звуки («ав-ав», «ме» и др.). Выделение общих, отличительных, существенных признаков заменяли перечислением названий изображенных предметов. Эти учащиеся нуждались в помощи при выполнении практической работы (как в показе действий, так и в конкретной форме – помощь при рыхлении, протирании листьев и т. п.). Ошибки, допущенные ими в процессе работы, не исправлялись, результат деятельности не соответствовал программным требованиям.

Для выявления общей картины сформированности естественных компетенций у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития мы построили для каждого испытуемого индивидуальную покомпонентную карту естественных компетенций (табл. 1), выраженных в балльной

системе.

Таблица 1

Карта естественных компетенций учащихся

Компонент компетенции	Параметры, определяющие сущность компонента	Баллы
Мотивационный	– учебно-познавательный интерес; – целеполагание	
Операционный	– умение выбирать средства и способы наблюдения; – ведущий тип восприятия	
Когнитивный	– описание предмета/объекта окружающей действительности через его свойства; – классификация объектов наблюдения по выделенным признакам; – установление закономерности	

В выборке не оказалось детей с высоким уровнем сформированности всех обследованных компонентов. У 3% учащихся естественная компетенция сформирована на достаточном уровне. К среднему уровню отнесено большинство респондентов (42%). В эту группу вошли учащиеся со средним уровнем развития всех или большинства исследованных умений. Сниженный уровень отмечен у 38% участвующих в исследовании детей, низкий – у 17% испытуемых.

Причинами недостаточной сформированности естественных компетенций умственно отсталых младших школьников являются как особенности психического развития учащихся, так и отсутствие в специальных (коррекционных) школах VIII вида целостной системы работы в данном направлении.

На основании проведенного исследования мы полагаем, что младшие школьники с нарушениями интеллектуального развития имеют потенциальные возможности для формирования у них естественных компетенций.

Определяющим фактором повышения эффективности этой деятельности является целенаправленная специальная коррекционно-педагогическая работа с учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Альманах ИКП РАО. – 2009. – № 13. – С. 2-10.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2011. – 48 с.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.04-053"465.06/.11"

Калинская Э.В.

Московский государственный университет культуры и искусств

КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ

E. Kalinskaya

Moscow State University of Culture and Arts

COMMUNICATION-ORIENTED JUNIOR SCHOOL STUDENTS' SPEECH DEVELOPMENT USING MULTIMEDIA TRAINING PROGRAMS

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении неспециализированных мультимедийных обучающих программ в процессе сопровождения младших школьников, испытывающих речевые трудности. В рамках научного исследования была разработана экспериментальная программа сопровождения младших школьников по развитию речи «Учимся вместе». В работе представлены результаты эксперимента, проведённого с целью определить эффективность применения мультимедийных обучающих программ в развитии устной связной речи. Полученные данные свидетельствуют о возможности использования мультимедийных обучающих программ не только для решения специфических задач развития устной речи, но и задач развития коммуникативных умений.

Ключевые слова: развитие речи, коммуникативные умения, мультимедийные обучающие программы.

Abstract. The article considers the problem of using non-specialized multimedia programs in the process of coaching junior schoolchildren having speech difficulties. An experimental program "Learning together" for coaching junior school students has been developed within the research. The results of the experiment are represented in this work; the aim of the experiment was to determine the efficiency of using multimedia training programs for the development of connected speech. The results of this experiment indicate the possibility of using multimedia training programs not only for the purpose of solving specific speech problems, but also the problems of forming communication skills.

Key words: speech development, communication skills, multimedia training programs.

Возрастающая социальная потребность развития коммуникативных навыков младших школьников, заключающихся в умении ясно, последовательно и грамотно выражать свои мысли, приобретает особую актуальность и остроту.

Проводимая ежегодно Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) городского округа Химки Московской области констатирует низкий уровень сформированности устной речи и коммуникативных навыков у 24,8% младших школьников, прошедших обследование

(данные за период 2009–2012 гг.). Поэтому для этих учащихся в рамках научного исследования была предложена экспериментальная программа сопровождения младших школьников по развитию связной речи «Учимся вместе» средствами мультимедийных обучающих программ в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС) «Успех» с 2009 г.

Целью являлось определение эффективности применения неспециализированных мультимедийных обучающих программ для развития устной связной речи и коммуникативных умений младших школьников.

В основу разработки программы сопровождения легла концепция специального дифференцированного стандарта образования детей с ограниченными возможностями здоровья – введение в культуру ребёнка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства. Содержательная область программы «Учимся вместе» была выстроена в новой логике: включала два компонента: «академический» и «формирование жизненной компетенции», которые отражали обе, неотъемлемые и взаимодополняющие стороны процесса сопровождения младших школьников с трудностями развития устной связной речи [5].

Программа сопровождения «Учимся вместе» представляла собой объединение традиционных методик развития речи младших школьников и компьютерных технологий в виде неспециализированных мультимедийных обучающих программ.

Под мультимедийными обучающими программами (МОП) принято понимать единый информационный носитель (например, компакт диск – CD-ROM), объединяющий текст, аудиокомментарии, видео, графические и анимированные изображения в единое целое познавательное пространство, комплексно воздействующее на каналы восприятия обучаемого, что обеспечивает ему одновременное поступление информации [6, с. 129]. Такие мультимедийные программы носят обучающий характер (с пояснениями, правилами, образцами выполнения заданий и т. п.)

и составлены с учетом принципов программированного обучения. Имея, как правило, игровой компонент и реагируя на выполняемые обучающимся действия, они становятся полифункциональным средством обучения.

Специалистами коррекционной педагогики были разработаны специализированные (коррекционные) МОП, расширяющие «арсенал средств педагога, помогая “достраивать” те условия обучения, которые необходимы для эффективного решения развивающих и коррекционных задач, но не могут быть созданы за счет традиционных средств обучения» [4, с. 31].

Отметим, что в отечественной практике образования применение специализированных МОП, несмотря на их неоспоримое преимущество, осложнено в основном материальным положением образовательных учреждений и быстро устаревающими системными требованиями коррекционных программ, не поддерживаемых современными компьютерами.

В связи с этим мы решили исследовать дидактические возможности применения в развитии речи младших школьников недорогих неспециализированных (предназначенных для общего пользования) мультимедийных программ обучающего и развивающего характера для детей 5–10 лет [3, с. 74–76].

В процессе исследования была выдвинута гипотеза: применение неспециализированных МОП будет способствовать эффективному развитию устной речи младших школьников при соблюдении ряда условий:

- соответствие МОП психолого-педагогическим требованиям их разработки и научно обоснованным принципам применения на практике;
- адекватная ориентированность МОП на психофизиологические особенности школьников, испытывающих трудности развития связной речи;
- возможность применения МОП в процессе личностно ориентированного обучения.

Для достижения поставленной цели требовалось решение следующих задач.

1. Провести научный анализ состояния теории и методики развития устной речи на начальной ступени обучения в практике социальных институтов.

2. Разработать содержание программы сопровождения младших школьников, испытывающих трудности развития устной связной речи, «Учимся вместе» средствами МОП.

3. В педагогическом эксперименте проверить эффективность разработанной программы сопровождения.

4. Дать практические рекомендации по её использованию в общеобразовательных учреждениях различных типов.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы: изучение теоретических источников и научно-методической литературы; анализ документов (заключений ПМПК); беседы; анкетирования; метод обобщения независимых характеристик; метод изучения продуктов речевой деятельности; метод педагогического эксперимента и опытной проверки выводов исследования в массовых и коррекционных школах, методы математической статистики (Манна-Уитни, критерий хи-квадрат).

Исследование проводилось с 2009 по 2012 гг. на базе Центра ПМСС «Успех» и Лицея № 10 ГО Химки.

Исследование проводилось в 3 этапа.

