Вестник

Московского государственного областного университета

Серия

Педагогика

№ 3 / 2012

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Аксенов А.М. Организация межведомственного взаимодействия по формированию благоприятной среды жизнедеятельности выпускника интернатного учреждения 7
Арзамасцева Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей в контексте их профессиональной подготовки 14
Ахтян А.Г. Социально-личностное развитие дошкольников: подходы к определению понятия 19
Бурлакова И.И. Создание адаптивной системы профессиональной подготовки педагогов как условие модернизации педагогического образования 23
Брусиловская Э.В. Самостоятельная работа студентов в контексте перехода на новые стандарты образования 28
Воронов В.В. Смена концепции воспитания в школе современной России 34
Гущин И.И. Современные процессы интернационализации в Японии 40
Денисова А.Б. Решение проблем традиционного образования через внеучебную сферу 44
Дронова М.Ю. Формирование основ безопасного здоровьесберегающего поведения обучающихся в общеобразовательной школе 49
Ефимова Е.М. Методы формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования 55
Лялина С.Б. Теоретико-методологические основы ресоциализации подростков в учреждении социальной помощи семье и детям 63
Мифтахова Н.Ш. Историко-педагогический опыт адаптации студентов к обучению в вузе на основе двуязычия (1930-е гг.) 69
Нехвядович О.В. Обучение учителей инновационным педагогическим технологиям на базе профессиональной педагогической мастерской 76
Симонов В.П. Достоверность тестирования как показатель компетентности и объективности проверяющих 80
Ситников А.А. Условия формирования гражданской позиции будущих юристов в современном вузе 86

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Анисова О.Л. Опыт педагогического сопровождения процесса формирования социолингвистической компетенции у российских студентов в ходе языковой практики в вузах КНР 92
Дьяченко Л.Ю. Особенности формирования основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в музыкально-фольклорной деятельности 98
Жаров В.К., Форманов Ш.К., Хонкулов У.Х. О статистическом методе в педагогическом эксперименте в условиях современного учебного процесса 104
Клейносов Д.П. Реализация дидактического принципа осознанности знаний на примере изучения темы «Предельные углеводороды (алканы)» 111
Коновалова А.В. Ценностные критерии профессиональной подготовки дизайнеров в вузе культуры (на примере подготовки сценического костюма) 115

Костылева М.В. Реализация развивающей функции математики в процессе исследовательской деятельности учащихся на уроках алгебры и начал анализа 119
Туманова И.П., Анисимова Л.Н. Философские и психолого-педагогические основы разработки учебно-воспитательной среды для самоопределения личности учащегося в выборе профессии 126
Хижнякова Л.С. Системно-деятельностная парадигма образования по физике 132

РАЗДЕЛ III. ОКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Соколова О.В. Развитие мотивации познания с помощью современных информационных и коммуникационных технологий 141
Титяева Г.В. Формирование профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков посредством технологий Веб 2.0 147

РАЗДЕЛ IV. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Галкина М.В., Михайлов Н.В. Дизайн и декоративно-прикладное искусство в контексте современного пространства 153
Горлов М.И. Влияние социальных и возрастных факторов на мотивацию подростков к занятию изобразительной деятельностью и на уровень их эстетического развития (на примере учащихся художественных школ) 157
Михайлов Н.В. Творческий подход и индивидуальность в процессе выполнения авторской кистевой росписи матрешки 162

НАШИ АВТОРЫ 165

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

A. Aksenov. Organization of interdepartmental cooperation on the formation of auspicious environment for the orphanage school-leavers 7
N. Arzamastseva. Future teachers 'ethnic and cultural competence development within the framework of their career education 14
A. Ahtyan. The concept of social and personal development of preschool children: approaches to the definition of the concept 19
I. Burlakova. Creating of an adaptive system of teachers' professional training as a condition for the modernization of pedagogical education 23
E. Brusilovskaya. Homework assignment for undergraduates within new educational standards framework 28
V. Voronov. Change of the concept of education in schools of modern Russia 34
I. Gushchin. Modern processes of internationalization in Japan 40
A. Denisova. The solution of the problems of traditional education through the extracurricular activities 44
M. Dronova. Formation of basics of students' health-saving behavior at a secondary school 49
E. Efimova. Methods of developing social stability of personality in institutions of higher education 55
S. Lyalina. Theoretic and methodological basics of teenagers' re-socializing in the institutions of social assistance to family and children 63
N. Miftakhova. Historical and pedagogical experience of students' adaptation to the teaching process at universities on the basis of bilingualism (the 1930s) 69
O. Nehvyadovich. Teaching innovative pedagogical technologies to schoolteachers on the basis of a professional pedagogical workshop 76
V. Simonov. Reliability of testing as an indicator of the inspectors' competence and objectivity 80
A. Sitnikov. The conditions of future lawyers' civic stand formation in modern universities 86

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

O. Anisova. The system application experience of the formation of sociolinguistic competence of Russian students language internship in the institutions of higher education in China 92
L. Dyachenko. Features of forming the foundations of ethnic culture at a preschool age of children in musical-folklore activity 98
V. Zharov, Sh. Formanov, U. Honkulov. On a statistical method in pedagogical experiment and modern educational process 104
D. Kleynosov. The realization of the didactic principle of knowledge awareness based on the example of the «Saturated hydrocarbons (alkanes)» topic study 111
A. Konovalova. Value criteria of designers' vocational training at a university of culture (on the example of a theater costume designing) 115
M. Kostylyeva. The realization of the developing function of mathematics in the process of the students' exploratory activity at the lessons of algebra and the principles of mathematic analysis 119
I.Tumanova, L. Anisimova. Philosophical, psychological and pedagogical bases of the educational environment development for the purpose of the pupil's personality self-determination in the process of choosing a profession 126
L. Khizhnyakova. Systemic-activity paradigm of education in teaching phisics 132

SECTION III. OPEN EDUCATION

O.Sokolova Development of motivation of cognition by means of modern information and communication technologies..... 141
G. Tityayeva. Professional competence development of would-be linguists-interpreters through web 2.0 tools..... 147

SECTION IV. ART-GRAPHIC EDUCATION

M. Galkina, N. Mikhaylov. Design and decorative-applied arts in the context of modern space 153
M. Gorlov. About the influence of social and age factors on teenagers' motivation to doing art as well as on their level of aesthetic development (on the example of art schools students) 157
N. Mikhailov. Creativity and individuality in the process of author's painting of matryoshka 162
OUR AUTHORS 165

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.018.324–057.87

Аксенов А.М.
Киреевская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (г. Киреевск, Тульская область)

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БЛАГОПРИЯТНОЙ СРЕДЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

A. Aksenov
Kireevsk boarding school for orphans and children without parental support

ORGANIZATION OF INTERDEPARTMENTAL COOPERATION ON THE FORMATION OF AUSPICIOUS ENVIRONMENT FOR THE ORPHANAGE SCHOOL-LEAVERS

Аннотация. В статье предпринята попытка обосновать на практическом опыте работы учреждения для детей-сирот положение о необходимости формирования единого социально-интеграционного пространства региона, в рамках которого разворачивалось бы взаимодействие различных государственных институтов, органов местного самоуправления, общественных организаций и представителей бизнес-структур, занимающихся проблемами социальной защиты сирот; раскрыть составляющие программы межведомственного взаимодействия по формированию благоприятной среды жизнедеятельности выпускника.

Ключевые слова: адаптация, социализация, межведомственные отношения, модель выпускника, «социальное самоопределение», «среда взаимодействия», постинтернатное сопровождение, нормативно-правовая база.

Abstract. The article presents an attempt to prove through practical experience of an orphanage the theoretical proposition that there's a necessity to form a united social and integration environment in the region in order to ensure the interaction among various state institutions, local authorities, public organizations and business structures representatives, engaged in the process of social protection of orphans. The article describes the main components of a program on interagency interaction in the sphere of forming an orphanage-leaver's auspicious social environment.

Key words: adaptation, socialization, the interdepartmental relations, model of the graduate, «social self-determination», «the interaction environment», post-residential support, standard and legal base.

Ежегодно около 20 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, начинают самостоятельную жизнь. Важный аспект адаптации ребенка-сироты в обществе – уровень его подготовки к самостоятельной жизни, а именно бытовая и социальная адаптация.

© Аксенов А.М., 2012.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка дети, временно или постоянно лишенные семейного окружения или дети, которые не могут оставаться в таком окружении, имеют право на особую помощь и защиту, предоставляемые государством [1, с. 39, 40].

Вопросы социально-педагогической защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях модернизации отечественного образования чрезвычайно актуальны, отличаются новизной и достаточной сложностью как в теоретическом, так и в практическом отношениях. Данная проблематика носит межотраслевой характер, находится на пересечении проблемных полей социологии, социальной психологии и педагогики, включая в себя вопросы социальных истоков и социального содержания феномена сиротства, социальной политики в отношении этой категории населения. От того, насколько успешно дети-сироты будут интегрироваться в общество, будет во многом зависеть стабильность и успешное развитие российского государства.

Актуальность проблемы формирования благоприятной среды жизнедеятельности выпускника интерната продиктована государственной социальной политикой в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – обеспечение их социализации, социально-психологической реабилитации и успешной интеграции в общество, о чем говорил Президент Российской Федерации Д.А. Медведев в своем Послании Федеральному собранию: «Нам нужны программы социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов. Мало обучить, накормить детей – их нужно вывести в новую взрослую жизнь подготовленными и уверенными в себе» [3, с. 4].

В ГОУ ТО «Киреевская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» реализуется программа межведомственного взаимодействия по формированию благоприятной среды жизнедеятельности выпускника. Основными целями программы являются:

– создание комфортных психолого-педагогических условий пребывания детей в школе-интернате, обеспечивающих полноценное психическое, физическое и интеллектуальное развитие воспитанников школы-интерната;

– организация межведомственного взаимодействия по формированию благоприятной среды жизнедеятельности выпускников, их успешную социализацию и постинтернатную адаптацию;

– формирование у выпускника способности к самостоятельной жизни в макросреде.

Работа по подготовке к самостоятельной жизни воспитанников Киреевской школы-интерната начинается с создания модели выпускника как некой идеальной модели того, что весь педагогический коллектив хочет видеть на выходе, на что он работает. Такая модель представляет собой перечень основных, жизненно важных и социально значимых личностных качеств, знаний, умений, навыков (схема 1) [4, с. 3].

Воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в современном российском обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, в силу которого существенно изменилась социокультурная жизнь подрастающего поколения.

Взаимодействие детей-сирот с социокультурной средой общества необходимо для их социализации. Формы взаимодействия не регламентируются какими-либо инструкциями, а зависят от социального самоопределения школы-интерната как части личностного сообщества. В социосредовой группе мы выделяем четыре среды взаимодействия: этнокультурная, общественно-политическая, коммунально-административная, социально-экономическая. Участие наших воспитанников во всех видах деятельности с партнерскими объединениями, учреждениями, организациями направлено на расширение сферы их жизнедеятельности и взаимодействие с окружающим миром.

Открытость школы-интерната местному сообществу, многообразие его социальных связей, активность педагогов в организа-

Схема 1

Модель выпускника школы-интерната

ции взаимодействия с социальными институтами и учреждениями, использование их воспитательного потенциала создают такую воспитательную систему интерната, которая обеспечивает его выпускникам высокий уровень социализации, формирование социально зрелой личности.

Одному образовательному учреждению решить проблему подготовки выпускника к самостоятельной жизни и его постинтернатного сопровождения невозможно. Поэтому мы определили внешние коммуникационные сети взаимодействия (схема 2).

Основными направлениями в работе по межведомственному взаимодействию являются:

1. Организация работы по профессиональной ориентации, получению достойного образования и любимой профессии.

В работе по профессиональной ориентации среди детей школы-интерната реализуются программы «Путешествие в мир профессий» (1-11 класс); по профессиональному самоопределению (программа по социальной адаптации 5-11 класс); диагностирование профессиональных намерений и интересов (9-11 класс); анкетирование. На основании совместного договора с центром занятости населения в течение года проводится месячник по профессиональной ориентации, посещение предприятий, организаций, учреждений, встречи с людьми разных профессий, «Дни открытых дверей». Результатом такой деятельности является правильный выбор нашими детьми будущей профессии.

Предметом договора с ПУ № 7 является профессиональное обучение детей-сирот по специальности парикмахер II разряда (2 года обучения), в соответствии с лицензией ведётся дополнительная профессиональная подготовка по специальности «оператор ЭВМ» (2 года обучения).

Наряду с аттестатом о среднем полном общем образовании выпускники получают дипломы государственного образца по вышеуказанным специальностям.

Схема 2

Внешние коммуникационные сети взаимодействия школы-интерната

Наша школа-интернат входит в состав университетского комплекса. Все учащиеся 11 класса в соответствии с договорами с высшими учебными заведениями зачислены на довузовскую подготовку.

В соответствии с решением ректората МГУ им. М.В. Ломоносова Киреевская школа-интернат является действительным членом «Малой Академии» им. М.В. Ломоносова. Что предполагает совместное проведение культурно-просветительных и оздоровительных мероприятий, направленных на воспитание у подрастающего поколения движения к духовным ценностям.

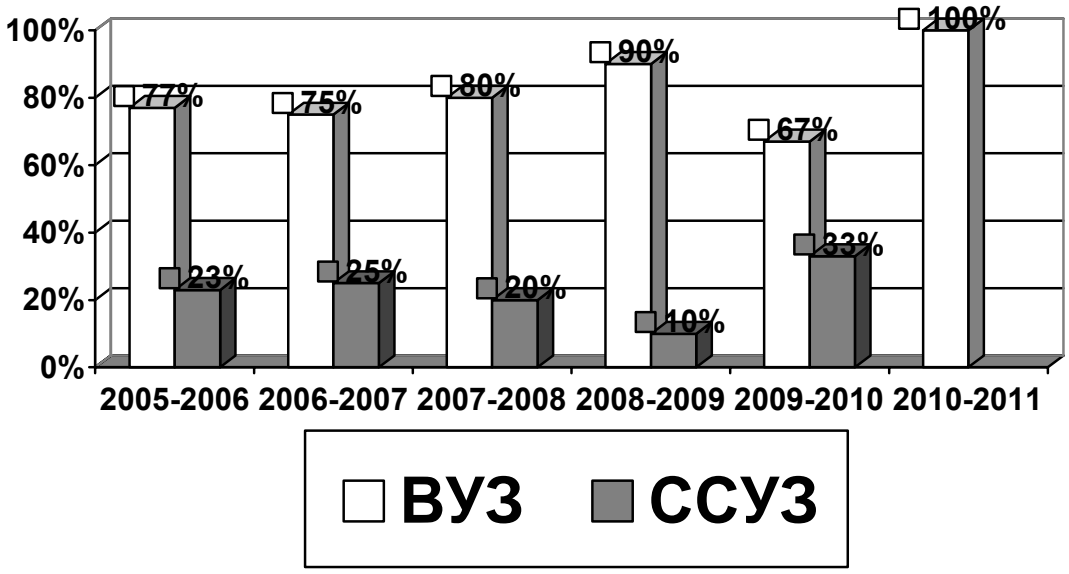
Такая связь с высшими учебными заведениями, качественная образовательная подготовка к итоговой аттестации в форме ЕГЭ учащихся педагогами школы, целенаправленная работа по профессиональной ориентации позволяет нашим детям сделать правильный, осознанный выбор в получении достойного образования. Из года в год растет количество поступающих воспитанников в высшие учебные заведения (гистограмма 1).

2. Взаимодействие комитетов Тульской области по семейной, демографической политике, опеке и попечительству с учреждением. Направления взаимодействия определены Соглашением о взаимодействии между комитетом Тульской области по семейной, демографической политике, опеке и попечительству.

Предметом данного Соглашения является взаимодействие комитетов Тульской области и школы-интерната в целях реализации статей 121, 155.1 Семейного кодекса Российской Федерации, Федерального закона от 24.04.2008 № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве». Федерального закона от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», постановления Правительства Российской Федерации от 18.05.2009 № 423 «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан», постановления Правительства Российской Федерации от 19.05.2009 № 432 «О временной передаче детей, находя-

Гистограмма 1

Поступление выпускников в ВУЗы и ССУЗы



щихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации», Закона Тульской области от 07.10.2009 № 1336-ЗТО «О защите прав ребенка», Закона Тульской области от 07.07.2006 № 722-ЗТО «О порядке признания граждан малоимущими в целях учета и предоставления им по договорам социального найма жилых помещений», Закона Тульской области от 12.11.2007 № 902-ЗТО «О жилищном фонде Тульской области». Закона Тульской области от 03.05.2007 № 820-ЗТО «О порядке предоставления жилых помещений специализированного жилищного фонда Тульской области».

Тесный контакт с органами опеки и попечительства решает многие вопросы обучения, трудоустройства, социальной поддержки, обеспечение жильём детей-сирот.

3. Привлечение к практическому решению возникающих проблем у выпускников некоммерческих юридических организаций.

В соответствии с договором о социальном партнёрстве на базе ТГПУ им. Л.Н. Толстого, на факультете истории и права для наших выпускников функционирует служба адвокатирования, где силами преподавателей осуществляется психолого-педагогическая и правовая поддержка. «Юридическая поддержка» и «социальное содействие» являются базовыми элементами правовой модели социального сопровождения [2, с. 10]. Не случайно большинство выпускников, обучающихся в высших учебных заведениях, являются студентами Тульского государственного педагогического университета.

4. Успешность работы по межведомственному взаимодействию зависит от её координации и от создания «информационного поля» постинтернатной адаптации, которое включает в себя:

– информацию о вариантах продолжения образования выпускника;

– информацию о возможностях трудоустройства выпускника;

– информацию о вариантах конструктивной организации досуга выпускника;

– информацию о вариантах поддержки, здоровья или лечения выпускника;

– информацию о вариантах получения подростком психологической помощи;

– информацию об альтернативных формах проживания;

– маршруты постинтернатной адаптации [5, с. 156].

В нашем случае образовательное учреждение является координатором службы сопровождения выпускников школы-интерната через функционирование социальной гостиницы при интернате с 2001 г. как структурного подразделения учреждения. Она предназначена для временного проживания выпускников (от 16 до 23 лет), оставшихся без постоянного места жительства и средств к существованию, как переходная модель самостоятельной жизни и деятельности выпускника в контролируемых условиях школы-интерната, способствующая приобщению, по мере физического и психического взросления, к достижениям человеческой культуры и, по возможности, бесконфликтного вхождения в нее.

Работа социальной гостиницы построена на основании утвержденного Положения о социальной гостинице, в котором отмечены цели и задачи гостиницы, порядок зачисления и отчисления выпускников, деятельность работников гостиницы, права и обязанности, зачисленных в гостиницу выпускников, руководство и контроль за работой гостиницы.

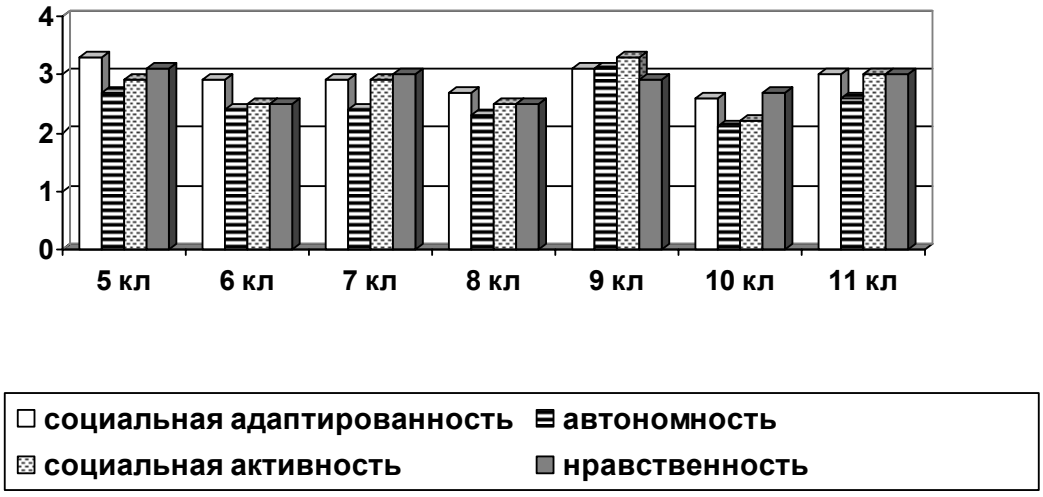
На основании приказа по школе-интернату в гостиницу сроком на один год зачисляются 25 выпускников, которые приезжают на выходные, праздничные дни, каникулы, для того, чтобы пообщаться со своими воспитателями, сестрами и братьями, получить помощь от руководства школы-интерната, а также самим оказать посильную помощь интернату.