Первый этап – *диагностический*. Его целью был анализ сравнительных характеристик уровня сформированности устной речи младших школьников, позволяющий исключить значимые различия экспериментальной и контрольной групп. Было обследовано 84 младших школьника, зачисленных на сопровождение в ЦПМСС, и 172, обучающихся в Лицее. На этом этапе применялся комплекс методик, достаточно хорошо зарекомендовавший себя в логопедических исследованиях, разработанный В.К. Воробьёвой [1, с. 34-70]. Он позволил выявить уровень развития репродуктивной (подробный и краткий пересказ адаптированного текста) и продуктивной (составление рассказов по серии сюжетных картинок; составление продолжения рассказа по прочитанному зачину; состав-

ление рассказа по замыслу из отобранных в соответствии с ним необходимых картинок) устной связной речи младших школьников.

Изучение продуктов речевой деятельности показало, что устная связная речь достаточно развита у 41,5% учащихся (III уровень), относительно – у 34,2 % учащихся (II уровень), частично развита у 24,3% учащихся (I уровень).

Для оценки коммуникативных умений применялся метод анкетирования и метод обобщения независимых характеристик, заложенных в специально разработанную авторскую анкету-скрининг. Анкета-скрининг заполнялась экспертной группой, которая объединяла представителей всех заинтересованных участников процесса сопровождения младших школьников, тесно контактирующих с ними, включая членов семьи (см. таблицу).

Обобщая материал диагностического эксперимента по изучению состояния устной связной речи, мы пришли к следующим выводам:

1. Младшие школьники испытывают трудности в пересказе, составлении рассказа и самостоятельном узнавании текста.

2. Основными причинами трудностей развития устной связной речи являются:

- недоразвитие смысловой организации рассказываемого текста и связности речевого оформления текста;
- недостаточность формирования жизненных компетенций в области коммуникации и принятых ритуалов социального взаимодействия;

3. Материал для развития речи, представленный средствами МОП, вызывает интерес, усиливающий восприятие, и имеет положительный эмоциональный отклик.

Полученные выводы позволили нам сформировать контрольную и экспериментальную группы. В контрольную группу вошло 30 учащихся лицея № 10 г. Химки, в экспериментальную – 30 учащихся, принятых на сопровождение в ЦПМСС ГО Химки. Эквивалентность выборки была подтверждена методами математической статистики.

Отметим, что, используя на занятиях компьютер, мы следовали принципам здоро-

Таблица 1

**Анкета-скрининг жизненных компетенций младшего школьника
в области вербальной коммуникации**

Ф.И. ребёнка _____

Цель: исследовать уровень сформированности жизненных компетенций младшего школьника в области вербальных коммуникативных умений в актуальных для него житейских ситуациях в ближнем и дальнем окружении.

Инструкция: поставьте, пожалуйста, в строке каждого умения «+» в клетке того показателя, который соответствует, по Вашему мнению, уровню коммуникации ребёнка.

- 1 – отказывается от вербальной (речевой) коммуникации,
 2 – не владеет культурными формами вербальной коммуникации,
 3 – владеет только в ближайшем окружении (привычные контакты),
 4 – ситуативно владеет в дальнем окружении (редкие контакты не чаще 1 раза в неделю),
 5 – свободно владеет в расширенном круге ситуаций (официальная обстановка, предполагающая дистанционное общение: поликлиника, учреждение культуры, т. п.).

№ п/п	Вербальные коммуникативные умения	Показатель сформированности				
		1	2	3	4	5
1	Умеет ли решать актуальные житейские задачи, используя речь как средство достижения цели? (Как одеться, выходя на улицу? Что предпринять, если куда-то опоздал? и т. п.)					
2	Умеет ли начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор?					
3	Умеет ли корректно выразить отказ, недовольство, просьбу и т. п.?					
4	Умеет ли получать и уточнять информацию от собеседника?					
5	Владеет ли культурными формами выражения своих чувств («Мне грустно», «Я переживаю», «Я боюсь», «Мне интересно», «Я рассержен», «Мне весело», «Я чувствую себя спокойно», «Я злюсь» и т. п.)?					
6	Обсуждает ли события повседневной жизни семьи, класса, группы продлённого дня (ГПД) и других мест пребывания?					
7	Умеет ли ориентироваться в пространстве микрорайона, школы и попросить о помощи в случае затруднений?					
8	Умеет ли обратиться ко взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи («Можно, я пересяду?», «Мне не видно», «Я не понимаю, помогите, пожалуйста» и т. п.)?					
9	Выказывает ли стремление участвовать в подготовке и проведении праздника дома и в школе, желание порадовать близких?					
10	Умеет ли взаимодействовать со взрослыми, выбирая адекватную дистанцию и допустимую форму контакта?					
11	Умеет ли вступать в общение со сверстниками и поддерживать с ними коммуникативный контакт?					
12	Сопереживает ли другим и делает ли самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях с обоснованием («Не волнуйся, я помогу», «Не расстраивайся, подумай о приятном», «Успокойся, всё забудется», «Не бойся, я с тобой», «Не обижай его, это плохо» и т. п.)?					
13	Умеет ли выразить первоначальные впечатления от разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.)?					
14	Умеет ли объяснить собственные предпочтения в восприятии искусства?					
15	Напишите, на какие темы ребёнок охотно говорит в любом окружении? _____					

«___» _____ 20__ г.

Участник экспертной группы (подчеркнуть): родители, классный руководитель, воспитатель ГПД, специалист коррекционной педагогики, педагог-психолог, др. _____

вьесбережения детей: для этого участники экспериментальной группы до начала исследования прошли тест на выявление компьютерной зависимости (Л.Н. Юрева, Т.Ю. Болъбот) и представили медицинские справки об отсутствии эписиндрома [7, с. 138].

На втором этапе нами был применён *формирующий эксперимент*. Его целью было выбрано развитие устных видов речи (слушание и говорение), без которого принципиально невозможно успешное школьное обучение и совершенствование коммуникативных жизненных компетенций. С младшими школьниками экспериментальной группы проводились занятия по специально разработанной программе сопровождения «Учимся вместе» [2].

Специфика формирующего эксперимента заключалась в том, что ведущим компонентом содержания занятий являлись не основы наук, а способы различных видов учебной деятельности – говорение, аудирование, чтение. Выбранные нами МОП серия «Учимся с Гарфилдом», разработанная американской компанией Paws Inc. и полностью адаптированная для российских детей компанией Руссобит-М, и серия «Начальная школа», разработанная «ООО Кирилл и Мефодий», отвечали дидактическим требованиям и были использованы на занятиях в качестве ассистирующих средств развития устной связной речи младших школьников не более 15-20 мин. в общей сложности (СанПиН 2.4.2.2821-10, п.10.19).

Занятия сопровождения проводились в течение учебного года 1 раз в неделю длительностью 45 минут в логопедическом кабинете, полностью оснащённом в соответствии с современными требованиями. Форма организации детей на занятии – групповая (4-5 человек): учащиеся располагались за партами перед доской, на которую проецировалось изображение с одного компьютера и задания выполнялись детьми по очереди или одновременно с помощью индивидуальных дистанционных «мышек».

Методологическую основу для разработки занятий программы сопровождения «Учимся вместе» составили методики развития

речи младших школьников (К.Д. Ушинский, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов), системный подход к диагностике и коррекции речевых нарушений (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, В.К. Воробьёва) и компьютерные технологии в речевом развитии (О.И. Кукушкина, Л.Р. Лизунова). Занятия были выстроены с учётом зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин), в связи с этим их содержание и методы были развивающими.

В процессе формирующего эксперимента решались следующие задачи.

1. Формирование и совершенствование устной связной речи. Школьники учились отличать текст от набора предложений, определять тему, основную мысль, смысловую структуру и тип текста; самостоятельно пересказать текст, адекватно заданной теме изложить текст (устные сочинения).

2. Развитие жизненных компетенций младшего школьника в области коммуникативных и информационных умений. Учащиеся упражнялись преодолевать барьеры в общении, владеть культурой начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои чувства, намерения, просьбу, пожелание, завершить разговор, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, выбирая адекватную дистанцию и допустимую форму коммуникативного контакта.