Выпускники, проживающие в гостинице, ведут занятия с учащимися школы-интерната в спортивных секциях, принимают участие в подготовке и проведении общешкольных мероприятий – праздников, концертов, пользуются услугами, предоставляемыми учреждением: питанием, медицинским обслуживанием, библиотекой, компьютерной техникой, спортивным и бытовым оборудованием.

В школе-интернате сложились добрые традиции в работе с выпускниками. Это совместные коллективные дела: концерты, «Дни здоровья», юбилеи педагогов, «Новоселье», проводы в армию, свадьбы; прием гостей с факультетов и групп, где учатся выпускники; поездки педагогов и детей на место учебы, службы.

Гистограмма 2

Социализированность воспитанников школы-интерната



Результатом проводимой работы является высокий уровень социализированности воспитанников. Эффективность прослеживается в показателях адаптированности, автономности, активности и нравственности (гистограмма 2).

Есть все основания утверждать, что судьбы выпускников школы-интерната во многом зависят от той помощи и поддержки, на которую они могут рассчитывать, на ту систему воспитания, которая их в полной мере подготовит к самостоятельному решению взрослых проблем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотина Т.В. Конвенция о правах ребёнка. – М., 2002. – 45 с.
2. Панасина С.Ю. Безвозмездное оказание правовой помощи социально незащищенным слоям населения на базе студенческой юридической клиники. – Тула, 2009. – 81 с.
3. Послание Президента Российской Федерации Медведева Д.А. Федеральному собранию Российской Федерации от 22 декабря 2011 // Российская газета 23.12.2011 № 290.
4. Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И., Юдицева Н.Н. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 1999. – 140 с.
5. Шульга Т.И. Технологии социально-психологической помощи детям группы риска: Монография. – М., 2010. – 265 с.

УДК 378

Арзамасцева Н.Г.
Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

N. Arzamastseva
Mari State University (Yoshkar-Ola)

FUTURE TEACHERS 'ETHNIC AND CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF THEIR CAREER EDUCATION

Аннотация. В статье обобщен опыт формирования этнокультурной компетенции будущих учителей в процессе обучения в вузе. Проанализированы понятия компетентность и этнокультурная компетентность личности, представлена модель формирования этнокультурной компетентности будущего педагога в процессе обучения. В работе рассмотрены образовательная, социально-воспитательная и практическая деятельности вуза, их влияние на процесс формирования этнокультурных знаний студентов, а также представлены научно-методические рекомендации по совершенствованию содержания, форм и методов формирования компетентности личности. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают эффективность описанных нами форм и методов, применяемых в процессе усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, а также в необходимости постоянного творческого поиска путей формирования данной компетентности студентов.

Ключевые слова: компетентность; этнокультурная компетентность; образовательная деятельность; социально-воспитательная среда; профессиональная подготовка.

Abstract. The article summarizes the experience in developing ethnic and cultural competence of future teachers in the course of studying at a university. The articles analyses the concepts of competence, a person's ethnic and cultural competence, as well as the model of ethnic and cultural competence development of future teachers. The paper considers educational, practical, social and instructional activities of higher educational institutions and the way they influence the students' ethnic and cultural knowledge. Scientific and methodological recommendations aimed at improving the contents, structure and methods of a person's competency development are also provided in the paper. The results obtained prove the efficiency of the forms and methods defined in the process of improving the professional training process of future teachers. The necessity of applying a creative approach when developing students' ethnic and cultural competence is stressed.

Key words: competency; ethnical and cultural competency; educational activities; social and educational environment; professional training.

Обострение ряда глобальных проблем жизнедеятельности человека в современном мире повлекли за собой ломку устоявшихся в сознании людей стереотипов мышления, поведения, распада привычного нравственного уклада жизни и всей системы ценностных ориентаций. Социальная нестабильность общественной жизни привела к падению духовности, возрастанию опасности утверждения господства лжеценностей, отчуждения от культурных ценностей и народных традиций. Выход из сложившейся ситуации невозможен без осуществления реформы культуры. Необходимо «отобрать в культурный багаж всё ценное в прошлой культуре, осмыслить и создать стройную систему культуры настоящего, разработать эвристическую концепцию основных направлений развития культур будущего» [4, с. 20]. Не вызывает сомнений тот факт, что современному обществу нужны учителя, обладающие достаточной этнокультурной компетентностью.

© Арзамасцева Н.Г., 2012.

Компетентность определяется как «способность человека применять универсальные методы деятельности, основанные на научных идеях и принципах для использования системы знаний, полученных из оригинальных источников научной информации, окружающего социума, а также в результате собственной исследовательской деятельности в целях теоретического обоснования многокритериального выбора решения» [1, с. 73].

Мы стоим на позиции, что этнокультурная компетентность есть необходимая совокупность личностных качеств педагога, включающая высокий профессионализм, знания, умения и навыки, позволяющие свободно использовать культурные средства и объекты в этнокультурной среде [2, с. 2]. Содержание данной компетентности будущих педагогов отражает философский, культурологический, педагогический и другие аспекты, в центре которых находятся вопросы культуры и внутреннего мира человека.

Мы придерживаемся мнения, что этнокультурная компетентность будущих педагогов включает в себя познавательный, развивающий, воспитывающий и учебные аспекты.

1. *Познавательный аспект*. Он заключается в том, что обучение рассматривается как средство обогащения духовного мира личности. Такое обучение может происходить на трех уровнях: на уровне восприятия (для этого достаточно иметь представление о фактах культуры); на уровне социальном (необходимо владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие); на уровне личностного смысла (необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры).

2. *Развивающий аспект*. Психологическое содержание заключается в том, чтобы развить индивидуальность личности, мотивировать ее к преобразовательной деятельности. Развивающий аспект включает в себя две цели: 1) внутренние (формирование самостоятельной, культурной личности, развитие ее духовных, нравственных качеств); 2) внешние (развитие всех сущностных сил индивида, включение его в социальную, культурную, трудовую деятельность).

3. *Воспитательный аспект.* Этнокультурное воспитание рассматривается как процесс саморазвития личности в системе взаимодействия и отношений, основу которого составляет семья, коллектив, социальные общности. Воспитательный аспект этнокультурной компетентности допускает использование всех средств и возможностей самой личности.

4. *Образовательный аспект.* В процессе обучения в вузе будущие педагоги овладевают знаниями, умениями и навыками в области культуры. Под ее содержанием понимается процесс формирования этнокультурного кругозора и умение применять теоретические знания в социуме.

В настоящее время этнокультурная подготовка будущих учителей основывается на изучении ряда дисциплин: педагогики, философии, культурологии, этнопедагогики, национальной культуры и др. Педагог должен иметь представление об историческом многообразии культур и цивилизаций, типах и формах культурной и социальной жизни; о месте национальной культуры в мировом историко-культурном процессе; ознакомиться с ролью этнических и национальных факторов в эволюции культуры и цивилизации, знать специфику полиэтнической среды; уметь использовать накопленный опыт для развития творческих способностей личности и т. д.

Выделяется четыре уровня этнокультурных знаний будущих педагогов: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий.

Репродуктивный уровень характеризуется воспроизведением основных теоретических положений, отдельных понятий, описанием фактов на основе эмоционального восприятия, возникновением интереса к новым фактам, выполнением отдельных действий по образцу.

Репродуктивно-творческий уровень предполагает осознанный подход к теоретическим осмыслениям поступков, выполнением частично самостоятельных действий в типичных ситуациях.

Творческо-репродуктивный уровень отмечается умением применять знания на практике, развитием интереса к самостоятельному поиску новых знаний, выполнением практических действий в нестандартных ситуациях.

Творческий уровень характеризуется умением анализировать свою деятельность, применять теоретические знания в новых ситуациях, умением корректировать собственный опыт.

К числу обязательных этнокультурных качеств будущего педагога относят: человечность, гуманность, высокую духовную культуру, нравственность, социальный интеллект, умение развивать отношения с людьми различных национальностей, умение налаживать отношения в коллективе и др.

Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов осуществляется, в первую очередь, в процессе изучения педагогических дисциплин.

Так, при изучении раздела «Теория и методика воспитания» студенты знакомятся с такими понятиями, как сущность воспитания, движущие силы воспитательного процесса, национальное своеобразие воспитания и др. Одной из задач лекции становится осознание студентами воспитательного потенциала народной педагогики. Материал лекции должен обладать богатыми возможностями для развития и поддержания интереса к народной культуре воспитания человека. Чтобы сделать занятия живыми, запоминающимися, мы стараемся привлекать к работе различные средства: компьютерные презентации, художественную литературу, афоризмы и мысли великих людей, репродукции картин и др. При изучении темы «Особенности педагогики межнационального общения» студентам предлагается несколько педагогических ситуаций, взятых из практики школы. Руководствуясь знаниями педагогики и психологии, студенты обосновывают свою позицию по решению данных проблем. В итоге из множества высказываний коллективно определяются наиболее приемлемые варианты.

Большое значение в формировании этнокультурной компетентности будущих педагогов отводится изучению таких спецкурсов, как «Этнопедагогика», «Культура межнационального общения» и др. Программы подобных спецкурсов строятся на основе современных требований к профессиональной подготовке специалистов, основными задачами которых становятся формирование устойчивого интереса к изучению особенностей национальных культур в области воспитания.

Например, в спецкурсе «Этнопедагогика» студенты знакомятся с народными традициями и нравственными ценностями в области воспитания. Данный спецкурс помогает воспитанию высокого культурного потенциала будущих педагогов, знакомит их с большим фактологическим материалом, развивает понимание и уважение к воспитательной культуре других народов. Большое внимание мы уделяем художественному образу в произведениях искусства, его языку, духовным ценностям, отношению человека к природе, которые осмысляются в обрядах, обычаях, образах и сюжетах прикладного искусства.

Наш опыт показал, что внедрение в образовательную деятельность вуза подобных спецкурсов позволяет качественно изменить учебный процесс. Вуз должен ориентировать личность будущего педагога на изучение национальной, этнической культуры, на формирование национального самосознания, уважения к другим нациям.

Второй важной областью этнокультурной подготовки будущих учителей является социально-воспитательная деятельность вуза. Мы солидарны с И.И. Левиной в том, что ее содержание можно разделить на две группы – социально-педагогическую поддержку студентов и воспитательную помощь. Социально-педагогическая поддержка включает в себя следующие направления: правовое, информационное, профессиональное, медицинское, психологическое [3]. Воспитательная помощь выражается в адаптации (освоение студентами этнокультурного пространства города, вуза), интеграции в кризисных ситуациях.

Социально-воспитательная система вуза предполагает культурно-педагогическую работу со студентами, в основе которой лежат

особенности профиля, возможности и традиции учебного заведения. Она способствует развитию культурной и активной личности специалиста, которая происходит только в условиях педагогизации окружающей среды и при условии тесного взаимодействия с другими социальными институтами.

План социально-воспитательной работы университета предусматривает реализацию различного рода мероприятий, направленных на формирование этнокультурной компетентности будущих специалистов. Например, для первокурсников это, прежде всего, приобщение к традициям университета через торжественную церемонию посвящения первокурсников в студенты, вечера отдыха, «Осенний бал», проводимый на базе студенческого общежития, знакомство с национальными праздниками народа мари, которые проводятся совместно со школами города и др.

Начиная со второго курса, студенты приступают к активному изучению этнопедагогических дисциплин. В этот процесс включаются и встречи с деятелями науки и культуры, что, безусловно, способствует обогащению жизненного опыта будущих педагогов.

На третьем и последующих годах обучения студенты продолжают накапливать этнокультурные знания, приобретать опыт этнического общения, заниматься научно-поисковой работой. Например, на базе кафедры педагогики Марийского государственного университета ежегодно проводится научно-практическая конференция «Человек в современном социуме: научный поиск молодых», на которой активно обсуждаются вопросы интеграции общемировой и национальной культуры и экологии, бережного отношения к национальному достоянию Республики Марий Эл.

В системе профессиональной подготовки учителей важное место занимает педагогическая практика. Именно она обеспечивает соединение теоретической подготовки студентов с их будущей практической деятельностью. Учебная практика дополняет и углубляет теоретические знания, прививает интерес к профессии, развивает творческие способности личности. В настоящее время практика занимает значительное место в учебном плане университета, является важным компонентом системы формирования этнокультурной компетентности личности.

По нашему мнению, поэтапный характер формирования этнокультурной компетентности студентов в процессе педагогической практики можно представить следующим образом.

На первом этапе (2 курс) происходит углубление у будущих педагогов интереса к профессии; овладение элементарными представлениями о процессе воспитания и обучения; приобретение навыков общения с детьми – представителями разных национальностей. Студенты принимают активное участие в организации детских праздников в школе, организуют экскурсии в художественную галерею, театры, кинотеатры г. Йошкар-Олы.

Во время педагогической практики на 4 и 5 курсах студенты приобретают исследовательские умения по изучению личности ребенка и коллектива класса. С целью дальнейшего улучшения качества этнокультурной подготовки специалистов наиболее важным является развитие организаторских навыков студентов, их способности принимать ответственность на себя. Студенты участвуют в организации и проведении викторин, диспутов, «круглых столов» на темы: «Мой вклад в развитие Республики Марий Эл», «Время жить и работать в Марий Эл» и др.

Особая роль отводится организации в школе фестивалей национальных культур. В течение недели учащиеся знакомятся с традициями, культурой, бытом разных народов. Студенты вместе с детьми готовят презентации, представляют костюмы, готовят и дегустируют национальные блюда и т. д. В конце фестивальной недели подводятся итоги, награждаются самые активные участники.

Результаты проведенного исследования убедительно доказали, что формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов – сложный многоуровневый процесс, направленный на развитие личностных качеств, включающий знания, умения, которые позволяют свободно использовать накоплен-

ный опыт в этнокультурной среде. С введением национально-регионального компонента в систему образования исследуемый вопрос стал наиболее актуальным [2, с. 20].

Опыт нашей работы убеждает в эффективности описанных выше форм и методов, применяемых в процессе совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, а также в необходимости постоянного творческого поиска путей формирования высокого уровня этнокультурной компетентности личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей // Педагогика. –1998. – № 1. – С. 72-73.
2. Арзамасцева Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2000. – 20 с.
3. Левина И.И. Современные тенденции профессиональной педагогической подготовки учителя // Преподаватель. – 2002. – № 1. – С. 10-11.
4. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М., 2006. – 472 с.

УДК 373+373.2+159.922.6

Ахтян А.Г.
Московский гуманитарный педагогический институт

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

A. Ahtyan
Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

THE CONCEPT OF SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN: APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT

Аннотация. В статье раскрываются понятия «личность», «социализация» и связанное с ними социально-личностное развитие. Рассматриваются взгляды ряда исследователей, представителей научных школ в философии, социологии, педагогике и психологии, дающих определения терминам «личность» и «социализация».

В ходе исследования делается вывод, что важнейшая роль в социально-личностном развитии дошкольников принадлежит общению с родителями и что основная социализация детей осуществляется в семье. Институты воспитания в той же степени, что и семья, отражают связь со всей социальной средой, поэтому процесс социального воспитания обеспечивает равномерное взаимодействие дошкольника и среды.

Ключевые слова: социально-личностное развитие дошкольников, социализация, личность, процесс социализации.

Abstract. The article discloses the concepts of “identity”, “socialization” and “social and personal development” which is closely connected with them. The author examines the attitudes to the definition of the concept of a number of researchers, representatives of scientific schools in philosophy, sociology, pedagogy, psychology.

The author comes to the conclusion that communication with parents plays the most important role in social and personal development of preschool children. Moreover, their cardinal socialization happens inside the family. Educational institutions reflect the connections with the whole social environment at the same extent as the family does. That is why the process of social education provides steady interrelations between schoolchildren and the environment.

Key words: social and personal development of preschool children, socialization, personality, the process of socialization.

Ни одно из понятий общественных наук не является столь актуальным и многозначным, как понятие личности. В теоретической литературе по философии, социологии, педагогике и психологии присутствуют различные толкования термина «личность».

Так, в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова приводится определение личности как человека – носителя каких-нибудь свойств [11, с. 330]. В то же время А.Т. Абдынасырова трактует личность как социальное качество человека. При этом характерной особенностью личности является наличие внутренней свободы, раскованности, независимости, умения противостоять давлению общественного мнения [1, с. 91].

Несмотря на различия в толкованиях данного понятия, следует отметить единство мнений ученых относительно того, что личность формируется в процессе воспитания и образования, а общество и культура, превращая первичные природно-органические потребности и инстинкты родившегося человеческого существа в социально-значимые регуляторы поведения, формируют человеческую личность.

Развитие личности происходит в процессе непосредственного усвоения человеком системы ценностей, идеалов, норм, знаний как социального опыта, т. е. в процессе социализации

© Ахтян А.Г., 2012.

он становится полноправным и полноценным членом общества [2, с. 59].

В конце XX в. в психологии появился ряд исследований процесса социализации и были выделены два подхода к рассмотрению данного явления.

Согласно первому подходу социализация представляет собой некую практическую адаптацию человека к группе, т. е., по словам Н.В. Андреенковой, «процесс становления индивида как общественного существа» [3, с. 57].

Именно в процессе взаимоотношения человека с социальной средой посредством социального обучения, познания и интериализации групповых ценностей, норм, убеждений он интегрируется в группу, становится полноправным и активным ее членом [5].

Второй подход основан на рассмотрении социализации как механизма включения в культуру. С данной позиции социализация понимается как двусторонний процесс. Индивид усваивает социальный опыт, систему социальных связей путем вхождения в социальную среду, воспроизводит систему социальных связей через свою активную деятельность и активное включение в социальную среду [4, с. 275].

Объединяет перечисленные подходы фактор заинтересованности общества в успешной социализации человека.

Так, содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы человек создал прочную семью (семейная социализация), мог активно участвовать в социальной и экономической жизни (профессиональная социализация), был законопослушным гражданином (политическая социализация) и др. [12, с. 24].

На социализирующуюся личность, отмечает ученый В.В. Москаленко, влияют результаты научно-технического прогресса и различные общественные течения. Таким образом, человек постоянно находится под влиянием семьи, профессионально-коллективного климата, этнических норм и традиций [8, с. 147].

Социализация и связанное с ней социально-личностное развитие протекают во взаимодействии с большим количеством разнообразных факторов, которые могут влиять позитивно или негативно [12].

К наиболее известным факторам социализации, по мнению А.В. Мудрика, можно отнести следующие, объединенные в четыре группы:

1) микрофакторы – факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют – семья, соседство, сверстники, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум [10, с. 36];

2) мезофакторы – условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидения и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам;

3) макрофакторы, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах. Данные факторы определяют во многом этническую социализацию, которая предполагает межпоколенную, историческую трансляцию этнического опыта, приобщение индивидов, членов этноса к этническому опыту и культуре своего народа;

4) мегафакторы – космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

Большой вклад в объяснение социальных аспектов процесса социализации внесли американские социологи – Ч. Кули и Дж. Мид. Согласно Ч. Кули, решающая роль в социализации индивида отводится так называемым первичным группам: семье, детским коллективам, соседской общине. Межличностные отношения в данных группах ученый характеризует как неформальные, интимные и доверительные.

Дж. Мид, подобно своему предшественнику, также придавал важное значение в процессе социализации индивида социальному взаимодействию. Дж. Мид глубже рас-

крывает роль символов и жестов в процессе взаимодействия, отмечая способность человеческого сознания адекватно использовать и интерпретировать символы. Важную роль в формировании этой способности можно отвести детским играм. Участвуя в коллективных играх, «ребенок учится принимать нормы и правила социальной группы, в которую он включается», то есть «он начинает формироваться как личность, обладающая своим зрелым субъективным Я» [7, с. 107].

Детский психолог Ч. Болдвин считал игру и подражание средствами «естественной социализации», т. е. в процессе которых ребенок овладевал социальным опытом [7].

Главная роль в социально-личностном развитии и воспитании ребёнка, по мнению большинства современных ученых, принадлежит именно общению с родителями [12]. Согласно высказываниям Н.А. Тимошкиной, основная социализация детей происходит в семье, благодаря реализации ее функций: воспитательной, рекреативной (физическая, материальная, моральная поддержка, организация досуга), коммуникативной (общение – социализация), регулятивной, фелицитологической (ощущение счастья в семье) [12]. На начальном этапе основным средством реализации данных функций является интуитивное узнавание родителей, следующий этап социализации происходит с овладения речью.

Речь является важнейшим средством формирования сознания и мышления ребёнка, так как с момента овладения речью ребенок становится активным участником социального взаимодействия, получает разнообразные знания об окружающем мире.

Особая роль в усвоении нормативных элементов культуры принадлежит подражанию близким людям, копированию детьми поведения взрослых. Ребёнок начинает подражать, копировать окружающих его людей, их мысли, желания, настроения, вкусы [7, с. 106].

Взаимосвязь семьи и общества в системе воспитания ясно прослеживается в трудах античных мыслителей. При этом проблемы, анализируемые Демокритом, Платоном, Аристотелем, касаются социальной природы и социальных функций воспитания.

Демокрит особо ценил воспитание, утверждая, что оно перестраивает человека, преобразует его, создает ему вторую природу [6, с. 251]. Аристотель создал глубокую систему взглядов о природе и роли воспитания в обществе. Главной целью воспитания Аристотель считал гармоничное развитие личности, развитие высших сторон души – разумной, нравственной и волевой [6].

Роль воспитания в развитии и процветании государства видел Платон, считая, что детей с малых лет следует воспитывать вне семьи (дети не должны общаться с родителями), а воспитываться в государственных учреждениях, где их приучат к поведению «по образцам» или к выполнению ограниченной социальной роли – философа, воина или работника [6].

Высказывания античных мыслителей и в современном воспитании чрезвычайно полезны и актуальны.

Традиционная педагогическая теория и практика, вслед за античными мыслителями, отмечает единственный путь для полноценного развития и воспитания личности – включение ее в реальный коллектив. Как утверждал А.С. Макаренко: «Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания» [9].

Изучение научных исследований по проблеме социально-личностного развития детей позволяет сделать следующие выводы:

– разнообразие подходов к проблеме социализации личности говорит о возрастании интереса ученых к данной теме;

– процесс социализации предполагает активное взаимодействие личности и общества;

– процесс социализации зависит от целенаправленного воздействия на развитие личности.

Отметим также, что категория социализации в философии, педагогике, психологии обладает познавательным и смысловым значением, что указывает на зависимость соци-

ально-личностного развития дошкольников от социальных факторов. Данные факторы, как и рассмотренные выше подходы зарубежных и отечественных исследователей к определению понятия социализации личности, должны учитываться при анализе разнообразных уровней процесса социализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдынасырова А.Т. Национальные традиции как фактор социализации личности: Дис. ...канд. филос. наук. – М., 1989. – 163 с.
2. Андреенкова Н.В. Социализация личности в период начала трудовой деятельности: Дис. ...канд. филос. наук. – М., 1971. – 312 с.
3. Андреенкова Н.В. Основные направления социологических исследований. – М., 1985. – 57 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1994. – 324 с.
5. Ашбинадзе Ш.Г. Об уровнях социализации // Труды Тбилиского университета. – Тбилиси, 1981. – Т. 222. – С. 105-107.
6. Зеньковский В.В. История русской философии. – Л., 1991. Т. 1, ч. 1. – 221 с.
7. Комаров М.С. Введение в социологию. – М., 1994. – 317 с.
8. Москаленко В.В. Социализация личности: философский аспект. – Киев, 1986. – 200 с.
9. Макаренко А.С. О воспитании. – М., 1988. – 256 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2000. – 200 с.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997. – 763 с.
12. Тимошкина Н.А. Народная игра как средство социализации детей в России: Вторая половина XIX – начало XX веков: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 2002. – 180 с.

УДК 271.13

Бурлакова И.И.
Педагогическая академия (г. Москва)

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

I. Burlakova
Academy of Pedagogics, Moscow

CREATING OF AN ADAPTIVE SYSTEM OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING AS A CONDITION FOR THE MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация. Подготовка педагогов – это самостоятельный вид профессионально-педагогического образования, результатом которого являются приобретенные студентом знания и умения, выступающие основой для формирования профессионального сознания и поведения и позволяющие конструктивно выполнять профессиональные функции. Одним из условий модернизации системы профессионально-педагогического образования является расширение возможностей введения нелинейного обучения посредством создания адаптивной системы профессиональной подготовки педагогов. Описанная в статье система профессиональной подготовки педагогов – это профессионально и личностно обусловленная целостность взаимодействующих субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества, личностное, общекультурное и профессиональное развитие студентов, обеспечивающее формирование ключевых компетенций будущего педагога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, модернизация образования, адаптивная система, управление качеством подготовки, сотрудничество.

Abstract. Training of teachers is an independent kind of a teacher's professional education, the result of which is knowledge and skills acquired by students. The author states that this knowledge and skills serve as a basis for the formation of professional awareness and behavior which allow professionals to carry out their functions constructively. One of the conditions for the modernization of teachers' professional training is the enhancement of the introduction of non-linear learning. The adaptive system of teachers' training is a professionally and personally depending integrity of interacting subjects of the educational process on the basis of cooperation. Besides, it is personal, cultural and professional development of students which provides the forming of a future teacher's basic competences.

Key word: professional training of teachers, modernization of education, adaptive system, training quality management, cooperation.

Приоритетным направлением современной образовательной политики, гарантирующей высокое качество и конкурентоспособность молодых специалистов, становится обучение, направленное на самореализацию и саморазвитие личности. На смену парадигме «образование – преподавание» пришла «образование – созидание», когда личность студента является центром образовательного процесса. Целью профессионального образования становится личностное, общекультурное и профессиональное развитие студентов, обеспечивающее формирование ключевых компетенций, среди которых на первое место выходит «умение учиться». В период реформирования системы профессионального образования, перехода на государственные образовательные стандарты нового поколения, вхождения России в мировое образовательное пространство, поиск новых направлений развития профессионального образования требу-

© Бурлакова И.И., 2012.

ет от учёных критического переосмысления опыта обучения не только у нас в стране, но и за рубежом. Основные факторы развития профессионального образования включают и специфические, характерные для системы подготовки кадров определённой специальности. Для управления качеством подготовки специалистов с целью определения основных направлений проектирования образовательной программы необходимо провести анализ специальных особенностей.

Педагогическое образование, представляющее собой предмет настоящей статьи, входит в единую систему организаций, которые обеспечивают подготовку и совершенствование педагогических кадров, а также способствуют развитию личности. Подготовка педагогических кадров – это самостоятельный вид профессионального образования. Его результатом являются приобретенные студентом знания и умения, которые выступают основой для формирования профессионального сознания, поведения и позволяют конструктивно выполнять профессиональные функции в соответствии с требованиями к компетентности педагога.

Требования, предъявляемые к учителю со стороны государства и общества, значимость профессионально-педагогической деятельности определяются обострением социальных проблем. А.М. Новиков отмечает, что в настоящее время «…осуществляется смена образовательной парадигмы индустриального общества на образовательную парадигму постиндустриального общества» [2, с. 28]. В профессиональном сообществе пришли к выводу, что необходимо отказаться от такого образования, под которым понимается получение готовой суммы знаний. Современное образование является достоянием личности, средством самореализации в жизни и построения личной карьеры. Это кардинально изменяет цели обучения, мотивы, формы, методы и роль преподавателя и т. д.

Процесс создания условий для самореализации, саморазвития личности студента, раскрытия творческого потенциала, формирования ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности определён гуманистической парадигмой образования. Гуманитаризация образования предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление их содержания для получения системного знания [3, с. 206]. Процессы гуманизации и гуманитаризации образования дополняют друг друга и должны рассматриваться во взаимосвязи. Проблема гуманизации образования связана с подготовкой педагога, имеющего ориентированное на духовно-нравственные ценности педагогическое мышление, владеющего вариативными технологиями гуманистического воспитания школьников, способного к инновационной творческой деятельности.

Гуманистические качества педагога, по мнению студентов, обеспечивают наибольшую эффективность учебно-воспитательного процесса в школе. Проведя исследование по методике Л.М. Митиной [1, с. 98], мы пришли к выводу, что основными личностными качествами специалиста системы «человек – человек» студенты считают: гуманность, доброту, справедливость, тактичность, выдержку и самообладание, наблюдательность, критичность, инициативность, ответственность, организованность, смелость.

В теоретико-практических исследованиях последних десятилетий отмечается, что если вуз не сформирует у своих выпускников способности осваивать достижения фундаментальных наук и творчески их использовать в профессиональной деятельности, то он не обеспечит выпускникам необходимую конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому уже с первого курса необходимо поддерживать стремление студентов к глубокому освоению фундаментальных знаний. Фундаментальность сегодня является основой профессиональной гибкости, требуемой постоянно изменяющимися условиями современного рынка и информационного общества. К фундаментальным наукам относятся естественные науки (т. е. науки о природе во всех ее проявлениях), а также математика, информатика и философия. Без усвоения

данных наук невозможно глубокое осмысление знаний о природе и обществе, о роли человека в современном мире. Целью фундаментализации высшего профессионального образования является системное обогащение учебного процесса фундаментальными знаниями и методами творческого мышления. Таким образом, актуализируется необходимость интеграции фундаментального, гуманитарного и специального знания, обеспечивающей всестороннее видение педагогом своей будущей профессиональной деятельности в современных условиях развития общества и рыночных отношений.

Вместе с другими общественными институтами педагогическое образование выполняет ряд базовых функций по отношению к личности и обществу [4, с. 56-69]. Это:

– реляционная функция, которая направлена на освоение определенных социальных ролей и статусов студентами, приобретаемых в процессе профессионализации на этапе вхождения в мир будущей профессии;

– регулятивная функция, нацеленная на выработку стандартов поведения будущего учителя в соответствии с требованиями педагогической деятельности;

– аксиологическая функция, связанная с осознанием и овладением ценностными основаниями педагогической деятельности будущим специалистом в процессе его подготовки;

– образовательная функция, которая направлена на формирование у студентов системы фундаментальных и специальных знаний, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей, на овладение технологиями педагогической деятельности;

– воспитательная функция, обусловленная необходимостью целостного развития личности будущего педагога, его нравственного, физического, эстетического, экономического, экологического воспитания, развития целостного мировоззрения, основывающегося на духовно-нравственных нормах и проявляющегося в гуманистическом отношении к осваиваемой профессии;

– развивающая функция, которая направлена на развитие интеллекта, творческого мышления студентов, индивидуального стиля работы, профессионально значимых личностных качеств будущего педагога;

– экономическая функция, предполагающая активное включение педагогического образования в функционирование и развитие рынка образовательных услуг, развитие деятельности научно-исследовательских групп и коллективов преподавателей и студентов с целью получения средств из фондов внебюджетного финансирования учреждений образования;

– инновационная функция, которая определяет разработку, развитие, распространение научных идей, технологий, инновационного опыта работы в сфере педагогической деятельности с целью совершенствования качества педагогического образования.

Мы видим, что ситуация развития общества и системы образования обусловливает тенденцию к появлению многообразных функций системы профессиональной подготовки специалистов, что связано с ее вариативностью, сложностью проблем, которые предстоит решать будущим педагогам. Одним из наиболее значимых выводов, вытекающим из осмысления функций образования, является признание его общей направленности на гармоничное развитие личности будущего педагога.

Условием модернизации системы педагогического образования является расширение возможностей введения нелинейного (асинхронного) обучения в рамках следующих мер: унификации дисциплин на всех направлениях подготовки; отказа от рассмотрения созданных на первом курсе студенческих групп как основных структур организации учебно-воспитательного процесса; возможности создания временных студенческих групп на период изучения одной дисциплины. Возрастает самостоятельность вуза в выборе содержания обучения, что является обязательным условием перехода на организацию учебного процесса по нелинейной схеме.

Гуманистическая цель педагогического образования требует пересмотра средств об-

учения, содержания образования и используемых в учебном процессе технологий. По нашему мнению, чтобы достичь цели, необходимо моделировать адекватную современным тенденциям развития образования педагогическую систему от линии «группа студентов – преподаватель – учебник, учебно-методическое пособие» к линии «личность студента – преподаватель, владеющий педагогическими технологиями – совокупность новых педагогических технологий и информационных средств». Такое построение процесса профессиональной подготовки предусмотрено в адаптивных системах образования.

Адаптивная система профессиональной подготовки педагогов – это профессионально и личностно обусловленная целостность взаимодействующих субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и сочетания их духовных и материальных ценностей. Адаптивная система приспосабливается к индивидуальным особенностям студентов через изменение профессионально-педагогической ситуации, способствует формированию профессиональной компетентности будущего специалиста с целью оптимизации вхождения личности в профессию и гармонизации ее взаимодействия с профессиональной средой [5, с. 13]. Прообразом такой системы может служить Маннгеймская система, получившая своё название от имени города Мангейм, где она впервые была применена. Она характеризуется тем, что при сохранении традиционной системы организации обучения, в зависимости от степени подготовки обучающихся, они распределялись по разноуровневым группам в соответствии с уровнем подготовки и целями обучения на определённом этапе. Адаптивная система не противоречит одному из главных принципов государственной политики Российской Федерации в области образования – доступность образования для всех граждан с учётом их индивидуально-личностных особенностей. Один из создателей концепции адаптивной школы Е.А. Ямбург рассматривает её как школу быстрого и гибкого реагирования на стремительно изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию. Педагогика комплекса вариативного образования носит адаптирующий характер, обеспечивает взаимное сближение учащегося и педагогов [5, с. 13].

Адаптивность системы педагогического образования достигается дифференциацией учебного процесса, которая предусматривает разнообразие уровней и вариантов содержания и методов образования. Основной особенностью методик, применяемых в адаптивной системе, является оптимальное сочетание традиционных и инновационных методов обучения. Эффективны традиционные объяснительно-иллюстративные методы, репродуктивное закрепление и повторение, использование ИКТ на лекционных и семинарских занятиях, интерактивные и проблемные методы обучения, проектные технологии, ролевые и деловые игры и т. д. В процессе контроля знаний дифференциация постепенно углубляется и переходит в индивидуализацию процесса обучения. По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методикой «полного усвоения» [5, с. 13].

Необходимо отметить, что развитие компетентной личности в адаптивной системе профессионально-педагогического образования может быть реализовано через оптимальное сочетание фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков дисциплин, их интеграции на основе межпредметных связей, междисциплинарных форм контроля (интегрированного экзамена). Это обеспечивает реализацию требований фундаментализации системы высшего образования, междисциплинарности, вариативности технологий обучения.

Процесс профессионального становления педагога – это проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности в будущей профессии, науке, общественной жизни. Профессиональная подготовка педагога представляется как совокупность разнообразных направлений развития личности студента в процессе теоретического обучения и практической деятельности, т. е. интеграции тео-

ретической и практической подготовки. Высокий уровень задач, которые приходится решать современному учителю, требует высокого уровня теоретической обоснованности технологий его профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предусматривает наличие умения самостоятельно поставить и решить профессиональные проблемы, найти необходимую информацию, готовность к инновационной деятельности. Эффективное решение данных задач осуществляется путем оптимального распределения учебного времени на теоретические и практические занятия, а также на различные виды производственной практики, предусмотренной учебным планом. Как показали результаты проведенного опроса студентов, около 80% респондентов называют недостаточное количество времени, отводимого на практику, как основную причину низкого уровня профессиональной компетентности. Еще одной значимой причиной будущие специалисты (60% опрошенных) называют теоретическую направленность содержания большинства занятий и невозможности практического применения получаемых знаний в области профессиональной деятельности.

В этой связи в рамках реализации адаптивной системы возможно увеличение времени на практическую и самостоятельную подготовку студентов, которая может быть достигнута за счет:

– научно-исследовательской деятельности студентов (научное общество, конкурсы студенческих научных работ, изучение актуальных проблем современной педагогики в рамках спецкурсов, участие в конференциях и олимпиадах и др.)

– организации систематической внеаудиторной профессионально ориентированной деятельности студентов (посещение школ и организация «открытых» уроков для студентов, участие в педагогических марафонах, конференциях, работа с детьми в летний период и др.);

– вовлечения студентов в волонтерскую деятельность в учреждениях социальной направленности и общественных организациях.

Таким образом, адаптивная система профессиональной подготовки будущих педагогов становится методологическим основанием проектирования личностно ориентированного педагогического образования. Её можно рассматривать как предпосылку эффективной педагогической деятельности после окончания вуза. Такая подготовка поможет молодому специалисту успешно выполнять свои профессиональные обязанности, правильно использовать полученные знания и практический опыт, сохранять самоконтроль и гибкость в трудных ситуациях, возникающих в условиях современной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 111 с.
2. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007. – 459 с.
3. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д, 2002. – 276 с.
4. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004. – 278 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич — Мн., 2005. – 720 с.

УДК 378.14

Брусиловская Э.В.
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

E. Brusilovskaya
Lomonosov Moscow State University

HOMEWORK ASSIGNMENT FOR UNDERGRADUATES WITHIN NEW EDUCATIONAL STANDARDS FRAMEWORK

Аннотация. В статье раскрывается новый подход к организации системы самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов. Автор определяет сущность самостоятельной работы и ее особенности в связи с присоединением России к Болонскому процессу по созданию единого европейского образовательного пространства. Опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, автор пришел к выводу, что внеаудиторная деятельность, подразумевающая методически отрегулированное сочетание разнообразных способов и форм выполнения работы в новых условиях, становится формой кросс-культурного взаимодействия, способствующей формированию профессиональных компетенций.

Ключевые слова: Болонский процесс, внеаудиторная работа, кросс-культурное взаимодействие, теория самодетерминации, формирование компетенций.

Abstract. The article focuses on a new approach to the system of homework assignment for undergraduates. The author considers the notion of homework assignment and its specifics due to the participation of Russia in the Bologna Process of creation the United European Higher Education Area. Using the theory of self-determinati on by E. Deci and R. Ryan, the author concludes that homework assignment, which implies the combination of various methodologically adjusted ways and forms of fulfilling work in new conditions, is becoming a crosscultural communication form, which fosters forming professional competences.

Key words: the Bologna Process, homework assignment, crosscultural communication, the theory of self-determination, forming competences.

Глобализация информационно-образовательного пространства и участие России в Болонском процессе подразумевает концептуально новый подход к организации системы самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов. Мера трудоемкости работы преподавателей и студентов определяется кредитно-зачетной системой. Кредит включает аудиторную нагрузку студента и его самостоятельную работу по освоению дисциплины. В рамках Болонской системы подразумевается сокращение аудиторных часов и увеличение количества часов самостоятельной работы, что определяет актуальность развития системы самостоятельной работы в контексте педагогической технологии кросс-культурного взаимодействия, представляющей собой личностно ориентированную систему способов обучения, основной задачей которой является формирование профессиональных компетенций для решения задач национального и международного характера, направленного на улучшение качества жизни.

Самостоятельная (внеаудиторная) работа в рамках этой технологии рассматривается как необходимое условие развития компетентной и творческой личности, реализующей свой потенциал на новом уровне.

Анализ педагогической литературы выявил различные подходы к раскрытию сущности самостоятельной работы [1; 4 и др.]. Многообразие трактовок понятия самостоятельной работы обусловлено комплексностью определения основных ее составляющих и факторов, влияющих на ее эффективность.

© Брусиловская Э.В., 2012.

Правомерно мнение Б.П. Есипова, утверждающего, что обучающиеся, осуществляя самостоятельную деятельность, «сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий» [2, с. 152].

Представляет определенный интерес мнение П.И. Пидкасистого, определяющего самостоятельную работу как средство вовлечения индивида в самостоятельную познавательную деятельность, как средство ее логической и психологической организации [5, с. 279].

На наш взгляд, более полное определение понятия самостоятельной работы дается А.И. Зимней. Автор считает, что «самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [3, с. 229].

С нашей точки зрения, в широком понимании самостоятельная работа студентов подразумевает запланированный и методически отрегулированный технологический процесс внеаудиторной учебной деятельности студентов, осуществляемый в кросс-культурной среде без непосредственного участия преподавателя, под руководством преподавателя или без осуществления руководства.

Целью самостоятельной работы студентов в контексте педагогической технологии кросс-культурного взаимодействия является не только закрепление пройденного материала, но и самостоятельное овладение необходимыми знаниями в рамках поставленной преподавателем задачи, что способствует формированию необходимых компетенций для успешной реализации своего потенциала. Цели самостоятельной работы определяются планом проведения учебных мероприятий как в рамках группы, вуза, так и в рамках кросс-культурного пространства. Это может быть подготовка к семинарскому занятию, внутривузовскому или международному конкурсу и т. д., но разнообразие целей сводится к одной – закрепление и приобретение новых знаний. Правильно поставленная цель (с учетом базовых потребностей индивида) приводит к осознанию студентами ее значимости, а следовательно, и значимости самостоятельной деятельности ее участников. Включаются механизмы повышения мотивации, которые приводят к качественному выполнению задач.