3. Воспитание в логике толерантности: умение адекватно вести себя в обществе детей и взрослых в соответствии с этическими нормами поведения. В процессе занятий школьники учились помогать друг другу, уступать по необходимости сверстникам, обращать внимание на неправильное поведение другого учащегося и останавливать его, доброжелательно относиться к успехам товарищей, проявлять вежливость в общении – благодарить, говорить приятные слова, комплименты, позитивно и эмпатийно относиться к другим.

Программа сопровождения «Учимся вместе» состояла из 3 разделов: «Пересказы (12 час.)», «Текстовые умения (11 час.)», «Устные сочинения (Рассказы) (7 час.)», структурированных таким образом, что между содер-

жанием программного материала и воспитательными задачами соблюдались логические связи. Подбор практических упражнений, игр, элементов репродуктивной, продуктивной речевой деятельности были нацелены на усвоение учащимися школьных базисных знаний и умений, определяемых ФГОС второго поколения.

Младшие школьники на первом занятии по программе сопровождения «Учимся вместе» на второй странице обложки обводили свою руку и делали надпись: «Здесь живут мои успехи!». После каждого занятия учащиеся сами определяли свои успехи и размещали в тетради призовую наклейку на контуре ладошки. По завершению программы подсчитывались «успехи», происходило награждение призами и грамотами.

На протяжении всего сопровождения младших школьников регулярно поддерживался контакт с родителями, которые приглашались на открытые занятия и индивидуальные консультации для знакомства с техникой активного слушания и другими методами для установления доверительных отношений с ребёнком.

На завершающем этапе был проведён *контрольный эксперимент*, целью которого стало определение влияния программы сопровождения на развитие устной связной речи и коммуникативных умений. В ходе контрольного эксперимента использовались методики диагностического этапа.

Итоги контрольного эксперимента продемонстрировали наличие наиболее положительных изменений у младших школьников экспериментальной группы: по U-критерию Манна-Уитни полученные результаты в умении подробно – логически целостно – пересказывать текст и отличить его от набора предложений, а также в 50,0% формируемых коммуникативных умений имеют значимые различия ($p < 0,05$), что свидетельствует об эффективности применённых методов и средств развития устной связной речи и коммуникативных умений младших школьников.

Исходя из проведённого нами научного исследования, был сделан вывод: развитие

устной связной речи младших школьников средствами неспециализированных МОП выстраивается как целостная система, решающая специфические задачи и ориентирующая на задачи развития коммуникативных умений в условиях многогранности средств и форм развития устной речи.

Данная программа сопровождения была успешно апробирована в Центре образования № 1637 (Москва) и Специальных (коррекционных) учреждениях детский сад – начальные школы № 47 (Химки) и № 98 (Вологда) и получила высокую положительную оценку в Управлении образования ГО Химки и Министерстве образования Московской области.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воробьёва В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2006. – 158 с.
2. Калининская Э.В. Использование обучающих компьютерных игр как ассистирующей технологии логопедической работы // Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: материалы IV международной конференции Российской ассоциации дислексии, РДА, 26-27.05.2009. – М., 2009. – 144 с.
3. Калининская Э.В. Программа по развитию устной связной речи младших школьников «Учимся вместе» в системе сопровождения детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. – М., 2012. – 54 с.
4. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2005. – 381 с.
5. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. Научно-методический журнал. – 2011. – № 15. URL: <http://almanah.ikprao.ru> (дата обращения: 05.09.2012).
6. Подкопаев Д.А. Развитие понятийно-образного мышления студентов в условиях мультимедийного представления информации // Человек и образование. – 2009. – № 1 (18). – С. 129-134.
7. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. – Днепропетровск, 2006. – 196 с.

УДК 371.693

Ким В.С.

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

МАТРИЧНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

V. Kim

Far Eastern Federal University, Vladivostok

MATRIX REPRESENTATION OF THE RESULTS OF TESTING

Аннотация. В статье рассматривается метод представления результатов тестирования учебных достижений учащихся с помощью политомических матриц. Особое внимание уделено бинарным матрицам как наиболее распространенным. Описывается анализ бинарных матриц тестовых результатов для критериально ориентированного и нормативно ориентированного тестов. Рассмотрение проводится в рамках моделей Гуттмана и Раша. Для компьютерного тестирования с генерацией варианта теста с использованием банка тестовых заданий приводятся рекомендации по анализу неполной бинарной матрицы.

Ключевые слова: бинарная матрица, тест, RUMM, Rasch Measurement, банк тестовых заданий, компьютерное тестирование.

Abstract. The article presents the method of presentation of the results of testing students' educational achievements by polytomic matrices. Particular attention is paid to binary matrices as the most common ones. The article describes the analysis of binary matrices test results for criteria-based and regulatory-based tests. The review is conducted within the framework of Guttman and Rush models. The author offers some recommendations for the incomplete binary matrix analysis for computer-based testing with generating of test versions.

Key words: binary matrix test, test, RUMM, Rasch Measurement, bank of tests, computer testing.

В современных педагогических технологиях широко используется такой метод диагностики уровня учебных достижений, как тестирование. Тест представляет собой систему тестовых заданий различной трудности, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень и структуру подготовленности испытуемых [6].

Для того чтобы система тестирования удовлетворяла предъявляемым требованиям, необходимо соблюдение двух важнейших условий: 1) разработка качественных тестовых заданий; 2) выполнение процедуры тестирования в условиях жесткой регламентации.

Данная работа посвящена одному из вопросов разработки тестовых заданий. Нами используется подход, согласно которому качественное тестовое задание должно удовлетворять модели Раша [1]. Анализ тестовых результатов в рамках Rasch Measurement требует представлять исходные данные в виде матрицы, которая обычно является бинарной, хотя довольно часто используются и политомические варианты [3].

Как известно, по области применения тесты распадаются на два больших класса: критериально ориентированные (criterion-referenced test) и нормативно ориентированные (norm-referenced test) [6].

Критериальный тест позволяет выявить степень усвоения испытуемым определенного раздела в заданной предметной области. Эти тесты появились в 60-х гг. прошлого века, то есть значительно позже нормативно ориентированных. Критериально ориентированные тесты, в свою очередь, делятся на domain-referenced test (ориентированные на предметную область) и mastery-tests (квалификационные тесты). Целью критериально ориентированного теста является выяснение, знает ли испытуемый учебный материал (предмет, раздел, тему) в рамках некоторого стандарта. В результате тестирования может оказаться, что все испытуемые ус-

пешно выполнили все задания. Это означает, что они освоили учебный материал. Если все испытуемые не справились с заданиями теста, то это означает, что учебный материал не усвоен. В обоих случаях тест выполнил свою задачу.

Это можно проиллюстрировать с помощью табл. 1, где показана бинарная матрица для критериально ориентированного теста в предельном случае, когда все испытуемые освоили весь учебный материал.

Другому предельному случаю, когда все испытуемые не освоили учебный материал, соответствует бинарная матрица для критериально ориентированного теста, показанная в табл. 2.

Приведенные таблицы демонстрируют полное отсутствие ранжирования испытуемых по уровню учебных достижений.

Для ранжирования испытуемых используется нормативно ориентированный тест.

Целью нормативно ориентированного теста является упорядочение испытуемых по уровню их подготовленности. В результате может оказаться, что все испытуемые плохо справились с тестом – получили низкие индивидуальные баллы. Тем не менее и в этом случае можно ранжировать испытуемых – кто-то получил низкий балл, а кто-то еще ниже. Возможны случаи, когда какое-то задание не дифференцирует испытуемых, например, задание легкое и все успешно на него ответили. И наоборот, очень трудное задание и все на него не ответили. Такие задания не позволяют провести ранжирование и поэтому должны быть удалены из теста. Если все испытуемые не ответили ни на одно задание или верно ответили на все задания, то нормативно ориентированный тест не работает, так как не позволяет достичь поставленной цели и подлежит дальнейшей переработке.