Задачи самостоятельной работы согласуются с целями и направлены на формирование профессиональных компетенций, развитие способности применения знаний на практике и оценки проделанной деятельности.

В связи с тем, что технология кросс-культурного взаимодействия представляет собой личностно ориентированную систему способов обучения и предусматривает взаимодействие в кросс-пространстве в соответствии с требованиями Болонского процесса, то самостоятельная работа является принципиальной составляющей процесса обучения и рассматривается более комплексно, где психолого-педагогические принципы являются основополагающими и определяют условия, содержание, формы и виды самостоятельной работы.

Организация системы самостоятельной работы в кросс-среде удовлетворяет основным дидактическим принципам:

– принципу доступности (производится учет потребностей и возможностей обучающихся с целью корректировки содержания и объема выполняемой работы);

– принципу систематичности и последовательности (разрабатывается система организации самостоятельной работы, обусловленная логикой предмета изучения (например, иностранного языка);

– принципу сознательности и активности (обусловлен принципами интеграции и интернализации, позволяющими осмысленно и

творчески подойти к выполнению работы) [6, с. 60];

– принципу прочного усвоения знаний, умений и навыков и научности обучения (реализуется при использовании связи теории с практикой, что способствует закреплению и совершенствованию знаний, умений и навыков),

– принципу индивидуального подхода (реализуется при создании системы самостоятельной работы, учитывая потребности, желания и возможности обучаемого).

Опираясь на концепцию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [6] и результаты мониторинга самостоятельной работы студентов экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, нами выявлены основные психологические принципы, при использовании которых самостоятельная работа студентов становится наиболее продуктивной. Одним из основных является принцип *повышения внутренней и внешней мотивации*, который реализуется при удовлетворении врожденных потребностей в компетенции, самостоятельности и чувства общности.

Студенты удовлетворяют свою потребность в компетенции, с одной стороны, путем осмысления и усвоения материала, который они самостоятельно отбирают согласно заданной теме, регулируя его объем и выбирая источники нахождения информации, что позволяет им почувствовать уверенность в своих силах, и, с другой стороны, при помощи изучения материала, подобранного преподавателем по принципу доступности и целесообразности.

Предоставление большей самостоятельности в выборе содержания и форм выполнения домашнего задания при условии возможности его осмысления и закрепления самими же студентами повышает чувство самоконтроля, способствует возникновению внутреннего интереса, укрепляет ощущение своей компетентности и тем самым удовлетворяет врожденную потребность в компетенции. Одновременно удовлетворяется потребность в самостоятельности.

Вовлеченность в процесс кросс-культурного общения при выполнении заданий укрепляет чувство общности студентов. Механизмы интернационализации помогают студентам испытывать чувство комфортности – способности контролировать и управлять ситуацией, т. е. своей самостоятельной деятельностью. При этом даже неинтересные виды деятельности переходят в разряд интересных, т. е. процесс осознания понятий ценности и контроля приводит к активной личной вовлеченности.

Механизмы интеграции способствуют превращению внешнего контроля в собственную внутреннюю составляющую. Обеспечение чувства общности при осуществлении самостоятельной коммуникации в кросс-культурном пространстве позволяют студентам прислушаться к оценкам их деятельности значимыми для них лицами – физическими или юридическими, что повышает внешнюю мотивировку деятельности обучающихся. Командные проекты как форма самостоятельной работы также способствуют укреплению чувства общности, развивая кооперацию между участниками проекта и конструктивную конкуренцию, что вызывает интерес и также приводит к повышению внутренней и внешней мотивации.

Обеспечение возникновения и развития интереса к самостоятельной деятельности является еще одним неотъемлемым психологическим принципом самостоятельной работы студентов. Развитие интереса непосредственно влияет на повышение мотивации.

Интерес и мотивация к самостоятельной работе повышается, если студенты знают, что при разработке заданий учтены их способности, потребности, желания и возможности. Учет способностей позволяет устранить возможное чувство неуверенности у студентов. Обучающийся понимает, что задания соизмеримы с возможностью их выполнения, знания доступны, что способствует укреплению чувства компетентности. Учет желаний и потребностей студентов является мощным внешнемотивационным фактором, повышающим собственную значимость обучающихся и усиливающим чувство самоконтроля, которое, в свою очередь, развивает чувство

ответственности. Учет возможностей студентов позволяет правильно ориентировать обучающихся относительно выбора источников самостоятельного отбора материалов изучения и выбора определенной деятельности в кросс-среде в рамках внеаудиторной работы.

Структурологически самостоятельная работа в рамках технологии кросс-культурного взаимодействия содержит установочный, содержательный, процессуальный, оценочный компоненты.

Установочный компонент подразумевает определение целей и задач самостоятельной работы.

Содержательный компонент включает материал исследования или отработки. Он состоит из тщательно подобранного преподавателем материала, необходимого для изучения или закрепления, или из подбора источников, где можно найти этот материал. Помимо этого, студентам предоставляется возможность самостоятельного поиска нужной информации. Содержательный компонент работы должен вызывать интерес и потребность в его освоении, только в этом случае результативность самостоятельной работы будет высока. Интерес содержательной стороны обеспечивается работой с актуальными темами.

Анализ результатов самостоятельной работы студентов показал, что устаревший материал является демотиватором учебной деятельности, в то время как изучение современных аспектов, учитывая потребности и желания обучающихся, вызывает у студентов изменение оценочных характеристик касательно значимости материала. Изучение материала по «потребностям и интересу» включает механизмы самоконтроля, креативности, повышается чувство ответственности за проделанную работу. Закрепление материала происходит на качественно новом уровне, так как студенты понимают, что материал изучения и закрепления им пригодится в будущем, в их профессиональной или социальной деятельности.

Процессуальный компонент предусматривает определение видов и способов самостоятельной работы, определение ее участников и собственно осуществление деятельности. Определение видов учебных заданий, которые должен выполнить студент, должно основываться на нескольких принципах. Учебные задания и их объем должны быть выполняемы. Возможность их выполнения зависит от осознания студентом значения того или иного задания с точки зрения формирующихся компетенций. Анализируя свои потребности и желания, обучающиеся оценивают свой вклад в выполнение заданий: на каком уровне нужно отработать задание, чтобы удовлетворить свою личную потребность в приобретении той или иной компетенции. Преподаватель в этой ситуации играет очень важную роль: он создает правильные ориентиры. Таким образом, виды самостоятельной работы должны соответствовать видам компетенций, которые студент хочет или вынужден приобрести, учитывая свои потребности и желания. Задача преподавателя состоит в том, чтобы «вынужденные» компетенции перевести в разряд «желаемых». Для того чтобы эта работа была успешной, необходимо подобрать эффективные способы или формы выполнения задач и определить участников деятельности.

Оценочный компонент, входящий в структуру самостоятельной деятельности, предполагает самоконтроль и самооценку своей деятельности самими студентами и контроль и оценку деятельности студентов преподавателем. Вопрос самоконтроля и самооценки становится необходимой составляющей в процессе внеаудиторной деятельности. Это приводит к пересмотру студентами отношения к выполнению заданий. Включается внутренний ресурс переоценки ценностей и внутреннего «Я». И даже изначально неинтересные задания переходят в класс ответственных и необходимых, а затем и интересных, так как процесс преодоления трудностей направлен на достижение успеха и удовлетворения своих потребностей.

Опыт проведения процедуры самооценки студентами показал, что этот вид деятельности пользуется у них популярностью, так как, во-первых, интересен сам процесс выбора критерия оценки. Здесь выполняется при-

нцип кооперации между студентом и преподавателем, который позволяет обучаемому почувствовать свою вовлеченность в процесс обучения и, следовательно, свою значимость. Во-вторых, в процессе оценки своей деятельности студенты приходят к пониманию соотношения степени своей вовлеченности в самостоятельную работу и соответствующего последующего результата. Это позволяет обучающимся выработать компенсаторную стратегию улучшения самостоятельной деятельности. Преподаватель учитывает результаты самооценки при определении недостающих компетенций у студентов.

Помимо деятельности по проведению самооценки самостоятельной работы студентами, система контроля и оценка самостоятельной работы является необходимым компонентом внеаудиторной работы и осуществляется преподавателем. Формы контроля в зависимости от содержания, вида и цели определяются как преподавателем, так и студентами. Задействован механизм кооперации, который способствует повышению мотивации.

Контроль качества усвоения материала неразрывно связан с процедурой оценки качества. Оценочный компонент определен балльно-рейтинговой системой в рамках Болонской системы, т. е. в каждом семестре студент набирает определенное количество баллов за выполнение соответствующих заданий.

К сожалению, в последнее время наблюдается тенденция к получению знаний для поднятия своего рейтинга, а не для его дальнейшего применения в профессиональной деятельности. Поскольку правильная оценка соотношения системы знаний/баллов у многих студентов вырабатывается не сразу, а в процессе кропотливой и целенаправленной работы, мы считаем на первоначальном этапе целесообразным не делать прозрачной балльную систему оценки, т. е. студенты не должны знать, какое количество баллов они получат за то или иное задание. Это позволит предотвратить избирательный подход к выполнению различных видов работ, что в дальнейшем приведет к переоценке взглядов на оценочную шкалу. Определение критерия оценки проделанной внеаудиторной работы осуществляется преподавателем совместно с обучающимися.

Для реализации психологических принципов требуется соблюдение определенных условий.

Анализ данных анкетирования студентов относительно формы и содержания внеаудиторной работы показал, что выполнение традиционного домашнего задания, как правило, включающего в себя письменные и устные задания в традиционной форме, не вызывает интереса и выполняется на механическом уровне. Использование мультимедийных технологий уже вышло из разряда новых форм выполнения заданий и воспринимается студентами как традиционные. Традиционная форма, безусловно, приводит к формированию необходимых компетенций, но ее эффективность с каждым годом снижается в связи с постоянно меняющимся информационно-образовательным пространством и усилением профессиональных требований к новому специалисту и теряет свою продуктивность. В связи с этим технология кросс-культурного взаимодействия предполагает сочетание разнообразных видов самостоятельной работы со стандартными и нестандартными формами и способами выполнения внеаудиторной самостоятельной работы.

Способы выполнения заданий могут быть пассивными (подразумевающие работу одного студента), активными (работа в режиме студент – студент, или студент – другой участник взаимодействия) и интерактивными (студент – студенты, студент – студенты – иные участники взаимодействия). Выбор участников в случае активного и интерактивного взаимодействия обусловливает возникновение интереса к выполняемому заданию. Поэтому правильно подобранный состав команды (внутри группы или вуза) и интересные участники взаимодействия кросс-среды способствуют осуществлению внеаудиторной деятельности на качественном уровне, так как работают механизмы общности и самостоятельности.

Способы выполнения заданий могут проходить в различных условиях, которые сами по себе позволяют сделать процесс получения или закрепления знаний интересным. В формальной обстановке (участие в конференции или взаимодействие с бизнес-структурой), где необходимо соблюдать определенные нормы поведения, включаются механизмы самоконтроля и повышается чувство ответственности и собственной значимости. Задания такого плана студент воспринимает с позиции практического использования уже имеющихся знаний и проводит оценку их качества для дальнейшей корректировки процесса выполнения самостоятельной работы. Такой, часто подсознательный, процесс приводит к эффективным результатам.

Не менее интересна самостоятельная работа, проводимая в неформальной обстановке кросс-среды. Студенты с удовольствием взаимодействуют со студентами других (международных) вузов. При решении совместных задач снимаются коммуникативные барьеры, процесс формирования компетенций превращается в увлекательную деятельность.

Отход от привычных способов выполнения самостоятельной работы уже сам по себе вызывает интерес. Поэтому технология кросс-культурного взаимодействия предусматривает сочетание стандартных заданий и нестандартных способов их выполнения. Это означает, что привычные виды заданий имеют практическое применение, так как они выполняются по заказу или предложению участников кросс-культурного взаимодействия. Они могут выполняться в кросс-среде, как реальной – конференции, конкурсы, встречи с интересными людьми и т. д., так и в виртуальной, используя последние достижения интернет-технологий.

Исследование такого подхода показало эффективность выполнения самостоятельной работы: удовлетворяются основные внутренние потребности в компетенции, общности и самостоятельности, а также желания и потребности профессионального характера, что в совокупности положительно влияет на мотивацию и приводит к положительным результатам.

Таким образом, в связи с присоединением России к Болонскому процессу изменилась система трудоемкости учебной работы преподавателей и студентов. В рамках требований единого европейского образовательного пространства увеличилось количество часов самостоятельной работы, что подразумевает коренной пересмотр подходов к осуществлению студентами внеаудиторной деятельности. Внеаудиторная деятельность в новых условиях становится новой формой кросс-культурного взаимодействия. Основываясь на психолого-педагогических принципах, самостоятельная работа как вид учебной деятельности подразумевает методически отрегулированное сочетание разнообразных способов и форм выполнения работы в соответствии с целями и задачами, предусмотренными стандартами глобального информационно-образовательного пространства. Интерес содержательной стороны обеспечивается работой с актуальными темами. Личностно ориентированная система контроля, самоконтроля и оценки способствует повышению эффективности самостоятельной работы в кросс-среде.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галицких Е.О. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России, 2004. – № 6. – С. 160-163.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках — М., 1961. – 239 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. [1997]. URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-1.shtml (дата обращения 19.09.2011).
4. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России, 2000. – № 1. – С.114-115.
5. Пидкасистый П.И., Пасекутов А.Е. Навыки самообразования – важнейшая цель обучения // Вестник высшей школы, 1987. – № 4. – С. 31-34.
6. 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: 18.08.2011).

УДК 373.1.02

Воронов В.В.
Московский государственный областной университет

СМЕНА КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

V. Voronov
Moscow State Regional University

CHANGE OF THE CONCEPT OF EDUCATION IN SCHOOLS OF MODERN RUSSIA

Аннотация. В статье сопоставляются две концепции воспитания детей, применяемые в школах России в последние 20 лет. Одна из них была принята в 90-е г. и получила название «гуманистическая педагогика», согласно которой целью воспитания является свободное самоопределение личности; при этом ученику должна быть оказана помощь службой педагогической поддержки. В 2000-е г. было предложено воспитание на основе базовых национальных ценностей, что говорит о частичном отказе от гуманистических и демократических ценностей в воспитании детей. Автор показывает основные преимущества и недостатки обозначенных подходов с учетом социокультурных и политических изменений, произошедших в стране за рассматриваемый период.

Ключевые слова: воспитание школьников, гуманистическая педагогика, авторитарное воспитание, базовые национальные ценности, национальный воспитательный идеал.

Abstract. The article compares two concepts of schoolchildren's education within the recent 20 years of Russia's modern history. One of them appeared in the 90s and became known as "humanistic pedagogy." According to this approach the aim of education is to develop a free self-determination of a person. That should provide all the necessary support to students by special educational support services. In the 2000s the education was to be based on the national values. This change indicates a partial renunciation of humanistic and democratic values in the upbringing of children. The author shows the main advantages and disadvantages of both of the concepts mentioned. While comparing the author takes into consideration all the political, social and cultural changes which took place in Russia within the period mentioned.

Key words: Upbringing of schoolchildren, humanistic pedagogics, authoritarian education, basic national values, the national educational ideal.

В последние 20 лет в России произошли крупные социально-политические, социокультурные изменения, имевшие как позитивные, так и негативные следствия. Система ценностей и приоритетов изменилась настолько, что аналитики говорят о системном духовно-нравственном, цивилизационном кризисе российского общества. Преодоление негативных последствий и выход из этого состояния – сложный процесс, обусловленный многими факторами, среди которых образованию и воспитанию отводится одно из первых мест. Вопрос состоит в том, каким должно быть это воспитание, какая система ценностей определяет его цели, содержание и средства достижения результатов. Вопрос может быть поставлен несколько иначе, что и было сделано раньше: воспитание как формирование заданного образца поведения и сознания или воспитание как создание условий для свободного самоопределения личности?

Анализ общественной и педагогической дискуссии по этим вопросам, документов Минобразования показывает смену главных ориентиров в воспитании школьников с либерально-гуманистических на национально-охранительные, национально-патриотические.

В педагогической литературе 90-х гг. было предложено множество различных концепций, моделей воспитания: гуманно-личностная педагогика (Ш.А. Амонашвили), педагогика поддержки и самоопределения личности (О.С. Газман и др.); личностно ориентированное вос-

© Воронов В.В., 2012.

питание (Е.В. Бондаревская и др.). Есть также культурологический подход (Н.Б. Крылова), ценностно-ориентационный (Н.Е. Щукрова), концепция развития личности в воспитательной системе (Л.И. Новикова, В.А. Караковский и др.). Все они разрабатывались в рамках одной парадигмы – гуманистическая педагогика, личностно ориентированное воспитание. Известны также другие парадигмы воспитания: традиционное, социально направленное воспитание; рационально-технологический, сциентистский подход к воспитанию.

Социально ориентированная модель воспитания (советский период) была отвергнута педагогическим сообществом в конце 80-х гг. как авторитарная, подавляющая свободное развитие, ценностное самоопределение личности. Эту модель правильнее было бы определить как государственно ориентированную. Рациональная (в основе бихевиористическая) педагогика предполагает формирование заданных образцов поведения путем создания управляемых воспитательных процессов, проектирования воспитательных воздействий.

Однако исследователи считают, что «…и традиционалистская, и рационалистическая модели обучения обладают своими достоинствами, но ни та, ни другая не ставят в центр внимания ученика как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии. Этим направлениям в образовании явно не хватает гуманизма, они не ориентированы на развитие внутреннего мира ребенка, на межличностное общение, диалог, на помощь в личностном росте» [2, с. 31]. Ориентацией на развитие личности и на помощь в личностном развитии и самореализации характеризуется, по мнению ученых, *гуманистическая (феноменологическая) парадигма*.

Появление новой парадигмы воспитания, ориентированного на развитие индивидуальности, и концепции личностно ориентированного образования было обусловлено фундаментальными переменами в России в 90-х гг.: гуманизация и демократизация общества, общечеловеческие ценности, права человека, свободный рынок и пр. Либеральные преобразования в стране требовали новой философии образования.

Философию и концепцию новой школы активно создавали ученые, работавшие над Законом РФ «Об образовании» (Э.Д. Днепров и др.). Одна из групп во главе с О.С. Газманом обосновала «педагогику свободы» – гуманную и гуманистическую педагогику демократической страны, противопоставив её «педагогике необходимости» – авторитарной школе уходящей эпохи. Её истоками являются труды и опыт великих педагогов прошлого, а также философия экзистенциализма, реформаторская педагогика начала XX в. в Европе и США, педоцентризм, гуманистическая психология США второй половины XX в. Движение учителей-новаторов 80-х гг. в нашей стране выдвинуло идеи демократического воспитания и обучения, получившие название «педагогика сотрудничества».

Создатели концепции считали, что целью воспитания должна быть культура жизненного самоопределения, которая характеризует человека как творца собственной жизни. Воспитательным идеалом в рамках концепции является человек, свободный, способный к самоопределению, непрерывному росту, саморазвитию, творчеству. Личностно ориентированное образование, гуманистическая педагогика требуют создания педагогических условий для саморазвития и самореализации каждого учащегося, то есть полноценной воспитательной среды или системы.

О.С. Газман с коллегами полагали, что в традиционной школе не было возможности для *индивидуализации* человека, системы средств, способствующих осознанию своего отличия от других, своей «самости» и развитию этого своеобразия, уникальности в процессе самоопределения. В школе, по их мнению, должны быть равны два процесса, две сферы: *социализация человека* и *индивидуализация*. Первая сфера означает в рамках обучения и воспитания усвоение ребенком системы знаний о мире, а также норм и ценностей, предъявляемых обществом, что обес-

печивает его адаптацию к жизни. И эта сфера преобладала в старой, авторитарной, *формирующей, а не развивающей школе*, подавляла возможность свободного индивидуального развития школьника, как считают авторы концепции. В новой, развивающей школе должна быть не менее сильной сфера, обеспечивающая индивидуализацию ребенка, его самоопределение и самореализацию.

Для этого, считали О.С. Газман и его коллеги, в школе надо создать систему, службу *педагогической поддержки* учащихся, главная функция которой – оказывать помощь ученику в решении его учебных проблем, развития способностей, выбора профиля обучения и профессионального выбора, проблем общения, отношений с людьми и пр. [4, с. 67].

По мнению сторонников педагогики свободы, «личностно ориентированное воспитание в современном понимании представляет собою новый тип воспитания, развивающийся в постиндустриальном обществе, сущность которого состоит в преодолении противоречия между воспитанием "для всех" и воспитанием "для каждого" на основе поворота к личности, ее индивидуальному сознанию, жизненному опыту, индивидуальному творческому потенциалу. В отличие от традиционного воспитания, которое работает, в основном, с поведенческой сферой и мышлением, эта технология проектируется для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Целью этой технологии является развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности и др.) и индивидуальности учащихся, а результатом – становление целостного человека, способного быть субъектом своей жизни, истории, культуры» [1, с. 135].

Автор высказывания считает, что гуманно-личностный подход является новым и единственным шагом в нашем образовании. Однако, на наш взгляд, следует говорить о сосуществовании воспитательных концепций на основе различных парадигм воспитания, каждая из которых дает воспитателю разные возможности. Так, в американских школах консультант-психолог службы «Гайденс», проводя консультацию, воспитательную работу, может использовать разные подходы: директивный и недирективный.

Согласно первому, с опорой на бихевиоризм, каунслер (консультант) изучает факты и наблюдаемые результаты, «предлагает варианты поступков, ориентирует на перемены в поведении», то есть ведет себя императивно, проявляет себя примерно как традиционный педагог [3, с. 31]. Второй, «недирективный», подход базируется на гуманистической психологии: каунслер выслушивает, создает атмосферу доверия, будит активность ребенка, стимулирует его собственную деятельность по выбору поведения и решению проблем. Нередко каунслер использует оба подхода в зависимости от обстоятельств.

Возможность выбора парадигмальных основ воспитания обосновывается исследователем Г.Б. Корнетовым. «В реальной жизни парадигмы педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки в чистом виде встречаются крайне редко... Именно поэтому парадигмы педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки являются эффективным теоретическим инструментом концептуального осмысления стратегии развития воспитания…

Педагоги-практики должны достаточно четко представлять себе, какую воспитательную стратегию целесообразно использовать для решения конкретных воспитательных задач при работе с конкретными детьми в конкретных ситуациях, какие технологии и методики при этом следует использовать, каким образом, как и когда следует сочетать элементы педагогических парадигм авторитета, манипуляции и поддержки, организуя развитие детей» [7, с. 108]. Кажется, что в данном рассуждении автор смешивает два вопроса: концепцию как систему ценностных оснований, объединение которых ведет к эклектике, и технику, технологию, методы работы педагога с ребенком, которые непрямо и нежестко связаны с концептуальными положениями.

Однако в начале XXI-го в. ситуация в стране изменилась и логика социально-политического развития диктует коррекцию концепции и стратегии воспитания школьников, что можно видеть в документе под названием «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России».

Характеризуя национальный педагогический идеал как цель воспитания в конкретных исторических условиях современной России, авторы пишут: «В 90-е гг. XX в. в России сформировался идеал свободной в своем самоопределении и развитии личности, *"освобожденной" от ценностей, национальных традиций, обязательств перед обществом*» [5, с. 11] (курсив наш. – *В. В.*)

В этом документе (Концепция) описаны главные параметры воспитания, как они видятся авторам: базовые национальные ценности, цель, задачи и содержание воспитания в современной России, принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. В научной разработке целей и содержания духовно-нравственного развития и воспитания отражаются конкретные социокультурные и политические условия России начала XXI-го в. Авторы считают, что образованию должна быть отведена ключевая роль в нравственной консолидации российского общества перед внешними и внутренними вызовами, «в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [5, с. 5]. Один из государственных запросов в области образования состоит в развитии *«человеческого капитала»*. Модернизация России как многоаспектная программа и средство решения, в том числе, социально-культурных проблем невозможны, по мнению авторов, без высоких *моральных качеств граждан, системы ценностей, состав и содержание которых должны отражать национально-культурное своеобразие страны*.

Концепция воспитания граждан страны на основе национальных ценностей является ответом на обозначенный социальный заказ образованию от государства и общества и представляет собой, как мыслят авторы, методологическую основу разработки и реализации образовательных стандартов общего образования.

Обосновывая цели и содержание воспитания, основные положения Концепции, национальный воспитательный идеал, авторы считают, что на новом этапе развития РФ необходимо учитывать связь с национальными воспитательными идеалами прошлых эпох и духовно-нравственные ценности, не противоречащие российскому законодательству. В Концепции авторы пользуются системой фундаментальных социальных и педагогических понятий, среди которых есть и понятие «национальный воспитательный идеал». Авторы так определяют эту педагогическую категорию: «национальный воспитательный идеал — высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных объединений и общественных организаций» [5, с. 8].

Исходя из этого, современный **национальный воспитательный идеал** определяется как «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [5, с. 11].

В соответствии с социальной ситуацией развития страны и обоснованием воспитательного идеала, в Концепции описаны задачи духовно-нравственного развития и воспитания. Они объединены в три группы: задачи в сфере *личностного развития*, задачи воспитания в сфере *общественных отношений* и в сфере *государственных отношений*. Выделение этих сфер является одним из принципиальных положений в разработке новых ФГОС, которые, по мысли авторов, пред-

ставляют своего рода общественный договор трех сторон, *заказчиков в системе образования*: индивид (человек, личность), общество и государство. Поэтому определены приоритеты и требования каждой из заинтересованных сторон: индивидуальные (личностные и семейные), социальный заказ (общественные интересы) и государственные требования [6, с. 8-9]. Таким образом, обозначено намерение добиться в сфере образования баланса интересов личности (семьи), общества и государства, *в противоположность ориентации на автономность и самоопределение человека в концепции гуманистического воспитания 90-х*.

Для характеристики содержания духовно-нравственного воспитания на концептуальном уровне имеет большое значение перечень базовых национальных ценностей, составляющих содержание воспитания и служащих основой для разработки программ воспитания в образовательных учреждениях. Авторы Концепции определяют ***базовые национальные ценности*** как «*основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях*» [5, с. 8]. Источником национальных ценностей, нравственности российских граждан является национальная жизнь России в её «исторической и культурной полноте, этническом многообразии». Значение национальных ценностей состоит в том, что они «позволяют человеку противостоять *разрушительным влияниям* и продуктивно развивать своё сознание, жизнь, саму систему общественных отношений» [5, с. 18] (курсив наш. – *В. В.*).

В соответствии с вековыми традициями национальной жизни и культуры народов России авторами выделены следующие национальные ценности, которые составляют на концептуальном уровне содержание воспитания граждан России: патриотизм, служение Отечеству; социальная солидарность, доверие к людям, институтам государства; гражданственность, правовое государство; семья; труд и творчество; наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира; традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога; искусство и литература – духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие; природа, экологическое сознание; человечество – многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество [5, с. 18-19].

Вся воспитательная система школы должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих принятие обучающимися системы базовых национальных ценностей.

Эти концептуальные положения, определяющие взгляд на воспитание граждан России на современном этапе её развития, показывают, что принятый подход нельзя однозначно назвать личностно ориентированным, в том смысле, как его понимали в 90-е гг. Есть значительная коррекция личностно ориентированной гуманистической педагогики и её ценностей в сторону социальной (государственной) ориентации воспитания личности в школе. *Воспитание на основе национальных ценностей* отражает образовательную политику, проводимую правительством России в последние пять-шесть лет. Анализ показывает определенный возврат к традиционной («авторитарной») парадигме воспитания. Точнее сказать, ученые и политики, сохраняя, личностный, гуманистический подход, что ярко выражено в философии новых ФГОС общего образования, стремятся избежать крайностей и рисков свободного самоопределения.

Авторитарный подход можно назвать *внедряющим нормы и ценности в сознание личности и формирующим* заданную модель, воспитание в нем можно определить как пропаганду, идеологическую обработку населения, что точно характеризует советскую систему об-

разования; либеральный подход характеризуется как *предъявляющий культурные образцы и развивающий*, т. е. поощряющий их выбор. Согласно гуманистическому подходу, школьник должен «самоопределиться», сориентироваться в мире нравственных ценностей, «прояснить» свои ценности, это и называют в педагогике ценностно-ориентационной деятельностью. Мы привыкли и убеждены, что, согласно классической педагогике, учитель – всегда носитель социально-нравственной нормы и активный проводник этих «правильных» норм в сознание и поведение детей, но возможно, что сегодня следует судить иначе. Да, имеется своего рода дилемма: воспитание состоит в сводном выборе личных убеждений и ценностей или воспитание заключается в «настойчивом» внедрении (в литературе это называют «навязыванием») норм и ценностей государства. В первом случае есть риск получить личность, не признающую никаких норм, в другом – риск получить конформиста, лицемера и циника. В свое время автор статьи писал об опасности либерализма в воспитании, внеценностного самоопределения личности. Сегодня, однако, возникает другая опасность: индоктринация государственной идеологии, подавление личности и общества, их прав на неотчуждаемые свободы.

В условиях демократического государства очевидно все же предоставление свободы нравственного выбора, убеждений, ценностей, если они не противоречат правовым нормам и прежде всего правам других на такую же свободу. Так труднее работать: нельзя приказать, заставить, опираясь на постановление правительства. Значит, надо либо убеждать, либо принимать разнообразие нравственных, мировоззренческих, гражданских позиций, ориентаций, проявляя толерантность как норму. Следует помнить, что системы ценностей общества и государства далеко не всегда совпадают.

Напрашивается вывод, что, если мы хотим жить в демократическом государстве, надо менять организацию воспитательной работы в школе: не формировать «правильного» человека по заданному образцу, а представлять образовательные программы, которые обеспечат по возможности нравственное развитие, социализацию выпускников. Именно такой подход планируется реализовать в образовательных стандартах общего образования (второго поколения). Однако концепция воспитания на основе национальных ценностей, как представляется, в значительной степени противоречит философии ФГОС общего образования и гуманистической парадигме воспитания в школе России.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В. Основные подходы к совершенствованию современного воспитания (личностно ориентированное воспитание) // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. – М., 2004. – С. 131-140.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения парадигм воспитания и обучения // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. – М., 2004. – С. 27-35.
3. Веселова В.В. Билет в будущее. – М., 1990. – 80 с.
4. Газман О.С. Неклассическая педагогика: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002. – 258 с.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2011.– 23 с.
6. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2008. – 36 с.
7. Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики поддержки в воспитании // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И.А. Зимней. – М., 2004. – С. 103-110.

УДК 316.42

Гущин И.И.
Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В ЯПОНИИ

I. Gushchin
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk

MODERN PROCESSES OF INTERNATIONALIZATION IN JAPAN

Аннотация. Япония в разные периоды своей истории пережила несколько интернационализаций, каждая из которых повлекла за собой преобразования в политической, культурной и социальной жизни страны. В конце XX столетия началась очередная интернационализационная волна. В данной статье отражается специфика современных процессов интернационализации Японии в области иммиграционной политики, образования, семейных отношений, общественной жизни. Выделены и охарактеризованы успехи страны, достигнутые благодаря интернационализации. Подробно рассматривается интернационализационная политика в сфере высшего образования, раскрывается суть проекта «Global 30».

Ключевые слова: интернационализация, Япония, государственная политика, высшее образование, иммиграционные процессы.

Abstract. During different historical periods Japan experienced several periods of internationalization, each of them resulted in transformations of political, cultural and social spheres of life. Another internationalization process started at the end of the XXth century. This article describes the specificity of the modern processes of internationalization in Japan in such spheres as immigration policy, education, marital relations and social life. The author singles out and characterizes the country's success achieved in the result of internationalization. The article observes the internationalization policy in the sphere of higher education and clears up the aim of the "Global 30" project.

Key words: internationalization, Japan, state policy, higher education, immigration processes.

Сегодня международный термин «интернационализация» используется во всех сферах мирового жизненного обеспечения: культуры, экономики, менеджмента, программного обеспечения, образования и т. д. В японский обиход термин «интернационализация» прочно вошел с середины 1960-х гг., теперь он широко используется применительно ко всем сферам жизни общества, в первую очередь, к интернационализации образования.

По мнению большинства японских исследователей, интернационализация в самом широком смысле – это «процесс взаимодействия культур, проявления которого время от времени давали о себе знать на протяжении всей истории человечества» [2, с. 156]. Данная трактовка, несомненно, обусловлена тем, что сама Япония, обладающая многовековыми национальными традициями, пережила несколько интернационализаций: «вестернизацию» (1868–1912 гг.), «американизацию» (1945–1952 гг.), «азиатизацию» (конец XX в. – наше время).

Заметим, что интернационализация может быть спонтанной или организованной, проводиться правящей элитой страны или быть навязанной извне. В Японии же каждая из интернационализаций, как правило, вынужденная, являющаяся ответной реакцией страны на воздействие внешних факторов, на вызовы современности.

Сейчас Япония решила обратиться к своим корням, которые, естественно, уходят в Азию, поэтому лозунгом современных изменений является формула: «Япония – часть Азии». Это не случайно. Японию и другие страны Азии уже на протяжении многих веков объединяют

© Гущин И.И., 2012.

общие этнокультурные особенности, общее историческое прошлое, общие мировоззренческие и религиозные основы, языковая близость и т. д. Все это облегчает понимание культур в рамках единого региона и делает культурное присутствие Японии в Азии органичным и естественным. Благодаря этому предполагается экспортировать в азиатские страны товары и услуги, связанные с культурой, здравоохранением, охраной окружающей среды, социальным обеспечением и т. д. Взаимодействуя и сосуществуя с Азией, которая сейчас является центром роста, Япония обеспечит себе источники роста.

В отношении продвижения в Азию новое правительство Японии выдвигает весьма амбициозные планы, а именно: создать территорию свободной торговли АТР (Free Trade Area of the Asia Pacific – FTAAP), проводить внутренние реформы, направленные на удвоение потоков людей, товаров, капиталов между Японией и АТР, содействовать удвоению доходов в азиатских странах с тем, чтобы расширить возможности роста японской экономики [5, с. 186].

Как отмечают ученые, современную интернационализацию нельзя сводить только к азиатизации. Этот процесс гораздо сложнее, многоаспектнее, охватывает самые разные проблемы современного японского общества.

Например, из-за демографических проблем властям Японии приходится пересматривать иммиграционные законы. Пессимистические прогнозы аналитиков предрекают исчезновение японской нации уже через два столетия: «По официальным министерским прогнозам, к 2050 г. естественная убыль населения в Японии составит 21,6 млн человек, поэтому необходима замещающая трудовая иммиграция численностью около 30 млн, т. е. по 600 тыс. человек ежегодно» [1, с. 63]. Вследствие этого демографический кризис является одним из аспектов современной интернационализации.

Часть изменений в иммиграционных законах обусловлена необходимостью в притоке иностранной рабочей силы, так как современная японская молодежь очень хорошо культурно развита и образована, и ее стремление избегать «трех *К*» (*кицуй*, *кикэн*, *китанай*), т. е. «тяжелой, опасной, грязной» работы, вылилось в дефицит рабочей силы в стране.

Следует отметить, что работа, которая может быть выполнена японцем, никогда не будет предложена иностранцу. В страну приглашаются только высококвалифицированные специалисты с хорошим образованием и большим опытом работы, низкоквалифицированная рабочая сила в страну не допускается.

В целом же японская иммиграционная политика, начиная с 1990-х г., эволюционировала к большему либерализму, ослаблению контроля за допуском и пребыванием иностранцев. Ранее Япония проводила политику полнейшей самоизоляции от внешнего мира, предпринимались попытки сохранить свою гомогенность.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что в 1980–1990-е гг. начался существенный приток в страну иностранцев из Таиланда, Кореи, Филиппин. В наше время все больше людей мигрируют из КНР. Возросло количество студентов-иностранцев, прибывших в Японию получать образование.

Подчеркнем, что со стороны японского правительства идет поощрение приезда ученых, стажеров, студентов именно из азиатских стран. Существует мнение, что большая часть иностранцев приезжает на заработки, а не за знаниями.

В ходе культурной интернационализации в японском обществе происходят существенные изменения в семейных отношениях. Во-первых, осуществляется переход от иерархических отношений к эгалитарным. Во-вторых, идет модернизация гендерных отношений, которая направлена, прежде всего, на устранение дискриминации женщин.

Передовые интернационалистские настроения распространены среди азиатской молодежи. Новое поколение, к примеру, не видит ничего плохого в интернациональных браках, которые в Японии сегодня не редкость. Старшее же поколение, по давним традици-

ям, выступает за «чистоту нации», поэтому всячески порицает и препятствует бракам с иностранными гражданами.

Государственная политика, направленная на интернационализацию общественной жизни, не всегда получает одобрение со стороны японского народа. Тем не менее признается, что модернизация и реформирование необходимы Японии. Так, реформы, проводимые в сфере образования, обусловлены не только политическими и экономическими интересами, но и призваны решить ряд социальных и культурных проблем страны.

В XXI в. в Японии началась повсеместная интернационализация вузов. В 2008 г. был разработан и сформулирован проекте «Global 30». Японское правительство решилось на реализацию данного проекта, считая, что если открыть доступ в национальные вузы и аспирантуры, то это благотворно скажется на успехах нации в научно-технической области, а также поможет японской промышленности стать более конкурентоспособной на мировом рынке.

В соответствии с проектом «Global 30» к 2020 г. будут отобраны 30 лучших японских университетов, которые смогут готовить специалистов международного уровня. В числе отобранных вузов уже сейчас значатся: The Tokyo University, Osaka University, Kyoto University, Tohoku University, Waseda University, Nagoya University и др.

Реализация программы «Global 30» предполагает:

– преподавание дисциплин и курсов на английском языке;

– приглашение преподавателей, исследователей, специалистов из-за рубежа;

– выпуск учебников и учебных материалов на английском языке;

– приоритетная финансовая поддержка выбранных университетов в размере 200-400 млн иен в год в течение пяти лет;

– повышение образовательных стандартов посредством организации неяпонских факультетов;

– выдачу международных дипломов студентам исключительно на английском языке;

– содействие обучению японскому языку за границей и централизация международных контактов для тех, кто хотел бы учиться в Японии;

– открытие офисов выбранных университетов по программе;

– привлечение иностранных студентов, а также обмен студентами с другими странами;

– индивидуальные краткосрочные программы для иностранных студентов;

– создание центров поддержки для иностранных студентов и т. д.

До конца 2020 г. планируется привлечь в Японию 300 тыс. студентов-иностранцев. «Количество 300 тыс. не случайно, это 10 % от общего числа студентов в Японии. Сейчас этот показатель составляет 123 тыс. студентов, или 4 %» [4, с. 69].

Трагические события марта 2011 г. частично разрушили глобальные планы японского правительства. После землетрясения и цунами в **стране** существенно сократилось число иностранных студентов: «действующие поспешили покинуть страну, а потенциальные испугались и не приехали. **Университет Тохоку**, например, после землетрясения покинуло 34 студента, из 81 студента, которые обучались там по программе обмена, 44 спешно покинули страну, а треть претендентов отказались от своих планов. Всего **Япония потеряла 10 % от общего количества иностранных студентов**, и аналитики предсказывают, что этот процент будет постепенно увеличиваться» [6].

Некоторые специалисты говорят о временной приостановке интернационализационных процессов, после которой начнется новая эра интернационализации.

В целом в новом тысячелетии можно говорить о некоторых успехах в области интернационализации Японии. Так, А.Г. Задохин (профессор академии МИД РФ) выделяет ряд самых значимых достижений Японии в данном процессе:

– рост числа иностранцев, проживающих в стране и посещающих Японию;

– значительное увеличение общего объема иностранных инвестиций в Японии;

– либерализация внешней торговли;

– повышение интереса к изучению иностранных языков и соответственно уровня их знания (особенно английского);

– рост числа иностранных учителей, преподающих в японских вузах, и рост числа японцев, обучающихся в иностранных учебных университетах;

– расширение частных контактов японцев с иностранцами;

– расширение преподавания японского языка за границей не только в вузах или на специальных курсах, но и в средних школах;

– повышение знаний о японской культуре за рубежом [3].

К этому списку можно добавить стандартизацию образования, либерализацию иммиграционной политики, сближение Японии с азиатскими странами в политической, экономической и культурной сфере, приток иностранной рабочей силы, а также высококвалифицированных специалистов из-за рубежа, устранение женской и расовой дискриминаций.