Если нормативно ориентированный тест характеризуется бинарными матрицами, показанными в табл. 1 или 2, то он неудачен и непригоден к применению. В то же время критериально ориентированный тест с такими матрицами может оказаться вполне хорошим по своим характеристикам.

В этом заключается одна из трудностей создания ЕГЭ-теста. ЕГЭ-тест должен удовлетворять двум условиям:

1) проверять полноту усвоения учебного материала по завершении обучения в среднем общеобразовательном учреждении, то есть должен быть критериально ориентированным тестом. В идеальном случае он должен порождать матрицу, показанную в табл. 1;

2) позволять ранжировать абитуриентов при поступлении в высшее учебное заведение в рамках конкурсного отбора, то есть это должен быть нормативно ориентированный тест. Такой тест, как отмечалось выше, ни в коем случае не должен порождать матрицы, показанные в табл. 1 или 2.

Эти два противоречащие друг другу требования создают принципиальные трудности при создании ЕГЭ-теста.

При построении модели испытуемого в качестве первого приближения можно принять гипотезу Гуттмана, что если испытуемый справился с трудным заданием, то он однозначно справится с более легким заданием [9]. Это подход проиллюстрирован в табл. 3. Для облегчения анализа бинарные матрицы упорядочивают по строкам и столбцам. Для этого строки матрицы, которым соответствуют высокие значения индивидуального балла X , перемещаются вверх, а строки с низкими значениями X перемещаются вниз. Аналогично упорядочиваются и столбцы матрицы. Для этого столбцы заданий, с которыми успешно справилось большое количество испытуемых перемещаются влево, а столбцы трудных заданий, с которыми справились только некоторые испытуемые, перемещаются вправо.

Как видно из табл. 3, бинарная матрица в модели Гутмана имеет диагональный вид – все единицы сгруппированы в левой верхней области матрицы, а все нули – в правой нижней части матрицы.

Эти две области единиц и нулей имеют четко выраженную границу. Наличие границы обусловлено предположением, что, по достижении некоторого предельного уровня трудности тестового задания, испытуемый

Таблица 1

**Бинарная матрица результатов критериального теста.
Случай полного усвоения учебного материала**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Таблица 2

**Бинарная матрица результатов критериального теста.
Случай полного неусвоения учебного материала**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 3

Упорядоченная бинарная матрица нормативного теста в модели Гуттмана

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	X
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	17
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	14
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	7	6	6	6	5	5	5	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	1	1	

однозначно не может справиться с еще более трудными заданиями.

В реальной практике модель Гуттмана является предельным случаем. Значительно лучше соответствует реальному положению дел вероятностный подход, предложенным Рашем [10]. В этом случае предполагается, что если испытуемый справился с трудным заданием, то вероятнее всего он справится и с более легким заданием.

Табл. 4 иллюстрирует подход Раша. В этом случае области единиц и нулей не имеют четко выраженной границы. В частности, испытуемый № 5 успешно справился с относительно трудным заданием № 16, но не справился с более легким заданием № 9.

Анализ результатов тестирования лучше всего проводить в рамках Item Response Theory [7]. Опираясь в рамках парадигмы Rasch-Measurement, мы превращаем тест в измерительный инструмент, позволяющий получать информацию о латентных качествах личности. Компьютерная обработка результатов тестирования, согласно Rasch-Measurement, обычно проводится с помощью специализированного программного средства RUMM (Rasch Unidimensional Measurement Model), разработанное под руководством профессора D. Andrich [8].

На рис. 1. показана одна из характеристик кривых теста, матрица которого приведена в табл. 6. Здесь мы наблюдаем хорошее соответствие тестового задания № 5 подходу Rasch-Measurement.

Обратимся теперь к проблеме, возникшей в связи с расширением области применения информационных технологий в образовательном процессе.

В современных условиях, особенно под влиянием систем открытого образования, большое распространение получили компьютерные системы тестирования.

Почти стандартной функцией таких систем является возможность генерации теста «на лету» с использованием как банка тестовых заданий, так и методов компьютерного моделирования [4; 5]. Банк тестовых заданий (БТЗ) представляет собой избыточную систе-

му тестовых заданий. При этом избыточность достигается за счет создания групп тестовых заданий примерно равной трудности и ориентированных на контроль какой-либо одной дидактической единицы.

В методе БТЗ реальный тест создается путем выборки заданий из различных групп. Возможны БТЗ, содержащие не тестовые задания, а алгоритмы их формирования. Тогда при формировании реального теста компьютерная программа формирует «на лету» тестовые задания, следуя заданному алгоритму. Главное, к чему приводит применение БТЗ, – это то, что реальный тест содержит существенно меньше тестовых заданий, чем их имеется в БТЗ.

Предположим, что тест, которому соответствует табл. 6, используется в качестве банка тестовых заданий. Это означает, что при генерации реального теста (вручную или с помощью компьютера) только часть заданий будет использована. В результате в бинарной матрице часть ячеек будет не заполнена. Эта ситуация иллюстрируется табл. 5.

Важной особенностью такого тестирования является наличие третьей альтернативы в бинарной матрице. Теперь, кроме 1 и 0 («Истина» и «Ложь»), появилось значение «Нет данных», показанное в табл. 5 значением «Null». Значение «Null» соответствует случаю, когда i -му испытуемому не попалось j -е задание, тогда соответствующий элемент матрицы содержит неопределенное значение.

Понятие неопределенного значения появилось в концепции баз данных в процессе развития реляционной модели баз данных [2]. Неопределенное значение интерпретируется в реляционной модели как значение, неизвестное на данный момент времени. Это значение при появлении дополнительной информации в любой момент времени может быть заменено на некоторое конкретное значение. При сравнении неопределенных значений не действуют стандартные правила сравнения: одно неопределенное значение никогда не считается равным другому неопределенному значению. Введение Null-значений вызвало необходимость модификации классической

Таблица 4

Упорядоченная бинарная матрица нормативного теста в модели Раша

	1	2	6	4	3	5	13	8	9	10	11	7	12	14	15	16	17	18	19	20	X
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	16
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	15
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	14
4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	12
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	11
6	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
7	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
8	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	8	8	7	7	6	6	5	5	5	5	4	4	2	2	2	2	2	1	1	1	

Таблица 5

Бинарная матрица при использовании принципа банка тестовых заданий

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	0	1	1	0	Null	0	1	1	Null	0	Null	Null	0	0	1	0	1	1
2	0	1	1	Null	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
3	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
4	0	1	1	1	1	0	Null	1	1	1	Null	1	0	1	Null	1	1	1	1	1
5	0	1	0	Null	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Null	1	0
6	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	Null	1	0	Null	0	1	Null
7	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	Null	0	0	0	Null	0	1	0	1	0
8	0	1	0	1	1	0	Null	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
	1	8	2	5	6	2	3	1	5	5	2	4	2	4	1	2	6	1	8	4