Таким образом, процессы интернационализации общества ощутимы в Японии. Японское правительство проводит государственную политику, направленную на совершенствование и системы образования, и культуры, и экономики, достигая при этом весомых результатов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимцев Н.В. Япония: национальная модель иммиграционной политики // Этнографическое обозрение, 2004. – № 3. – С. 63.
2. Железняк О. Японская культура в условиях глобализации // Проблемы Дальнего Востока, 2003. – № 3. – С. 156-161.
3. Задохин А.Г. Политика интернационализации: модернизация по-японски // Мир и политика, 2011. – № 2. [Электронный ресурс] – URL: http://mir-politika.ru/archive/224/685/ (дата обращения: 30.03.2012).
4. Орусова О.В. Современные тенденции развития высшего образования в Японии // Alma Mater, 2010. – № 8. – С. 64-69.
5. Тимонина И.Л. Жизнь после кризиса: направления трансформации экономической модели Японии // Вестник МГИМО Университета, 2010. – № 4. – С. 183-190.
6. Япония: Новая эра интернационализации высшего образования [Электронный ресурс] – URL: http://kompasgid.ru/?p=13732 (дата обращения: 30.03.2012).

УДК 681.324.1

Денисова А.Б.
Московский технический университет связи и информатики

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ТРАДИЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ВНЕУЧЕБНУЮ СФЕРУ

A. Denisova
Moscow Technical University of Communication and Informatics

THE SOLUTION OF THE PROBLEMS OF TRADITIONAL EDUCATION THROUGH THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Аннотация. Изменения в социально-экономической сфере трансформируют требования к выпускникам высшей школы, включая в понятие профессиональной компетентности социальные, коммуникативные, организаторские умения и личностные качества специалиста. Высшая школа все еще продолжает опираться на традиционные методики преподавания, которые не могут отвечать этим запросам. Активизация внеучебной сферы дает возможности преодоления образовавшегося разрыва. Повышая мотивационный, профессионально-деятельностный и рефлексивный компоненты образовательного процесса, внеучебная деятельность повышает качество профессиональной подготовки в целом.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, интерактивные технологии, профессиональные и личностные качества, командное взаимодействие, самореализация.

Abstract. Changes in the social and economic sphere of life transform the requirements to the graduates of a higher school. The concept of professional competence includes social, communicative and organizing skills as well as future specialist's personal qualities. The institutions of higher education are still basing their teaching system on traditional techniques which do not correspond with the present-day demands. The active use of extracurricular activities in education can help narrow the gap. Extracurricular activities entirely increase the quality of vocational training through enhancing motivational, professional and reflective components of the educational process.

Key words: extracurricular activities, interactive technologies, professional and personal qualities, team interaction, self-realization.

В последние десятилетия экономическое и общественное устройство нашей страны претерпело ряд преобразований: после достижения критического уровня потребления земли, труда и капитала информация и организация стали определяющими в развитии экономической системы. Подверглись изменению и требования к профессионально значимым качествам личности, в частности, работодателям нужны специалисты, обладающие не только знаниями, но и управленческими компетенциями, навыками организационной работы, профессиональной мобильностью.

Перед новой концепцией образования, таким образом, встает задача не только передачи профессиональных знаний, умений, навыков, но и формирование личности, способной к межличностному, внутригрупповому и командному взаимодействию, готовой к сотрудничеству и умеющей руководить, управлять процессами и людьми. Профессиональный потенциал личности составляют профессиональные, специальные и общие знания, умения, способности и способы саморегуляции, активизирующие адекватные функциональные состояния и актуализирующие весь багаж накопленного опыта. Успешность послевузовской деятельности определяется умением выполнять специфические профессиональные и социальные роли, быстрой адаптацией как к производству, так и к корпоративной культуре организации.

Комплексная подготовка специалиста, способная устранить противоречие между изменившимися социальными условиями и недостаточно адекватной профессиональной и лич-

© Денисова А.Б., 2012.

ностной подготовкой выпускников высших учебных заведений, может быть осуществлена лишь через интеграцию учебной, производственной и внеучебной деятельности студентов. При такой организации образования становится возможным не только моделировать различные процессы (профессиональную деятельность, процессы взаимодействия, личностного роста, формирования нравственно-ценностных ориентиров), но и конструктивно реализовывать их на практике.

Модернизация учебного процесса требует качественно новых технологий образования с активными, интенсифицирующими методами и формами обучения. Суть их состоит в использовании методик, активизирующих, направляющих и сопровождающих познавательную активность студента, содействующих становлению самостоятельности мышления. К таковым относятся: теория контекстного обучения, начинающая играть важную роль в рамках информатизации системы высшего образования, имитационные технологии, которые, основываясь на моделировании процессов, происходящих в реальной системе, позволяют отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности, когнитивные технологии, модульное обучение и др. [1]. Интерактивные методы обучения в современной педагогической науке выходят сейчас на первый план, стараясь заместить традиционные. Они основаны на взаимодействии и диалоге, повышающих активность включения слушателей в процесс и превращающих студента из объекта обучения в субъекта учебной деятельности. Характеристиками интерактивного взаимодействия являются: процессуальность, деятельность, диалог, возможность самовыражения. Это методы и технологии так называемого проблемного обучения, которое давно применяется на западе и разрабатывалось нашими исследователями (П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Все эти методы и формы появились не сегодня, поэтому вряд ли есть вузы, где в каком-либо виде они не используются, но внедрение новых педагогических технологий в образовательную практику сдерживается консерватизмом дидактических схем и моделей обучения. Для вузов (особенно технических) существует проблема преподавательского состава, который зачастую не имеет педагогического образования, а потому не владеет педагогическими теориями, дидактическими принципами преподавания и не имеет стимулов, заинтересованности к знакомству с ними, повторяя традиционные, давно устаревшие схемы обучения. Использование активных форм, методов и технологий обучения может позволить добиваться не только высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, но и развивать необходимые на современном этапе развития и существования общества, рынка и общественных потребностей способности и качества, которые обеспечивают конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Вот некоторые противоречия между требованиями к современному специалисту в профессиональной деятельности и содержанием учебного процесса.

– В учебной деятельности основной упор делается на теорию, познание технологии профессиональной деятельности, абстрактное знание, а цель обучения – максимальное усвоение информации. В профессиональной деятельности знания применяются только в контексте производственных процессов и ситуаций, на первый план выходят практические умения, где пробелы в знаниях восполнимы, а отсутствие навыков организации и руководства не предметных действий, а социальных поступков, отсутствие опыта в выстраивании отношений в коллективе приводят к проблемам, связанным с трудностями интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производства.

– Отставание от динамики в развитии профессии – большая проблема образования. В настоящее время с постоянно изменяющимися и совершенствующимися техноло-

гиями преодолеть это отставание становится все проблематичнее. Современный специалист должен быть не только хорошо обученный, но и хорошо обучаемый, т. е. необходима мотивация к обучению и познанию, творческая активность и самостоятельность, на что в образовательном процессе не уделяется особого внимания. В обучении студенту чаще отводится пассивная роль, в отличие от инициативной позиции специалиста в трудовой деятельности, где необходимо принимать решения и нести за них ответственность.

– Отсутствие личностного смысла получаемой информации приводит к непониманию конечной цели обучения, которое в целом обесценивается. Удовлетворение от деятельности достигается только через личные достижения в ней, привнесение в нее личностного смысла и цели, а успешность в профессиональной сфере характеризуется вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности.

– В процессе обучения овладение профессиональными навыками обеспечивается в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, сами формы которой не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Познавательная деятельность направлена на усвоение знаний, а профессиональная – на достижение результата. Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности к другому, отличному по целям, мотивам, потребностям, действиям, средствам и результатам.

Этот список можно продолжить. Очевидно, что традиционное обучение, основанное на передаче знаний от преподавателя студенту и делающее главный акцент на память, страдает недостатком практических навыков, творческой активности, отсутствием социального контекста профессиональной деятельности. Знание сегодня понимается как средство развития личности, поэтому в процессе обучения требуется смещение традиционного акцента с сугубо образовательных на социально-воспитательные цели.

Внеучебная деятельность стимулирует творческую активность и самостоятельность, способствует раскрытию потенциальных возможностей студентов, которые определяются мерой их реализации в деятельности, общении, в адекватности принимаемых управленческих решений, умении вести переговоры, работать в коллективе. В ней заложены механизмы и методы персонификации: цели и задачи ставятся студентами самостоятельно, отвечают реальным потребностям, студенты включены в ситуацию, идентифицируют себя с тем, что делают, получаемый результат всегда личностен и является мотивацией к последующей деятельности.

Во внеучебной деятельности, связанной с профессиональной сферой (профессиональное проектирование, научно-исследовательская работа) происходит прямая связь внеучебной деятельности с профессиональной, поэтапно формируются дополнительные практические профессиональные комплексные умения и навыки, что способствует повышению степени осознанности выбранной профессии. Теоретические знания становятся ориентированными на достижение конкретных целей и освоение конкретных действий. Это поднимает мотивацию непосредственно к учебному процессу. В таком контексте студент принимает на себя роль исследователя, конструктора. Происходит разностороннее раскрытие будущей деятельности, и свершается переход от суммарной информации, полученной в учебном процессе, к целостному результату – знанию и компетентности на выходе.

Основная же недостаточность традиционной системы обучения в изначальном отсутствии в ней задач по формированию и развитию навыков коллективного взаимодействия, которые сегодня входят в обязательный минимум требований работодателя к молодому специалисту (социальные навыки, опыт освоения социальных ролей, управленческие, коммуникативные компетенци) и вытекают из коллективного характера большинства видов деятельности.

Если учебная деятельность в основном индивидуальна, то внеучебная – коллективна, и

поэтому они взаимодополняют друг друга. Внеучебная деятельность всегда происходит в социальном контексте, в коллективе, тем самым заставляя человека встраиваться в этот социальный контекст и находить общий язык, строить взаимоотношения часто с незнакомыми людьми и на разный промежуток времени. Именно на этом поле развивается способность к межличностному, внутригрупповому и командному взаимодействию, способность действовать в различных сферах жизнедеятельности в соответствии с принятыми нормами, владение коммуникативной техникой, культурой поведения и речи, формируется ответственность не только перед собой, но и перед коллективом (который может исключить из своих рядов при несоблюдении правил функционирования этого коллектива), пунктуальность, аккуратность, проявляется отношение к работе, умение ее разделять и замещать, контролировать качество исполнения. Коллективная деятельность начинает рассматриваться как ценность, из чего вытекает принятие других, как необходимых компонентов взаимодействия, готовность к конструктивному диалогу и взаимопониманию. К.Г. Кречетников в своей статье выделяет базовые составляющие, характеризующие зрелую личность: сформированность основных типов ценностей (деятельности, личностных отношений и познания), ответственность, саморазвитие, диспозиционная терпимость, внутреннее единство, целостность [3]. Во внеучебной деятельности возможны, с одной стороны, индивидуализация и максимальное раскрытие личностного потенциала, с другой – формируются базовые составляющие зрелой личности, которые могут быть выработаны только в процессе коллективной деятельности.

Не идеализируя внеучебную деятельность, стоит признать, что многие необходимые в дальнейшем и очень востребованные навыки за годы обучения в вузе можно получить, только активно занимаясь общественной внеучебной работой. Внеучебная деятельность способна воспитать управленческие навыки, умения организации деятельности в нестандартных ситуациях и ускорить адаптацию к послевузовской среде. В отличие от учебной сферы – внеучебная направлена на формирование ценности и важности служения обществу, сострадания (активно развивающиеся сегодня волонтерские движения), гражданской ответственности (через сотрудничество с другими), гражданского самосознания, честности. В органическом единстве учебного и внеучебного процессов через овладение разнообразными видами деятельности происходит освоение различных социальных ролей, что дает некий новый интегративный результат образования.

Внеучебное время располагает оптимальными условиями для самораскрытия и самореализации студентов, предоставляет возможность попробовать себя в различных ипостасях и направлениях деятельности, приобрести уверенность в правильности (или неправильности) выбора профессии. Особенно это актуально для технического вуза, где, в отличие от предметов профильного образования, общественная деятельность имеет гуманитарную направленность. В процессе активной деятельности и коммуникации происходит переформирование социокультурных навыков.

За счет разнообразия внеучебная деятельность привлекает студентов следующими преимуществами:

– бóльшая свобода;

– вариативность продолжительности;

– быстрый и видимый результат;

– «дело» сочетается с досуговостью, психологической разгрузкой;

– личные успехи становятся известны, а неудачи можно скрыть;

– можно быть успешным лично и в составе команды;

– реакция окружающих на успехи эмоциональна и незамедлительна.

Чем разнообразнее по формам и содержанию будет опыт, полученный за время обучения, тем активнее будет процесс включения в профессиональную самореализацию, построение карьеры, так как свойство активности, креативности станет свойством личнос-

ти, позволяющим быстро найти приложение творческому и профессиональному потенциалу. Поэтому вовлечение максимального числа студентов во внеучебную деятельность позволяет приблизиться к достижению реальных целей высшего образования, и «именно воспитательная система вуза как высший уровень развития воспитательного процесса может способствовать достижению эффективного результата воспитания студентов и поэтому должна стать одним из приоритетных направлений в области образования» [2, с. 5].

Подводя итог всему сказанному, заметим, что внеучебная деятельность разнообразна и, находясь в постоянном изменении и развитии, представляет собой некую целостность с самоорганизующимся началом, которое отбирает необходимое и отбрасывает ненужное. Она может выступить средством многофакторной детерминации разностороннего развития и саморазвития личности, создавая креативную среду обучения и воспитания, ориентированную на выявление глубинной внутренней сущности обучающегося, и предоставляя возможность выбора индивидуальной траектории. Не освобождая от ответственности за решения, выбор, за неудачи, внеучебная среда дает возможность проявления активности и самостоятельности, создает условия для эволюции от послушания к самоосуществлению, самореализации.

Внеучебная деятельность выступает механизмом, уравновешивающим систему образования, формируя дополнительные и необходимые качества специалиста: системное представление о деятельности, понимание ее природы, а также закономерностей общественных процессов и осознания своего места в них; формирование навыков коллективной мыслительной и практической деятельности, принятия решений; навыки адаптации, взаимодействия и общения в изменяющихся группах; умение планировать и организовать выполнение поставленной задачи; воспитание социальных качеств и ценностей, в том числе ответственность, пунктуальность, добросовестность, честность, порядочность.

Во внеучебной деятельности знания не являются самоцелью, а передаются в реальной рабочей ситуации, т. е. происходит обучение действием. Знания, формирующие технические, межличностные, информационные навыки, являются неким синтезом, квинтэссенцией накопленного организацией опыта. При этом каждый является активным источником знаний и решений. Развитие человеческих ресурсов идет одновременно с преобразованием их знаний и умений в практические навыки, формируя структуру, которую можно охарактеризовать как «научающая организация» по терминологии П. Сенжа [4], где сотрудники добиваются нужных организации результатов на основе непрерывного совместного обучения и выработки новых способов мышления. Повышение эффективности работы системы является основным показателем успешности воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Быстрова И.Н. Имитационное моделирование как технология подготовки специалистов технического профиля в вузе: дисс. … канд. пед. наук. – Шахты, 2008. – 200 с.
2. Жоголева О.Р. Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи: Автореф. дис. … канд. соц. наук. – Тюмень, 2007. – 25 с.
3. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Интернет-журнал «Эйдос», 2004, 22 июня // http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm (дата обращения: 10.07.12)
4. Senge P. The Fiffh Disciplin C: The art and practice of the learning organization, Double-day, London, 1990. – 425 p.

УДК 37 (043)

Дронова М.Ю.
Университет российской академии образования (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

M. Dronova
University of Russian Academy of Education, Moscow

FORMATION OF BASICS OF STUDENTS' HEALTH-SAVING BEHAVIOR AT A SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье освещаются вопросы здоровьесбережения школьника в контексте современной демографической ситуации. Учитывая задачи развития демографической политики России, автор выделяет новые образовательные приоритеты, которые могут послужить решением этих задач. Предложена модель педагогической системы формирования основ безопасности жизнедеятельности учащихся школы. Уделяется особое внимание созданию здоровьесберегающей образовательной среды в школе, которая формируется как педагогом, так и семьей обучающихся.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, здоровьесбережение, демография, педагогическая система, модель.

Abstract. The article highlights the issues of students' health-saving in the context of the contemporary demographic situation. Considering the development challenges of the demographic policy of Russia, the author identifies new educational priorities, which may serve as a solution to these problems. The author suggests a model of the educational system of forming the foundations of a secondary school students' life safety. The author pays special attention to the creation of health-saving educational environment at school and states that it is formed by both a teacher and the students' families.

Key words: life safety, health-saving, demography, educational system, model.

Сегодня одной из самых крупномасштабных проблем человечества является обеспечение безопасности жизнедеятельности личности. В нашей стране этот вопрос стоит наиболее остро. Общеизвестно, что в настоящее время общество уделяет недостаточное внимание вопросам безопасности своих членов, что имеет ряд отрицательных последствий [1]. Перечислим некоторые из них:

– отчетливое падение морально-нравственных ориентиров молодежи (по итогам социологических опросов, от 12 до 20% пятнадцатилетних юношей считает наиболее привлекательной деятельность бандита). Вследствие этих данных обоснованно возникают волнения как у родителей, так и в обществе, что ребенок может быть втянут в криминальное сообщество или стать его жертвой. Сегодня эта проблема волнует не только педагогическую общественность, но и государственные органы [4];

– отсутствие патриотической направленности молодежи (до 70% готовы сегодня покинуть родину для постоянного места жительства в другой стране). Это свидетельствует о том, что серьезно стоит вопрос об отстаивании суверенитета России, ее национальной безопасности;

– падение уровня здоровья молодежи, имеющее быстрый рост и связанное с целым рядом причин. Прежде всего, это незнание и неумение реализовать себя в здоровом образе жизни; рост алкоголизма и наркомании, подростковой преступности, возросший как никогда прежде в истории России [3];

© Дронова М.Ю., 2012.

– участившиеся локальные военные конфликты на территории России; рост экстремизма и терроризма, направленных против мирного населения, не имеющего подготовку к поведению в такого рода ситуациях.

На наш взгляд, основой строительства современного государства должно стать обеспечение личной безопасности граждан, а через нее и национальной безопасности всей страны [2]. Здесь речь идет уже о выживании нации, ведь численность населения нашей страны стремительно сокращается за последние десять лет.

Одним из способов выхода из образовавшегося положения может стать новая образовательная парадигма, ключевой характеристикой которой станет формирование основ безопасности жизнедеятельности личности и общества и впоследствии их дальнейшее развитие.

Анализ подходов к оценке подготовленности молодого поколения граждан Российской Федерации к благополучной жизнедеятельности в условиях глобализации процессов мирового развития, международных политических и экономических отношений с учётом формирующихся в современном мире новых угроз и рисков для развития личности, общества и государства свидетельствует о недостаточной объективной их информированности о процессах, происходящих в современном мире и несформированности у них умений ориентироваться в реальных условиях современного мира, о слабой их подготовленности к адекватной реакции на различные опасные и чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера.

По нашему мнению, решению этих проблем в определённой степени может способствовать усиление акцента на изучение основ безопасности жизнедеятельности в системе образования.

Чтобы планировать и успешно реализовывать направления работы, способствующей формированию основ безопасности жизнедеятельности учащихся, необходимо превратить используемые в школе педагогические технологии в систему методов, форм и средств, которые бы обеспечивали формирование культуры безопасного поведения и обеспечение здорового образа жизни. Для реализации всех направлений работы необходимо конкретизировать представление о здоровьесберегающем пространстве школы.

Такое пространство образовательного учреждения отражает пути и процессы реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. Данное пространство воздействует на учащихся и педагогов, прежде всего в школе, при этом запуская процесс дальнейших изменений образовательного пространства в целом (помимо школы – внешкольные учреждения, окружение, семья и пр.)

Ключевое требование к здоровьесберегающему пространству школы – это соответствие принципам здоровьесберегающих образовательных технологий. При этом особенности образовательного пространства могут быть представлены тремя положениями: учет организационных и содержательных возможностей педагогической системы, инновационно-творческая направленность среды, вовлечение учащихся в деятельность.

Безопасную здоровьсберегающую среду школы отличает, прежде всего, ее позитивная основа. Не только сохранению, но и формированию, приращению потенциала здоровья учащихся способствует ее направленность на организационные и содержательные возможности педагогической системы. Отличительной особенностью здоровьесберагающей среды общеобразовательной школы является изменение общего вектора направленности внешних воздействий системы образования в части здоровья учащихся с отрицательного на положительный благодаря вытеснению негативных воздействий и производимых ими последствий позитивными переориентациями.

Нами выбраны три уровня обеспечения безопасности учащихся современной общеобразовательной школы. Выбор этих уровней обоснован, в первую очередь, объективным социально-экономическим положением России. Несмотря на массу разработок в области основ безопасности жизнедеятельности, безопасность никогда не рассматривалась как

системообразующий фактор в построении образовательной системы, а ведь в современных условиях должна стать именно таковым.

На сегодняшний день мы видим, что эта область должна красной нитью проходить через все построения всей системы образования, по меньшей мере, в обозримом будущем. Это положение основывается на ряде условий:

– абсолютно недостаточна подготовка учащихся по основам жизнедеятельности, трактуемая современной школой;

– отсутствие интегрирующей области знания концепции функционирования системы безопасности жизнедеятельности в российской школе на федеральном уровне;

– отсутствие специалистов, обеспечивающих подготовку подрастающего поколения в этой области.

Реализовать эту парадигму возможно на базе специально организованного обучения основам безопасной жизнедеятельности в общеобразовательных учебных заведениях.

Для осуществления этой задачи нами были определены три уровня знаний, умений и навыков, которые являются обязательными для усвоения учащимися. Перечислим их от низшего к высшему:

– первый уровень включает в себя передачу ЗУНов об образе поведения личности, который позволит максимально снизить возможность подвергнуться опасным воздействиям ежедневно в чрезвычайных ситуациях, носящих ограниченный характер;

– второй уровень направлен на становление ЗУНов, сопряженных с охраной труда в процессе производственных отношений. К числу последних следует отнести производственную и непроизводственную сферу экономической деятельности, операции по обеспечению безопасности населения, а также профессиональную деятельность различных подразделений по защите населения страны в чрезвычайных ситуациях и при угрозе суверенитету страны. Отсюда следует, что данный блок раскрывает основы профессиональной безопасности при выборе той или иной сферы деятельности;

– третий уровень ЗУНов позволяет определить последовательность действий по обеспечению безопасности общества в целом, осуществляемых в случаях глобальных техногенных, экономических, природных катастроф, а также в случаях масштабных экстремистских действий и возможной военной агрессии [5].

Все названные уровни должны формировать следующие необходимые направления развития и стороны личности:

1) экологическое мышление и культуру безопасного поведения в условиях неблагоприятной экологической среды в регионе проживания;

2) духовно-нравственное развитие через сохранение традиций семейных отношений, через изучение лучших образцов благоприятного внутрисемейного климата в истории и современности;

3) развитие принципов взаимоотношения полов, способствующих обеспечению демографической безопасности государства;

4) развитие готовности к реализации индивидуальной системы здорового образа жизни с целью повышения уровня духовного, физического и социального благополучия, а также обеспечение долголетия граждан РФ;

5) развитие культуры безопасности жизнедеятельности с целью обеспечения профилактики негативного влияния человеческого фактора на развитие личности, общества, государства;

6) нравственно-патриотическое развитие личности и формирование готовности к выполнению конституционного долга по защите Отечества [5].

В нашем исследовании представлена модель управления процессом формирования основ безопасности жизнедеятельности, основывающаяся на личностно ориентированном подходе в обучении. Сутью личностно ориентированного обучения является его гуманистическая направленность. Под ней мы понимаем устремленность деятельности педагога на уникальность и неповторимость учащегося, его сознание, базирующейся на общечеловеческих ценностях. Вследствие

этого основной целью педагога является оказание поддержки и помощи учащемуся при определении и совершенствовании его отношения к самому себе, своей деятельности, а также другим людям и окружающему миру.

Такой путь делает возможным максимально обеспечить выживание личности, наряду с ее безопасной адаптацией к различным социально-экономическим, природным условиям и чрезвычайным ситуациям, оказывающим негативное влияние на личность.

Выделение трех уровней ЗУНов по основам обеспечения жизнедеятельности позволило разработать конкретную программу реализации заложенных в них положений через дидактические средства.

Таким образом, нами предложены три уровня в образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности», которые должны реализовываться на различных уровнях на протяжении всей жизнедеятельности.

1. «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) – это, главным образом, правила безопасного движения в повседневной жизни, в опасных и чрезвычайных ситуациях, носящих локальный характер. Этот уровень включает в себя три образовательных компонента:

– безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях, носящих локальный характер;
– основы медицинских знаний и здорового образа жизни;
– обеспечение национальной безопасности страны.

2. «Охрана труда». Безопасность человека в процессе профессиональной (трудовой) деятельности (экономическая, экологическая, информационная). Данный уровень включает в себя также три образовательных компонента:

– безопасность в сфере производства материальных благ (производственная сфера);
– безопасность в сфере гуманитарной деятельности;
– безопасность в сфере военной деятельности.

3. «Обеспечение безопасности населения в чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени». Единая государственная система предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций. Этот уровень включает в себя два образовательных компонента:

– защита населения от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера;
– защита населения от опасностей, возникающих при ведении военных действий или вследствие этих действий.

Необходимо еще раз выделить тот факт, что независимо от уровня реализации образования, эти важнейшие компоненты ОБЖ являются ключевыми в его содержании.

В настоящее время первый уровень реализуется, как правило, в системе дошкольного, начального общего, основного общего, начального профессионального образования по программе ОБЖ. Второй – в системе начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования по программе «Безопасность жизнедеятельности». Третий – во всех типах образовательных учреждений по программам ОБЖ и БЖД по разделам (курсам) гражданской обороны.

На основе рассуждений и анализа теории и практики образования о необходимости высокого уровня знаний по основам здоровьесбережения и достаточного уровня сформированности основ безопасного поведения учащихся школ можно сделать вывод о том, что педагогика школы должна определить метапредмет, подводящий итоги социальной зрелости личности, оценивающий социальное становление, способствующий дальнейшему развитию личности, ее подготовке и адаптации к жизненной реальности.

Необходимо выделить особенности и ключевые задачи метапредмета, который должен содержательно объединить, интегрировать выводы, чтобы сделать человека способным адаптироваться и самореализовываться в окружающей среде. Целью метапредмета следует определить становление направлений поиска путей сохранения человека как вида на Земле от самоуничтожения (снижение от-

рицательного влияния человеческого фактора на жизнедеятельность и безопасность личности, общества и государства). Метапредметность дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» будет нести общечеловеческий смысл. Опираясь на все последние достижения наук, школа сегодня должна формировать личность, которая способна самостоятельно анализировать и прогнозировать изменения реальной обстановки в природной, в социальной сферах обитания и проектировать свое поведение, обеспечивающее сохранение и укрепление здоровья. Нарушение направленности цели, обозначенной выше, — это нарушение биологической целесообразности.

Нам представляется, что выход на инновационные подходы в обучении основам безопасности состоит в оценке достижений метапредметных результатов, реализуемых: в необходимости развивать психолого-педагогические технологии изучения основ безопасности жизнедеятельности; в важности учета региональных особенностей в содержании предмета; в наращивании информационной и воспитательной нагрузки в области безопасности жизнедеятельности, чтобы обеспечить обучающимся тот уровень, который необходим для самостоятельной благополучной жизнедеятельности в обществе и государстве.

При этом следует выделить инновации в оценке знаний школьников: развитие умения общаться; умения решать ситуационные творческие задачи; развитие умения обладать определенным уровнем самооценки, самоопределения и самоорганизованности; важность определения природной направленности личности ученика, предрасположенности к видам деятельности.

Нами выстроена педагогическая система формирования основ безопасного здоровьесберегающего поведения обучающихся в современной общеобразовательной школе. Специфика ее построения связана с уровнем социализации личности, обеспечивающей связь уровня развития личности и окружающих событий; с уровнем общего понимания взаимосвязи в единой системе «человек – природа»; психо-физиологическими особенностями восприятия учебного материала школьниками; возрастными особенностями и индивидуальными чертами характера учащихся; уровнем развития коммуникативных навыков и информационной культуры; уровнем любознательности и уровнем развития культуры деятельности учащихся.

Обобщая данные теоретических и прикладных исследований по проблеме здоровьесберегающего сопровождения образовательного процесса в школе, а также используя наши экспериментальные результаты, нами выделены несколько основополагающих позиций, обосновывающих необходимость системного рассмотрения процесса формирования безопасного здоровьесберегающего поведения учащихся, через организацию безопасного здоровьесберегающего образовательного пространства школы. Оно понимается нами как процесс, направленный на здоровьесберегающее обучение и воспитание всех участников процесса обучения и воспитания: учащихся и их родителей, учителей; на формирование общей культуры безопасности жизнедеятельности; целенаправленно организуемый и управляемый системный процесс, включающий в себя школьную и внешкольную образовательную среду (учреждения внешкольного образования); процесс, реализация которого связана с изменением приоритетов в системе ценностей учащегося, изменением отношения к своему здоровью, к здоровью окружающих его людей, к своей деятельности во благо других.

Важнейшей идеей, положенной в основу построения педагогической системы формирования безопасного поведения личности, является идея четкого осмысления собственного бытия в социуме. При формировании культуры безопасности жизнедеятельности посредством интеллектуальной и социальной адаптации в целостной образовательной среде, важнейшими элементами являются семья, родители и близкие люди, знакомые и пр. В содержание процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности необходимо включать элементы осмысления школь-

ником повседневного своего опыта бытия в социуме (общение с родителями, друзьями, сверстниками, педагогами, случайными знакомыми и пр.) с учетом личностного восприятия информации конкретной личностью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: Комплексная учеб. программа для 5-11 классов общеобразовательных учреждений / под общей ред. А.Т. Смирнова. – М., 2007. – 65 с.
2. Григорян Р.В. Педагогические условия и механизмы формирования навыков безопасного поведения младших школьников : дис ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 243 с.
3. Сатлейкин П.И. Человек как объект и субъект безопасности // Безопасность, 1995. – № 11. – С. 14-16.
4. Сведения о приемниках-распределителях для несовершеннолетних за 1997 г. – М., 1997. – 36 с.
5. Смирнов А.Т. Педагогические условия формирования основ безопасности жизнедеятельности учащихся общеобразовательных школ России: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 137 с.

УДК 378

Ефимова Е.М.
Всероссийская академия внешней торговли (г. Москва)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

E. Efimova
Russian Foreign Trade Academy, Moscow

METHODS OF DEVELOPING SOCIAL STABILITY OF PERSONALITY IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социальной устойчивости личности. Раскрывается сущность социальной устойчивости личности с педагогической точки зрения и описывается ее компонентный состав. Представлены основные группы методов формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования: методы формирования эмоционально-волевой сферы; методы формирования устойчивой системы социальных убеждений, ценностей, ориентиров и перспектив и методы формирования деятельностно-практической сферы личности. В статье приводятся результаты экспериментального исследования по апробированию рекомендуемых для использования в вузе методов воспитания.

Ключевые слова: методы воспитания, методы формирования личности, социальная компетентность, социальная устойчивость личности.

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of social stability of personality. The author describes the nature of social stability from the pedagogical point of view and outlines its components. The author highlights the basic groups of methods and techniques meant to develop the social stability of personality in institutions of higher education: methods of developing a stable emotional-volitional sphere, methods of developing a stable system of social beliefs, values, cues and goals of a personality, methods of developing social practical skills. The article contains the results of the experiment on applying the recommended methods.

Key words: methods of upbringing, methods of molding of personality, social competence, social stability of personality.

Сегодня перед высшим образованием стоит важная задача подготовить профессионально и социально компетентных специалистов разного уровня и профиля, способных в максимальной степени реализовывать свой потенциал в конкретной сфере трудовой деятельности. Современный выпускник профессионального образовательного учреждения должен уметь мобильно адаптироваться к быстрым изменениям развития общества, находить оптимальные самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, эффективно действовать в широком профессиональном и социальном контекстах.

Новые требования, предъявляемые к личности выпускника, актуализировали перед высшим образованием задачу подготовки социально устойчивых специалистов, так как развитие социальной устойчивости является важнейшим условием личностного, социального и профессионального становления каждого человека и определяет стабильность самого общества, обеспечивая необходимую преемственность в его развитии.

Проблема формирования социальной устойчивости личности на сегодняшний день в науке недостаточно изучена. Основные исследования социального становления личности велись зарубежными (Mc Fall R. [15], Rose-Krasnor L. [16], Ten Dam G. [17], Volman M. [17] и др.) и

© Ефимова Е.М., 2012.

отечественными учеными (А.В. Брушлинский [3], И.А. Зимняя [7], М.Д. Лаптева [8], Е.В. Коблянская [9], С.Н. Краснокутская [10], В.Н. Куницина [11] и др.) через призму компетентностного подхода и связывались с понятием социальной компетентности личности.

Нами были предприняты усилия изучить проблему формирования социальной устойчивости личности как важной характеристики современного конкурентоспособного специалиста не только с позиции компетентностного, но и других методологических подходов [6].

Социальная устойчивость личности определятся нами как комплексная личностная характеристика, которая представляет собой устойчивую систему внутренних взглядов, убеждений, принципов, социально-нравственных качеств, базирующихся на освоенных культурных нормах и ценностях, позволяющая личности сохранять свои личностные позиции и интересы, проявлять гибкость в принятии решений, развиваться и адаптироваться к изменяющимся социальным условиям.

Анализ психологической и педагогической литературы (Л.И. Божович [2], Ю.И. Гиллер [4], И.А. Зимняя [7], Л.Ю. Сироткин [12], Д.Н. Узнадзе [13], В.Э. Чудновский [14] и др.) и результаты проведённого теоретического исследования проблемы позволили выделить следующие структурные компоненты социальной устойчивости личности, рассматриваемой как целостный феномен:

– эмоционально-волевой (социальная чуткость, эмоциональная отзывчивость, способность к социальным переживаниям, социальной рефлексии; способность к социальному предвидению, наличие социальной интуиции, воображения; способность к регулированию эмоциональных состояний, социальному выражению чувств);

– когнитивно-ориентировочный (твердая направленность на познание законов развития социума и социальных отношений, устойчивость жизненных и деловых перспектив; гибкость в принятии решений, социальная креативность);

– ценностно-регулировочный (ориентированность на социальные ценности и социальный успех, способность сохранять идеалы и ценности и соответственно оценивать свою деятельность, поведение и поведение других; способность в зависимости от обстоятельств регулировать, вносить коррективы в свою деятельность и поведение (социальная гибкость);

– операционный (готовность к социальной деятельности, социальная смелость, активность; способность к достижению целей, благодаря реализации социально-нравственных качеств; коммуникабельность, конфликтоустойчивость).

Разрабатывая модель социальной устойчивости личности, мы уделили особое внимание методам формирования. Так, в ходе проведенного эксперимента по формированию социальной устойчивости у будущих экономистов-международников в ГОУ ВПО «Всероссийская академия внешней торговли» нами были выделены и апробированы следующие методы: методы формирования устойчивой эмоционально-волевой сферы личности; методы формирования устойчивой системы социальных убеждений, ценностей, ориентиров и перспектив личности; методы формирования устойчивой деятельностно-практической сферы личности.

Основные методы формирования устойчивой эмоционально-волевой сферы личности включали в себя метод «погружения» в эмоционально насыщенную ситуацию, метод создания эмоционально-психологической установки на усвоение навыков гибкого социального взаимодействия, метод создания условий для эмоционально-волевого напряжения.

Метод «погружения» в эмоционально насыщенную ситуацию предполагал создание ситуаций положительных и негативных социальных переживаний, создание эмоциональной атмосферы социальных взаимодействий. Данный метод подразумевал моделирование студентом типичных социальных и профессиональных ситуаций и проигрывание своего эмоционального «отзвука» и поведения в них.

Следует отметить, что процесс формирования социальной устойчивости личности предполагал «погружение» не только в ситуации, в которых возникают положительные эмоции, но и в ситуации, вызывающие эмоциональный дискомфорт, стресс: конфликтные ситуации в ходе социального взаимодействия; ситуации неуспеха, возникающие в профессиональной деятельности; ситуации, связанные с разногласием во мнении людей во время переговоров с иностранными партнерами, конкурентами и т. д.

Метод создания эмоционально-психологической установки на усвоение навыков социального взаимодействия – метод создания эмоционального стимулирования социальной деятельности, который был направлен на осознание студентами своего эмоционального состояния, на создание собственной положительной эмоциональной установки на гибкое творческое социальное взаимодействие. Данный метод был нацелен на создание разнообразных положительных эмоций в ходе образовательного процесса, на активизацию эмоциональной сферы обучающихся, тем самым обеспечивая естественный переход с одного ведущего вида деятельности (учебной) на последующие (трудовую, профессиональную и т. д.) с соответствующей трансформацией мотивов, целей, средств, способов и результатов деятельности.

Методы формирования социальной устойчивости были направлены не только на имитацию эмоционального характера социальных отношений, но и на формирование таких волевых качеств конкурентоспособного специалиста, как целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность, уверенность, которые развиваются в ходе целенаправленного использования метода создания условий для эмоционально-волевого напряжения.

В ходе эксперимента данная группа методов формирования устойчивой эмоционально-волевой сферы личности была использована в рамках социально-педагогических тренингов: «Развитие эмоциональной устойчивости и саморегуляции экономиста-международника», «Конфликтоустойчивость личности и способы преодоления конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности экономиста-международника», «Технология проведения успешных переговоров», «Эффективные способы взаимодействия с иностранными партнерами на переговорах в сфере внешней торговли», «Психологические основы создания позитивного имиджа» и др.

Методы формирования устойчивой системы социальных убеждений, ценностей, ориентиров и перспектив личности были нацелены на формирование социального сознания личности. Данная группа методов включала в себя методы убеждающего воздействия, метод внушающего воздействия и метод иллюстрации социальных идей и идеалов, метод этических и нравственных бесед.

Основной метод формирования социального сознания – метод убеждающего воздействия – базировался на усвоении студентами социальных норм и правил, социальной информации, ее осмыслении, переработки и осознании в качестве социальной ценности.

Задача метода убеждающего воздействия в процессе формирования социальной устойчивости личности состояла не только в том, чтобы объяснить нормы социального поведения, установления социальной культуры, но и вызвать положительное отношение студентов к ним, желание принять, сделать своими социальными убеждениями и нормами.

Активное использование метода внушающего воздействия предполагало воздействие на личность с помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при наличии доверия к внушающему. Внушение выражалось в создании эмоционального фона для совместных социальных переживаний, так как сильные совместные и положительные эмоции обладают воспитывающей силой, которая способствует интериоризации социальных знаний, знаний о нормах и правилах социального взаимодействия и поведения и приводит к конкретным идеям, мыслям, поступкам. В ходе эксперимента метод внушающего воздействия активно использовался с целью

формирования внутренней устойчивой системы нравственных норм и правил поведения и социального взаимодействия у будущих специалистов в области международных экономических отношений и внушения аксиом делового поведения и взаимодействия, например, «Общепринятые этические нормы руководителей», «Этические принципы и нормы ведения дел».

Метод иллюстрации социальных идей и идеалов был нацелен на формирование социально-нравственных целей личностного поведения, общественно сложившихся способов социальной деятельности. Использование данного метода в ходе эксперимента содействовало возникновению у студентов желания подражать идеалу, формировать у себя соответствующие социально-нравственные качества, совершать социально значимые поступки. В ходе изучения темы «Социальный портрет предпринимателя в России» был приведен пример промышленника В. Коновалова как иллюстрация проявления заботы о своих сотрудниках, который строил для них школы и больницы в дореволюционной России; в рамках темы: «Социальная ответственность и бизнес» был приведен пример банка «СБС-АГРО», который пожертвовал 50 кг золота для золочения куполов храма Христа-Спасителя, по теме «Корпоративная этика предприятия» в качестве примера был разобран действующий «Корпоративный кодекс поведения и взаимодействия» в ЗАО Группе компаний «Еврофинанс».

Следует отметить, что в ходе эксперимента активно применялся метод личного примера авторитетного взрослого, в основе которого лежало подражание. Через восприятие дел и поведения авторитетного человека у будущего специалиста в области международных экономических отношений формировались социально-нравственные цели личного поведения, присваивались рекомендуемые способы деятельности. Так, в ходе эксперимента были приглашены В.Н. Мельников, заместитель председателя ЦБ России; В.В. Голованов, специалист компании «ЗАО Pricewaterhouse Coopers»; О.А. Масленников, исполнительный директор, член правления компании «Дойче Лизинг Восток», которые поделились собственным опытом организации деятельности международных предприятий и ведения дел.

Особый эмоциональный отклик и интерес у студентов вызвала беседа с крупнейшим ученым-консультантом в области международных экономических отношений Иппей Ямазавой из Японии, в которой речь шла об этических и нравственных особенностях ведения международного экономического и политического сотрудничества.