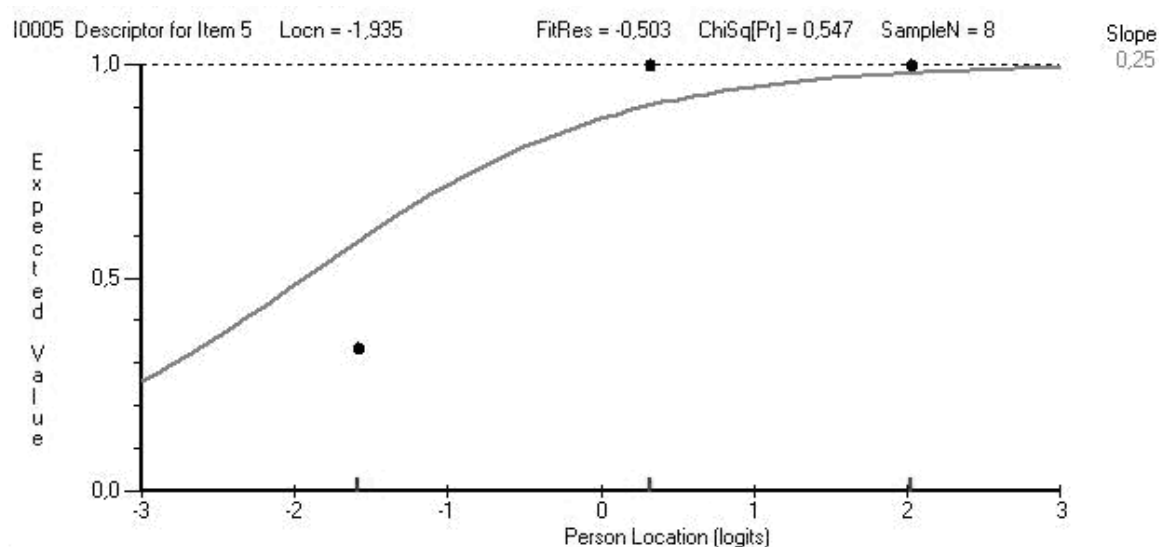


Рис. 1. Характеристическая кривая задания № 5 для матрицы 4

Таблица 6

Матрица истинности для Null-значений

A	B	Not A	A AND B	A OR B
True	True	False	True	True
True	False	False	False	True
True	Null	False	Null	True
False	True	True	Null	True
False	False	True	False	False
False	Null	True	False	Null
Null	True	Null	Null	True
Null	False	Null	False	Null
Null	Null	Null	Null	Null

Таблица 7

Редуцированная бинарная подматрица 8x11, полученная из матрицы 8x20

	1	2	3	5	6	8	9	10	12	16	19	X
1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	6
2	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	5
3	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	7
4	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
6	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	6
7	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	4
8	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	5
	1	8	2	6	2	1	5	5	4	2	8	

двузначной логики и превращения ее в трехзначную. Все логические операции, производимые с Null-значениями, подчиняются этой логике в соответствии с матрицей истинности, показанной в табл. 6.

Возникает вопрос: как анализировать подобные данные? Здесь возможны два подхода.

Первый. Выполнить переход в политомический случай и использовать Null как один из вариантов ответа. На этом пути возникает значительная методологическая трудность интерпретации значения Null. Учитывая

природу значения Null, мы приходим к выводу о сильной уязвимости данного подхода для критики и не можем рекомендовать его для применения.

Второй. Вычленять из исходной неполной матрицы (табл. 5) подмножества строк и столбцов, образующие полные бинарные матрицы меньшей размерности. В качестве примера рассмотрим матрицу 8x11, полученную из исходной матрицы 8x20 (табл. 7).

Матрица 7 получена из матрицы 5 путем отбора полностью заполненных строк. Для

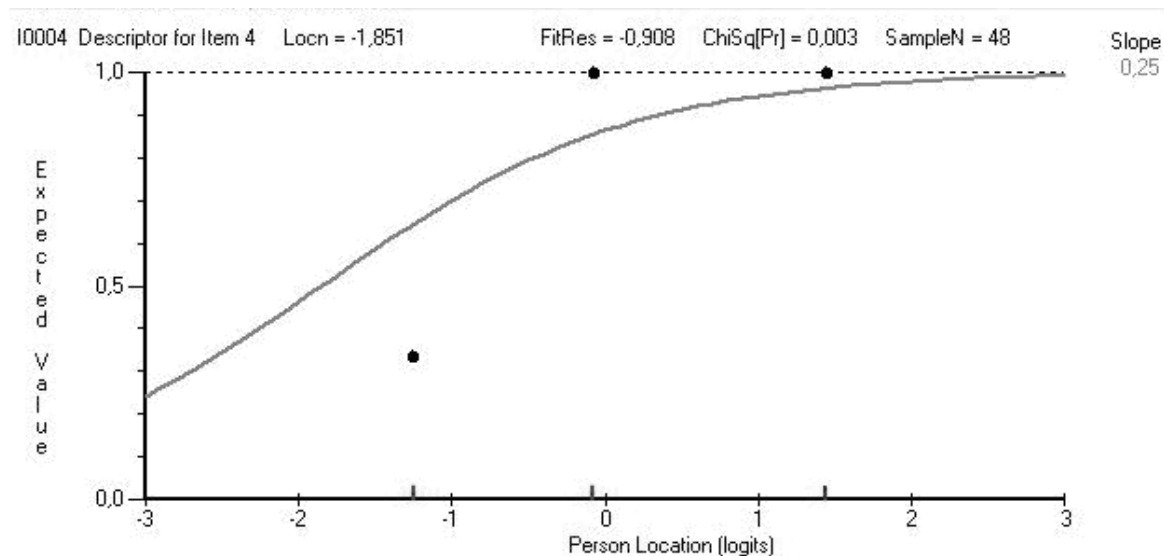


Рис. 2. Характеристическая кривая для задания № 5 для матрицы 7

этого необходимо выполнить поиск испытуемых, ответивших на все задания в данном подмножестве заданий.

Разумеется, статистическая обработка даст худшие результаты в этом случае. В нашем модельном примере Chi Square Probability = 0.707 для полной матрицы 6 и Chi Square Probability = 0.001 для неполной матрицы 8 (параметр, характеризующий соответствие тестового задания модели Раша).

Из рис. 2 видно, что то же самое задание № 5 в усеченной матрице демонстрирует значительно худшее согласие с Rasch-Measurement.

Правда, учитывая крайне низкую репрезентативность исходных модельных данных, не следует однозначно трактовать полученный результат.

С другой стороны, исходя из общих требований к получению устойчивых статистических данных, можно считать, что обработка результатов по усеченным матрицам всегда даст худшие результаты.

Таким образом, при компьютерном тестировании с генерацией тестовых заданий «на лету» с применением банка тестовых заданий рекомендуется выполнить существенно большее число сеансов тестирования, с тем, чтобы все тестовые задания БТЗ попали в реальный тест, что позволит анализировать бинарную матрицу целиком, а не ее фрагменты.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аванесов В.С. Применение тестовых форм в Rasch Measurement // Педагогические измерения. – 2005. – № 4. – С. 3-20.
2. Карпова Т.С. Базы данных: модели, разработка, реализация. – СПб., 2001. – 304 с.
3. Ким В.С. Использование компьютерной программы RUMM-2020 в социологических исследованиях // Педагогические измерения. – 2009. – № 2. – С. 61-75.
4. Ким В.С. Компьютерное моделирование в контроле знаний на лабораторно-практических занятиях // Педагогические измерения. – 2007. – 4. – С. 61-66.
5. Ким В.С. Компьютерное моделирование в преподавании дисциплин физико-технического профиля // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2009. – № 2. – С. 189-193.
6. Ким В.С. Тестирование учебных достижений: Монография. – Уссурийск, 2007. – 214 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.uspi.ru/static/kim_testing_monograph/ [дата обращения: 20. 03. 2008]. <http://clipperkim.narod.ru/test/monotest/index.html>
7. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М., 2000. – 168 с.
8. Andrich D., Sheridan B., Lyne A. & Luo G. RUMM: A windows-based item analysis program employing Rasch unidimensional measurement models (Perth: Murdoch University), 2000. [Электронный ресурс]. Доступно из URL: <http://www.rummlab.com>.
9. Guttman L.L. A Basis for Analysing Test-Retest Reliability // Psychometrika. – 1945. – 10. – P. 255-282.
10. Rasch G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. Copenhagen: Danish Institute of Educational Research, 1960. (Expanded edition, Chicago: The University of Chicago Press, 1980). – 199 p.

УДК 37.378

Прохорова И.В.

*Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

I. Prokhorova

Minin Nizhniy Novgorod State Pedagogical University

INTERACTIVE METHODS AND CRITERIA EVALUATION SYSTEM AS A TOOL FOR PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

Аннотация. В статье раскрывается сущность и дидактические возможности исследуемых интерактивных методов и критериально-оценочной системы. Актуальность применения в обучении интерактивных методов и критериально-оценочной системы, способствующих проявлению, непрерывному развитию и совершенствованию профессиональной компетентности как интегративной (системной) характеристики будущего педагога профессионального обучения обусловлена изменением функции оценивания в целом и учебной деятельностью студентов в частности.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, критериально-оценочная система, профессиональная компетентность педагога профессионального обучения.

Abstract. The article reveals the essence and teaching opportunities of interactive methods and criteria evaluation system. The author states that the usage of interactive methods and criteria evaluation system in educational process is due to the change of the function of evaluation in general and particularly, due to the change of students' learning activity. Both interactive methods and criteria evaluation system contribute to manifestation, constant development and improvement of professional competence as an integrative (system) characteristic of a future teacher of vocational training.

Key words: interactive methods, criteria evaluation system, professional competence of a teacher of vocational training.

Актуальность использования интерактивных методов и критериально-оценочной системы в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов профессионального обучения обусловлена тремя объективными факторами:

– первый фактор определяется социальным заказом общества и системы профессионального образования, выраженным в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Необходимо отметить, что оценивание качества результатов обучения с позиции ФГОС ВПО по данному направлению существенно затрагивает все компоненты процесса обучения и требует пересмотра содержания, методов обучения и традиционных вузовских критериально-оценочных систем. Одним из условий оценивания качества результатов обучения является «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) <...> с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [11, п. 7.3];

– второй фактор обусловлен усилением роли педагогических технологий, в частности интерактивных, в развитии профессионально важных качеств будущего специалиста, что предполагает не просто усвоение студентом отдельных знаний или автономных когнитивных или практических умений, а интерактивное овладение деятельностью и применение интерактивных методов и критериально-оценочной системы, способствующих проявлению, формированию, совершенствованию профессиональной компетентности студентов;

– третий фактор связан с практической актуальностью проблемы. Научное обоснование применения интерактивных методов и разработанной на их основе системы оценивания с помощью критериев, адекватных требованиям образовательного стандарта и типовым механизмам деятельности педагога профессиональной школы, становится действенным средством развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

В контексте развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения и специфики профессионально-педагогического образования мы выделяем базовые понятия рассматриваемой проблемы: «профессиональная компетентность будущих педагогов профессионального обучения», «интерактивные методы обучения» и «критериально-оценочная система».

В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход» [10, с. 49], суть которого в том, что квалификация выпускника – это признание результата (готовность и способность к видам профессиональной деятельности), соответствующего стандартным квалификационным требованиям, т. е. профессиональной компетентности работника. Обобщенный анализ источников показывает, что термин «профессиональная компетентность» используется в двух основных смыслах.

Профессиональная компетентность в более узком понимании рассматривается как характеристика совокупности качеств личности, значимых непосредственно для осуществления трудовых функций в рамках требований квалификации (овладение профессиональной компетенцией).

Мы будем понимать профессиональную компетентность в более широком смысле как синоним слова «компетентность» в его соотносительности с профессиональной деятельностью, как многокомпонентное явление, имеющее в своей структуре целый ряд составляющих.

При выявлении сущностных характеристик профессионально-педагогического образования, выражающих его специфику как самостоятельной, профильной разновидности профессионального образования, мы опирались на работы таких ученых, как В.С. Безрукова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Петров, М.А. Петухов, Г.М. Романцев, Б.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др., в которых раскрываются различные теоретико-методологические аспекты профессионально-педагогического образования и выделены следующие основные составляющие профессиональной компетентности педагога профессионального обучения:

– профессионально-отраслевая компетентность, предполагающая свободную ориентацию в широком круге вопросов, связанных с экономическими, общетехническими, правовыми, экологическими, этическими и другими аспектами профессии и отрасли;

– психолого-педагогическая компетентность, которая занимает центральное место в структуре компетентности специалиста данного профиля и в свою очередь включает ряд компонентов (методологический, предметно-специальный, методический, социально-психологический, социально-воспитательный); является системообразующим элементом в структуре профессиональной компетентности, поскольку она выступает необходимым условием и определяющим фактором формирования всех других содержательных составляющих;

– производственно-технологическая компетентность, которая обеспечивает деятельность по конкретной рабочей профессии, касающаяся знания общих теоретических основ соответствующей профессии, знания и владения постоянно изменяющимися и обновляющимися технологиями, применяемыми в ней [8].

Соотношение этих компонентов в содержании подготовки выглядит следующим образом: отраслевая подготовка – 60%; психолого-педагогическая подготовка – 27%; подготовка по рабочей профессии – 13%. Причем специфика профессиональной деятельности педагога профессионального обучения требует не простого их суммирования, а интеграции в процессе обучения [8].

Рассмотрев различные подходы к содержательному наполнению понятия «профессиональная компетентность будущего педагога профессионального обучения», мы стремились обратить внимание на постепенное уточнение содержательной части этой категории. Вместе с тем особое значение для нас имел тот аспект проблемы, который связан с источником ключевого определения изучаемого понятия, что помогло нам выявить собственное понимание данной категории [1, с. 17].

Мы определяем профессиональную компетентность как интегративную (системную) характеристику будущего педагога профессионального обучения, подготовленного к обучению профессии путем получения специфического системного профессионально-педагогического образования, состоящего из трех глубоко интегрированных компонентов, включающих психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии, нацеленного на перспективность (прогностичность) в работе, открытого к динамичному общению, способного достигать значимых результатов и качества в профессионально-педагогической деятельности.

Поиск новых подходов к развитию профессиональной компетентности обусловлен необходимостью решения выявленных нами противоречий в системе профессиональной

подготовки будущих педагогов профессионального обучения:

- между необходимостью создания условий для развития профессиональной компетентности студентов и недостаточным исследованием возможностей реализации интерактивных методов и критериально-оценочной системы;

- между функциями системы критериев (оценочными, познавательными и прогностическими), придающих технологичность процессу достижения ожидаемых результатов и нереализованностью их в практике профессионально-педагогического образования;

- между объективной необходимостью применения интерактивных методов и критериально-оценочной системы в подготовке будущих педагогов профессионального обучения и преобладанием практики пассивных методов обучения и традиционного субъективного контроля.

Понимание профессиональной компетентности как характеристики личности дает возможность представить ее развитие в процессе оценивания интегрированного в обучение, построенного на взаимодействии и общении субъектов.

Представленные выше противоречия и недостаточная разработанность проблемы развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения интерактивными методами и критериально-оценочной системой позволили нам сформулировать гипотезу, основанную на предположении, что уровень развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения возрастет, если будет:

- осознание развития профессиональной компетентности студентов как личностно, социально и профессионально необходимой целостной системы подготовки будущих педагогов профессионального обучения, активно влияющей на эффективность будущей профессиональной деятельности;

- определена роль интерактивных методов и критериально-оценочной системы в развитии профессиональной компетентности

ти будущих педагогов профессионального обучения;

- созданы педагогические условия, специально организующие и обеспечивающие развитие профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

- моделирование развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения интерактивными методами и критериально-оценочной системой представлять стадийный процесс, отражающий этапы деятельности субъектов и уровни развития профессиональной компетентности;

- создан критериально-оценочный инструментарий.

Изучение феномена, соединяющего в единое целое интерактивные методы и критериально-оценочную систему, показало, что в педагогической литературе существует недостаточно экспериментальных данных, свидетельствующих о реализации преимуществ интегративно-педагогического характера этого феномена в образовательной практике.

В педагогической литературе и практике существуют две группы схожих терминов («интерактивные методы обучения», «интерактивное обучение»), рассматривающие интерактивность как способ достижения цели обучения: первая основывается на характеристике взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, а вторая – на дидактическом свойстве средств обучения. Мы будем исходить из интерактивности как характеристики педагогического взаимодействия и общения, где особое место занимают интерактивные методы обучения, построенные на интенсивном межсубъектном взаимодействии.

Опираясь на теоретический анализ литературы (Б.Ц. Бадмаев, В.А. Вакуленко, А.А. Журин, М.В. Кларин, В.Я. Ляудис и др.), мы определяем интерактивные методы, как способы целенаправленного интенсивного межсубъектного взаимодействия в процессе обучения, направленные на достижение поставленных дидактических целей и создание

оптимальных условий развития будущих педагогов профессионального обучения.

Среди интерактивных методов обучения наиболее часто называют различные виды игр (Б.Ц. Бадмаев, Л.Ф. Вязникова, В.Я. Ляудис, Д.А. Гдалин, Н. Соосаар и др.); тренинги (Б.Ц. Бадмаев, А.А. Сучкова, М.В. Кларин, Т.С. Панина и др.); учебные дискуссии (И.В. Балицкая, О.В. Комарницкая; С.А. Мацкевич; Л.И. Фишман); case-study (О.В. Комарницкая, Т.С. Панина); метод проектов (В.П. Беспалько, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин); программированное обучение (Корнеева Л.Д.); консультирование, наставничество (И.В. Балицкая) [2].

В педагогической практике методы обучения реализуются в различных формах: конкретных действиях, приемах, организационных формах. По логике, заложенной в разных определениях и классификациях, одни и те же виды деятельности могут быть отнесены к разным дидактическим категориям [9, с. 260-283].

Основанием классификации интерактивных методов С.С. Кашлева является структура интерактивного педагогического взаимодействия. Автор выделяет группы: 1) методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации (развитие положительной мотивации деятельности, оперативное включение в деятельность); 2) методы обмена деятельностью (работа в группах разной численности и переменного состава); 3) методы мыследеятельности, организующие индивидуальную творческую мыслительную деятельность и стимулирующие взаимодействие; 4) методы смыслов творчества; 5) методы рефлексивной деятельности, направленные на оценку эффективности взаимодействия; 6) интегративные методы (интерактивные игры), объединяющие ведущие функции предыдущих активных методов [4, с. 37].

Иную классификацию интерактивных методов предложил А.А. Кибирев: структурные, входящие в структуру каждого интерактивного занятия (вступление, знакомство, подключение участников, подведение итогов); групповые и индивидуальные техники – мозговой штурм, обсуждение, работа в

малых группах, деловые игры, обучение на примере (кейсы); методы фасилитации как особый способ работы преподавателя (создание комфортной атмосферы, дебрифинг, предоставление и получение обратной связи, позитивность) [5, с. 26-441].

О.В. Комарницкая [6] выделяет четыре основные группы интерактивных методов обучения: кооперативная учебная деятельность – организация обучения в малых группах (работа в парах, перекрестные группы, экспертные группы, проектная работа); фронтальная работа (интервьюирование, мозговой штурм, кейсы); дискуссионное обучение (ток-шоу, дебаты); игровое обучение.

Таким образом, учебная деятельность, относимая к категории методов обучения (например, игра), по другому основанию может быть отнесена к категории форм организации учебной работы (групповая, фронтальная) или форм организации обучения (урок, лекция, семинар, экскурсия, исследовательская группа, конкурс). В силу указанных причин, соглашаясь с авторами (А.А. Кибирев и др.), мы не делаем акцента на различии интерактивных форм и методов обучения.

Другим основанием для выделения интерактивных методов обучения служит использование при обучении технических возможностей средств обучения для обеспечения двусторонней связи. Методы, построенные на интерактивном диалоге со средствами обучения, широко используются в дистанционном и компьютерном обучении.

Ряд авторов рассматривает интерактивные методы как методы преподавания (Г.Н. Силласте, Н. Соосаар и Н. Замковая), акцентируя ведущую роль личности и профессионализма преподавателя в реализации интерактивных методов обучения [2].

Необходимо отметить, что при формализации любой учебной инновации, при отсутствии личностно-эмоционального включения всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение снижается эффективность педагогического взаимодействия, стирая любые внешние проявления интерактивных методов

обучения. И напротив, традиционный объяснительно-иллюстративный метод может превращаться в интерактивный, если обучающиеся включаются в такое взаимодействие между собой и преподавателем, которое позволяет в процессе обучения реализовывать идеи взаимообучения и коллективной мыслительной деятельности.

Интерактивные методы как способ организации познавательной и коммуникативной деятельности отвечают многогранным требованиям добиваться ответной реакции каждого обучающегося, его включенности в осмысление проблем, позволяют оценивать качество самостоятельной работы, уровень знаний и развитие способностей.

Всякая деятельность предполагает получение определенного результата, который в самом общем виде представляет собой вполне конкретное – как количественное, так и качественное – изменение характеристик объекта деятельности. Соответствие результата деятельности факторам, определяющим ее сущность, содержание, формы и другие значимые характеристики, должно обеспечиваться объективной критериально-оценочной системой, позволяющей оценивать результаты деятельности, не только и не столько в количественном аспекте, сколько с точки зрения качества самой деятельности и ее результатов.

Этапом в разработке системы объективной оценки качества профессионально-педагогического образования является выделение эмпирических показателей – критериев, позволяющих однозначно определять уровень развития профессиональной компетентности и ее составляющих (профессионально-отраслевая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, производственно-технологическая компетентность), т. е. результата образования, соответствующего его целям.

Как показывает И.А. Ивлиева в исследовании, посвященном методологическим основам оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки, разработка и обоснование критериев и показателей оценки эффективности и ка-

чества образовательного процесса относятся к числу наиболее сложных теоретических проблем. Это положение автор объясняет отсутствием самостоятельной теории оценочной деятельности; несогласованностью понятийного аппарата, который требует закрепления в нормативных источниках; трудностями разработки основ конструирования критериального аппарата, без реализации которого невозможны управление, контроль и корректировка педагогического процесса; необъективностью оценки качества реальных достижений студентов [3, с. 50].

В нашем исследовании понятие «критерий» интерпретируется как мера отражения целостности свойств объекта, обеспечивающая его существование; как методологический инструмент управления качеством образования (гносеологический аспект); как средство, с помощью которого осуществляется выбор стратегий развития профессиональной компетентности (профессионально-педагогический аспект); как основание для оценки реального уровня образовательных достижений (эмпирический аспект).

Рассматривая структуру профессиональной компетентности как единство ее компонентов, мы оцениваем степень ее развития по следующим критериям:

- инициация, активное включение и продуктивность взаимодействия (мотивационный критерий);
- применение профессионально-педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-производственных ситуаций (когнитивный критерий);
- продуктивное участие в коммуникативно-производственных ситуациях, толерантное восприятие партнера (коммуникативно-деятельностный критерий);
- адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения; влияние на мнение других (рефлексивный критерий).

Критерии оценки развития составляющих профессиональной компетентности служат

исходным моментом для определения уровня развития данного качества у студентов.

Для оценивания развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения нами разработаны признаки и уровни (интуитивный; нормативный; активный; креативный) проявления критериев развития профессиональной компетентности.

В исследовании мы определяем критериально-оценочную систему как механизм осуществления контрольно-диагностической связи между обучающимися и преподавателем по поводу успешности образовательного процесса, равно как и осуществления самостоятельного определения таковой обучающимися.

В некоторых современных классификациях под способами оценивания имеются в виду методы обучения, учебные задания. Приведенная ниже небольшая типология способов оценивания нами рассматривается как иллюстрация того, что учебные задания, инициирующие разные режимы активности студентов, интерпретируются специалистами и как способы оценивания [7].

Таблица 1

Способы оценивания

Виды оценок	Примеры
Обычные	экзаменационные эссе, тесты, решение задач
Прикладные	исследовательские проекты, составление пробных заявок на гранты, упражнения по планированию, ролевые игры
Критические	анализ академических статей, законов, бизнес-планов, газет, фильмов, отчетов
«Презентационные»	презентации, проведение семинаров

Анализ современных классификаций способов оценивания позволил нам интерпретировать интерактивные методы обучения, инициирующие разные режимы активности студентов, как способы оценивания и ис-

пользовать дидактический развивающий потенциал критериально-оценочной системы при подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Смысл соединения интерактивных методов и критериально-оценочной системы заключается в соотнесении образовательного действия с образовательными целями и ожидаемыми результатами, которые производны от специфики вуза, дисциплины, профессионального самосознания преподавателя и осознания студентами собственных целей.

Проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил нам выявить и обобщить сущностные характеристики интерактивных методов и критериально-оценочной системы: деятельность, профессиональная направленность, активность, личностная ориентированность, коммуникативность, рефлексивность, наличие связей между субъектами обучения.

Дидактические возможности исследуемых интерактивных методов и критериально-оце-

ночной системы, основанные на стратегиях интеграции оценивания в процесс обучения, активного участия студентов в процессах получения знаний и опыта, взаимодействия с учебным окружением, сотрудничества, развития рефлексивного и критического мышления, позволяют рассматривать интерактивные методы и критериально-оценочную систему в качестве действенного средства развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Интерактивные методы и критериально-оценочная система в равной степени требуют внимания, как к результатам, так и к процессу, который ведет к этим результатам. При этом акцент делается на том, что оценивание из итогового (одноразового) превращается в текущее и что это текущее оценивание должно стать регулярным.

Интерактивные методы и критериально-оценочная система на основе выделенных нами критериев и диагностируемых показателей позволяют определить уровень развития профессиональной компетентности будуще-

Таблица 2

Примеры соотнесения критериев оценивания и интерактивных методов

Критерии оценивания (цели / учебные результаты)	Интерактивные методы (способы оценивания / учебные задания)
<i>Когнитивный критерий</i> Критическое мышление, формулирование суждений (аргументация, рефлексия, оценивание, умозаключение и т. п.)	• Написание эссе (фокусированное на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке) • Критический анализ ситуации • Критическая оценка изученной литературы • Подготовка сообщения/выступления (фиксирующего проблему и способы ее разрешения) • Подготовка/написание статьи/комментария к статье, книге, монографии
<i>Коммуникативный критерий</i> (навыки вербальной, невербальной, письменной, устной, групповой коммуникации; навыки аргументации, переговоров, презентаций, интервьюирования и т. п.)	• Участие в групповой работе • Участие в дискуссии (дебатах, переговорах) • Участие в ролевых играх • Подготовка письменной презентации (эссе, отчет и т. п.) • Участие в публичной презентации с видеозаписью происходящего • Наблюдение или демонстрация реальных профессиональных навыков
<i>и др. критерии оценивания...</i>	

го педагога, учитывать индивидуальные потребности студентов; способствуют развитию навыков осмысленного, независимого и самостоятельного обучения, самооценки. Овладение навыками самооценки позволяет студентам работать в соответствии со стандартами качества обучения. Возможность следить за своим процессом обучения является одним из наиболее важных условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, интегративный характер интерактивных методов и критериально-оценочной системы, целостно использующий дидактический потенциал интерактивного обучения и реализующий методологию компетентностного подхода, связывает уровень достижения целей обучения, выраженных в терминах знаний, умений и навыков, с уровнем профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения и служит основой для мониторинга развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

Для проверки гипотезы нами была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и реализации модели, педагогических условий и педагогической технологии обучения на основе интерактивных методов и критериально-оценочной системы.

Экспериментально доказано, что развитие профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения интерактивными методами и критериально-оценочной системой соответствует логике формирования данного качества и способствует развитию компонентов профессиональной компетентности в их единстве.

Таким образом, применение в процессе обучения интерактивных методов позволяет в значительной мере модернизировать критериально-оценочную систему, в соотношении с этапами дидактического цикла развития структурных компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Апробация, практическое применение в учебном процессе профессионально-педа-

гогического вуза интерактивных методов и критериально-оценочной системы подтверждают их действенность, практическую значимость и эффективность как средства развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография. – Волгоград, 2004. – 75 с.
2. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: Монография. – СПб., 2008. – 223 с.
3. Ивлиева И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки. – СПб., 1998. – 146 с.
4. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения. – Мн., 2011. – 224 с.
5. Кибирев А.А. Интерактивные методы обучения: теория и практика: уч.-метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений, слуш. учреж. доп. обр. / А.А. Кибирев, Т.А. Веревкина. – Хабаровск, 2003. – 117 с.
6. Комарницкая О.В. Интерактивное обучение физике: Метод. пособие. – Херсон, 2004. – 76 с.
7. Оценивание: образовательные возможности: Современные технологии университетского образования: сб. науч. метод. статей. Вып. 4 / под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн., 2006. – 257 с.
8. Петров Ю.Н. Профессионально-педагогическое образование как педагогический феномен: Монография. – Н. Новгород, 2005. – 125 с.
9. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004. – 608 с.
10. Фионова Л.Р. Адаптивная система непрерывного образования в сфере документационного обеспечения управления на основе компетентностного подхода: Монография. – Пенза, 2009. – 172 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 781) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97449/> (дата обращения: 09.10.2012).

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), академик Международной академии наук педагогического образования; e-mail: akimova_olga@ianet.ru

Алексеева Елена Витальевна – аспирант кафедры дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола); e-mail: elena_vitaliev@mail.ru

Анисимова Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: tevmgou@gmail.com

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Большедонова Надежда Сергеевна – аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы Московского государственного областного университета, учитель испанского языка Средней общеобразовательной школы №110 с углубленным изучением испанского языка им. М. Эрнандеса (г. Москва); e-mail: eva_cisne@mail.ru

Брусиловская Элеонора Витальевна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, преподаватель английского языка кафедры иностранных языков Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, el1msu@mail.ru

Гаприндашвили Нино Бидзиновна – аспирант кафедры живописи, ассистент кафедры средового дизайна Московского государственного областного университета; e-mail: nini10@yandex.ru

Грудина Виктория Витальевна – соискатель кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета; e-mail: gvikvit@yandex.ru

Донцова Ольга Семеновна – аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, заместитель директора Средней образовательной школы № 29 (г. Балашиха Московской области); e-mail: doncova-68@yandex.ru

Калинская Элина Витальевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств, учитель-логопед Центра психолого-медико-социального сопровождения «Успех» (г. Химки Московской области); e-mail: kalinalog@yandex.ru

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Курина Татьяна Евгеньевна – аспирант кафедры туризма Российской международной академии туризма (г. Химки Московской области), методист кафедры безопасности жизнедеятельности Московского городского педагогического университета; e-mail: gris2012@rambler.ru

Лотыш Анастасия Валерьевна – аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, специалист отдела по

делам семьи и детей Пушкинского управления социальной защиты населения; e-mail: Lotysh-anastasiya@yandex.ru

Люсев Валерий Николаевич – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии; e-mail: vn1972@yandex.ru

Маркова Татьяна Владимировна – аспирант кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета; e-mail: bosatina@rambler.ru

Матвеев Олег Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета; e-mail: matveyevoa@mail.ru

Медведева Зоя Васильевна – аспирант кафедры дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола); e-mail: zoyanaymushina@rambler.ru

Медведева Ирина Николаевна – аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: irinaepl@mail.ru

Овчинников Олег Михайлович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации оперативной работы Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний; e-mail: ОМО33@mail.ru

Петрова Вера Тимофеевна – кандидат физико-математических наук, доцент, профессор Московского физико-технического института (государственный университет); e-mail: petrovavt@gmail.com

Прохорова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры андрагогики и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (Мининский университет); e-mail: prokhorovaiw@yandex.ru

Туманов Евгений Владимирович – аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: tevmgou@gmail.com

Федорова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола); e-mail:svetfed65@rambler.ru

Храмова Елена Валерьевна – аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры подготовительного отделения иностранных студентов Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого; e-mail: leceka@mail.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: style@tehnо.com

Шевырева Татьяна Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета; e-mail: tatiana.v.sh.@yandex.ru

Яковлюк Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: Kolomna-kgpi.ru