В ходе эксперимента широко использовались нравственные беседы как метод формирования устойчивых социально-нравственных качеств личности, нравственных представлений, суждений и позиций по отношению к таким категориям, как долг, нравственность, добро и зло, патриотизм, честность, справедливость. Помимо бесед в традиционной форме, акцент был сделан на использование таких активных форм проведения беседы, как «круглый стол», «гражданский форум», «мини-конференция», «философский стол», «свободный разговор» и др.

Положительный опыт поведения, устойчивые навыки и умения социального взаимодействия формировались в ходе эксперимента путем педагогически правильно организованной деятельности студентов. Поэтому следующая группа методов, — методы формирования устойчивой деятельностно-практической сферы личности, включала в себя две подгруппы, к которым относились методы организации деятельности и формирования опыта социально устойчивого поведения личности и методы стимулирования социальной деятельности.

Методы организации деятельности и формирования опыта социально устойчивого поведения, помимо традиционных методов: метода социального требования, метода поручения, метода приучения, метода упражнения, включали и новые методы: метод тренинга устойчивости и метод дилемм.

Метод тренинга устойчивости представлял собой упражнения в нравственном поведении, обстоятельства затруднения, выбора,

толчка к действию, специально организованные преподавателем. Данные ситуации создавали проблему для студента и давали им возможность «социальной пробы». При использовании этого метода мы стремились, чтобы в рамках «пробы» студенты были включены в разнообразные сферы жизни.

Метод тренинга устойчивости был активно использован по темам «Оценка этических норм и принципов бизнеса в современной действительности»; «Этическая оценка управленческих решений специалиста», направленных на формирование устойчивой системы этических норм и правил ведения международного бизнеса»; «Социальные установки и ценностные ориентации современных предпринимателей». Таким образом, у студентов накапливался опыт социально полезного поведения, формировалась профессиональная ориентация, нравственные социальные установки, устойчивая социальная позиция, ответственность.

Другим эффективным методом являлся метод дилемм, сущность которого заключалась в создании ситуации нравственного выбора между двумя альтернативными решениями. Студенту при разрешении предложенной ситуации необходимо было исследовать ее нравственную сущность и сделать моральный выбор, приняв ответственное, взвешенное решение. Целью дилеммы являлось исследование социально-нравственных, социально-правовых, этических ценностей студентов, прояснение и их корректировка в процессе обсуждения ситуации, содержащей конфликт ценностей.

При разработке дилемм мы стремились к тому, чтобы дилемма обладала следующими характеристиками [5]:

– содержала значимые для учащихся моральные, нравственные проблемы;

– ситуация была типичной, близкой к жизни и профессиональной деятельности, вызывала интерес у студентов;

– обсуждение дилеммы было построено на обсуждении альтернативных позиций по поводу разрешения предложенной проблемной ситуации и нравственного выбора;

– решение моральной дилеммы содержало нравственный выбор, причем оба варианта решения носили одинаково моральный характер, несмотря на то, что выделенные решения исключали друг друга.

К каждой дилемме были разработаны вопросы, в соответствии с которыми строилось обсуждение. По каждому вопросу студенты приводили убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов рекомендовалось проводить по следующим признакам: цель, причины выбора, ценность, социальные роли и справедливость.

Планируя работу по моральной дилемме, необходимо было предложить альтернативные варианты, то есть изменение ситуации в сторону ее усложнения или упрощения с тем, чтобы вызвать противоречивые точки зрения, позволить студентам выявить разнообразие позиций по проблеме, обсудить их, принять взвешенное ответственное и нравственное решение.

В качестве примеров приведем две дилеммы, дискуссия которых была проведена в рамках курса «Менеджмент».

Дилемма 1. В отделе, которым вы руководите, освободилась должность помощника. Кого вы выберете:

1) лучшего друга, который, как вы знаете, ищет сейчас работу;

2) безразличного вам сотрудника, но который превосходно может справиться с этой должностью.

Дилемма 2. На работе вам предлагают организовать и провести презентацию одного из ваших продуктов. У вас на это нет времени, так как это займет много усилий, а оплачиваться дополнительно не будет. Что вы сделаете?

1) постараетесь отказаться от поручения;

2) выполните, так как это результат работы отдела, а в жизни приходиться делать не только приятные вещи.

В целях подкрепления и усиления воздействия на личность в экспериментальном процессе использовались методы стимулирования социальной деятельности и поведения личности: метод соревнования, метод игрового стимулирования, метод социаль-

ной драматургии, метод положительной стимуляции социально одобряемых установок, действий; метод создания ситуаций успеха; метод осуждения и порицания социально нежелательного действия.

Использование метода соревновательного стимулирования социальной деятельности было направлено на развитие творческой активности, инициативы, коллективизма и способствовало формированию социальных качеств конкурентоспособного специалиста. В рамках эксперимента были проведены занятия-соревнования «Турнир знатоков международного этикета», «Секреты успешного делового общения сотрудника внешних экономических отношений» и др.

Метод игрового моделирования помогал обучить студентов сложным аспектам социального поведения и являлся эффективным дополнением к лекциям, семинарским и практическим занятиям. При отборе материала преподаватели стремились к тому, чтобы игры инсценировали разнообразные жизненные социальные и профессиональные ситуации, где проигрывались бы разные модели ролевого поведения. Данный метод активно применятся на уроках иностранного языка по темам «Children Upbringing: Severe Strictness vs Extreme Permissiveness», «Jobs and Careers: At the Job Interview»; «Holidays and Travelling: Choosing a Destination» и др.

Метод социальной драматургии близок к методу игрового моделирования, но предполагал социально-психологическое проигрывание ситуации, в котором отрабатывалось умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

В ходе эксперимента мы следили за тем, чтобы ролевые, деловые игры и социодрамы активно использовались в рамках различных дисциплин. Так, по дисциплине «Психология внешнеторговой деятельности» была разыграна социодрама с дальнейшей дискуссией по теме «Стратегии поведения сотрудника внешнеэкономических отношений в конфликте», в рамках учебной дисциплины «Социология предпринимательства» были проведены игры «Выбор лидера», «Этика и этикет международного бизнеса».

Метод создания ситуации успеха предполагал целенаправленное создание преподавателем ситуации, в которой студент обязательно достигал достаточно сложного результата, оценивал его как успешный и переживал его как личностно и социально значимое достижение.

Создание ситуации успеха в процессе формирования социальной устойчивости личности предполагало соблюдение следующих условий:

– предоставление студентам возможности творческого взаимодействия. Совет, консультация и другие виды помощи со стороны преподавателя наполняли процесс формирования социальной устойчивости эмоциональным и ценностным содержанием, делали данный процесс личностно значимым, задавая тон дальнейшим социальным взаимоотношениям;

– создание благоприятного психологического климата. Основанием для благоприятного психологического климата служила атмосфера каждого отдельного занятия с ее позитивным эмоциональным зарядом. Чуткость, психологическая зоркость и требовательная доброта, уважение, терпимость, педагогический такт преподавателя способствовали развитию у студентов мотива достижения успеха и актуализировали их важные социальные качества: стремление к сплоченности, к содружеству, эмоциональной поддержке;

– наличие у студента возможности достижения личностно значимых результатов, соответствующих целям формирования социальной устойчивости личности.

В ходе эксперимента преподавателям были рекомендованы различные приемы и стратегии создания ситуации успеха в учебной деятельности: «мотивирование», «снятие страха» перед предстоящей деятельностью, «авансирование», «инструктирование», «эмоциональное поглаживание», «экспрессивное воздействие» [1, с. 47-48].

Коррекция поведения студентов в ходе эксперимента осуществлялась с помощью методов положительной стимуляции. Положительная стимуляция предполагала выражение положительной оценки, одобрения, признания прогресса в развитии социальных качеств, поступков, поведения личности. Она вызывала чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулировала студентов к совершенствованию форм социального поведения, закрепляла положительные навыки и привычки организации общения. В ходе эксперимента использовались такие формы поощрения студентов, как похвала, вынесение благодарности, награждение.

При обнаружении нежелательных и даже опасных отклонений в поведении, суждении формирующейся личности будущего специалиста использовались методы и приемы пресечения нежелательных форм поведения, качеств, предотвращения их дальнейшего развития. Приемы, вызывающие чувство психологического дискомфорта, методы осуждения и порицания социально нежелательного действия включали моральное порицание, критику поступка, черты характера, суждения, которые не соответствуют требованиям, предъявляемым к социально устойчивой личности: вспыльчивость, агрессивное поведение во время переговоров, отсутствие жизненных перспектив и стремлений, неспособность гибко и быстро реагировать на изменения ситуации и т. д.

В ходе экспериментальной работы, в которой использовались описанные выше методы, была выявлена следующая динамика изменения уровня развития основных структурных компонентов социальной устойчивости (табл. 1).

Полученные нами данные свидетельствуют о положительной динамике роста уровня сформированности по всем компонентам социальной устойчивости личности.

Нами были выявлены следующие различия между уровнями сформированности изучаемой характеристики личности до и после эксперимента: высшего (устойчиво-активного) уровня сформированности эмоционально-волевого компонента социальной устойчивости личности достигли 25 % студентов; среднего (ситуационно-устойчивого) уровня – 53 % студентов, низкий уровень, характеризующийся неустойчивостью и пассивностью эмоционально-волевой сферы, был зафиксирован у 12 % студентов. Устойчиво-активного уровня развития ценностно-регулировочного компонента социальной устойчивости достигли 30,3 % студентов, ситуационно-устойчивого – 48,7 %; на пассивно-неустойчивом уровне остались 21 % студентов. Активно-устойчивого уровня когнитивно-ориентировочного компонента социальной устойчивости личности достигли 29 % студентов; ситуационно-устойчивого – 58%, на пассивно-неустойчивом уровне остались 13 % студентов. Активно-устойчивого

Таблица 1

Динамика изменений показателей социальной устойчивости личности студентов в экспериментальных группах

Компоненты социальной устойчивости личности	Уровни развития компонентов					
	Неустойчиво-пассивный		Ситуационно-устойчивый		Устойчиво-активный	
	кол-во,%		кол-во, %		кол-во, %	
	до	после	до	после	до	после
Эмоционально-волевой	48,8 %	12 %	41,2 %	63 %	9 %	25 %
Ценностно-регулировочный	45 %	21 %	44 %	48,7 %	11 %	30,3 %
Когнитивно-ориентировочный	37 %	13 %	46 %	58 %	17 %	29 %
Операционный	46,5 %	20 %	46 %	47 %	7,5 %	33 %

уровня развития операционного компонента социальной устойчивости достигли 33 % студентов, ситуативной устойчивости достигли 47 %, на пассивном уровне остались 20 % студентов.

Анализ экспериментальных данных по уровням сформированности исследуемых компонентов социальной устойчивости личности подтверждает эффективность внедрения и использования методов формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования.

Следует отметить, что система методов формирования социальной устойчивости личности должна постоянно обогащаться, что требует дальнейшей научной работы по их разработке и апробированию в условиях высшего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков. – Уфа, 2005. – 100 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
3. Брушлинский А.В. Субъект и социальная компетентность личности / под ред. А.В. Брушлинского. – Москва, 1995. – 167 с.
4. Гиллер Ю.И. Социология самостоятельной личности. – М., 2006. – 224 с.
5. Голикова Т.В. Применение моральных дилемм в нравственном воспитании. – Йошкар-Ола, 2006. – 192 с.
6. Ефимова Е.М. Методологические основы формирования социальной устойчивости личности в вузе экономического профиля // Российский научный журнал, 2012. – №1(26) – С. 177-183.
7. Зимняя И.А. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы. – М., 2006. – 81 с.
8. Лаптева М.Д. Компетентность социального взаимодействия: компонентный состав и подходы к формированию // Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевае социальные компетентности студента // Материалы XIV Всероссийского совещания. – М. – Уфа, 2004. – С. 39-47.
9. Коблянская Е.В. Социальная компетентность. – СПб., 1995. – 101 с.
10. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: Автореф. дис. …канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
11. Куницына В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность // Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: Тезисы научно-практической конференции. – СПб, 1995. – С. 34-36.
12. Сироткин Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. – Казань, 1992. - 175 с.
13. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб., 2001. – 416 с.
14. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. – М., 1981. – 208 с.
15. Mc Fall R. A Review and Formulation of The Concept of Social Skills // Behavioral Assessment, 1982, 4. – Pp. 1-33.
16. Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence: a theoretical review // Social Development. Volume 6, Issue 1, 1997. – Pp. 111-135.
17. Ten Dam G., Volman M. Educating for Adulthood or for Citizenship: Social Competence as an Educational Goal // European Journal of Education, № 2, 2007. – Pp. 281-296.

УДК 37.035

Лялина С.Б.
Московский гуманитарный педагогический институт

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ

S. Lyalina
Moscow Humanitarian Teacher Training Institute

THEORETIC AND METHODOLOGICAL BASICS OF TEENAGERS' RE-SOCIALIZING IN THE INSTITUTIONS OF SOCIAL ASSISTANCE TO FAMILY AND CHILDREN

Аннотация. В статье рассматривается проблема подростковой ресоциализации как одна из острейших проблем современного российского общества и предмет самого пристального внимания специалистов различных отраслей современного научного знания, в том числе реабилитационной педагогики. В связи с этим предлагается максимальное использование потенциала социозащитных учреждений – центров социальной помощи семье и детям, а также перестройки их работы в направлении формирования эффективной системы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей, их возвращения в общество. Поднимается вопрос эффективности процесса ресоциализации подростков. На основе теоретического анализа проблемы выделяются основные задачи и направления социальной и психолого-педагогической работы с подростками, определяется направление психолого-педагогического сопровождения ресоциализации подростков в центре социальной помощи семье и детям.

Ключевые слова: ресоциализация, профилактика, реабилитация, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. The article considers the problem of teenagers' re-socializing as one of the acute issues of modern Russian society and the subject of the closest attention of specialists in various branches of modern scientific knowledge, including rehabilitation pedagogics. In this regard the author offers to use the maximum of potential of social assistance institutions – centers of social assistance to family and children. The author also offers to reorganize their work in order to form the effective system of juvenile delinquents' re-socializing and of their return in society. The article discusses the question of the efficiency of teenagers' re-socializing process. On the basis of the theoretical analysis of the problem the author singles out the main objectives and directions of social and psychological and pedagogical work with teenagers, defines the direction of psychological and pedagogical support of teenagers' re-socializing in centers of social assistance to family and children.

Key words: Re-socializing, prevention, rehabilitation, psychological and pedagogical support.

Профилактика и преодоление последствий девиантного поведения в подростковой среде сопряжены с большими сложностями и не всегда проходят успешно. По данным опроса директоров учреждений социальной помощи семье и детям Московской области, 75 % подростков, воспитанников учреждений, не могут адаптироваться в общество, а формы и технологии их социального интернирования нуждаются в совершенствовании [4, с. 4-10]. Недостаточно эффективной и действенной является, на наш взгляд, социальная политика органов исполнительной власти и органов местного самоуправления: отсутствует единая межведомственная система выявления и учета семей и подростков группы риска для проведения высокоэффективной профилактической работы; не созданы предусмотренные законодательством механизмы, стимулирующие предприятия различных форм собственности к предоставлению рабочих мест подросткам, освободившимся из воспитательных колоний, стоящих на учете в правоохранительных органах и КДНиЗП; учреждения социальной защиты населения испы-

© Лялина С.Б., 2012.

тывают недостаток финансовых средств для комплексной реабилитации детей и подростков, оказавшихся в социально опасной ситуации; реабилитация и социальный патронат неблагополучных семей и подростков не имеют достаточного нормативного обеспечения; отсутствуют стандарты работы с неблагополучными семьями, имеющими несовершеннолетних детей и т. д.

Практика свидетельствует о необходимости формирования системы постинтернатной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для большинства из них вхождение в самостоятельную жизнь связано с огромными трудностями и проблемами по причинам инфантилизма, искаженного представления о жизненных перспективах и профессиональном пути, незнания и неприятия себя как личности, неумения строить личностные отношения, неграмотности в решении жизненных и материальных проблем и т. д. Сложности адаптации к самостоятельной жизни зачастую толкают их на путь правонарушений. По учтенным данным, в России сегодня насчитывается около миллиона детей и подростков, нарушивших закон [3, с. 187]. Потенциальные правонарушители – нарко- и алкоголезависимые дети и подростки. По данным международного комитета по контролю за наркотиками (МККН) при ООН, два из шести миллионов российских наркоманов – несовершеннолетние [5, с. 5].

Проблема подростковой ресоциализации является одной из острейших проблем современного российского общества и предметом самого пристального внимания специалистов различных отраслей современного научного знания, в том числе реабилитационной педагогики. Усилия ученых и специалистов направлены на разработку методологических основ, форм и методов профилактики и реабилитации подростков-правонарушителей, состоящих на профилактическом учете за различные правонарушения и допускающих отклонения в поведении; за противоправные действия, по которым вынесены постановления об отказе в возбуждении или о прекращении уголовного дела; за употребление наркотических и токсичных веществ; за правонарушения и имеющих отклонения в психическом развитии [2]. В профилактике подростков используются как медико-психологические и психотерапевтические, так и социальные, психолого-педагогические технологии, действуют профилактические программы. Однако имеются серьезные проблемы, без решения которых профилактика и реабилитация подростков не может стать эффективной. Прежде всего – это отсутствие комплексного решения проблемы, системного межведомственного подхода к внедрению комплексных программ, направленных не только на подростковую аудиторию, но и на семью. В связи с этим представляется необходимым максимальное использование потенциала социозащитных учреждений – центров социальной помощи семье и детям, а также перестройка их работы в направлении формирования эффективной системы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей, их возвращения в общество.

В настоящее время в стране насчитываются тысячи социальных учреждений для несовершеннолетних (только в Московской области их более 120), действующих на основе региональных и муниципальных комплексных целевых программ превентивной, охранно-защитной и коррекционно-реабилитационной работы с детьми и подростками. Основной функцией центров социальной помощи семье и детям является обеспечение воспитанников психологической, медицинской и социальной реабилитацией, включая коррекцию поведения и адаптацию в обществе, а также создание условий для получения начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования. На базе центров решаются вопросы жизнеустройства несовершеннолетних (восстановление и оформление документов, поиск возможностей для получения временного жилья, содействие в трудоустройстве, возвращении в образовательные учреждения и др.); вопросы адаптации и реабилитации: через предоставление услуг общего харак-

тера (помощь в удовлетворении бытовых потребностей, обеспечение одеждой, оказание материальной помощи, предоставление горячего питания, привлечение к участию в общественных мероприятиях) и через оказание специализированных услуг (содействие в получении различных видов медицинской, юридической и психолого-педагогической помощи). Вместе с тем анализ деятельности учреждений социальной помощи семье и детям показывает, что они в основном ведут работу по преодолению кризисов подросткового возраста, а не по их предупреждению. В реабилитационных программах и технологиях практически отсутствует четкая направленность на ресоциализацию подростков.

Возвращение несовершеннолетних в общество, создание максимально благоприятных возможностей для их развития и самореализации возможно при комплексном подходе и проведении последовательной и целенаправленной работы со всеми объектами: сам несовершеннолетний, социальная среда в учреждении, где он находится, социальная среда, в которую нужно его включить, общество в целом. Комплексный подход к ресоциализации подростков предполагает создание единого реабилитационного пространства, объединяющего усилия структур системы профилактики безнадзорности, социальной защиты населения, а также заинтересованных общественных организаций. Только совместными усилиями возможно решение существующей проблемы, нацеленность действий на профилактику рецидивов противоправного поведения в подростковой среде, оказание своевременной, высококвалифицированной, адресной педагогической, социальной и психологической помощи для постепенного возвращения подростка в социальную жизнь, восстановления социальных связей.

Процесс ресоциализации подростков будет эффективным, если государство и общество выступят гарантом их социальной защищенности, возьмут на себя обязанности и создадут достаточные ресурсы – экономические, социальные, духовные, нравственные – для того, чтобы обеспечить детям и подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации, условия для нормальной жизни, учебы, развития личности, профессиональной подготовки и социальной адаптации. В полной мере должны быть востребованы возможности включения в общество подростков в качестве полезной личности. При этом ресоциализация и интеграция подростков должна определяться как педагогически организованное социализирующее пространство, действующее на основе программно-целевого и личностно ориентированного подходов к организации жизнедеятельности и воспитания. Для этого необходимо создать единую воспитательную и профилактическую систему, охватывающую такие сферы социализации, как общение, деятельность, самосознание, действующую с учетом особенностей эмоционального реагирования и уровня социальной зрелости подростков, обеспечить необходимые условия для расширения их социальных связей и отношений. Разносторонний подход к личности подростка как единому целому, сочетание влияний на ее различные стороны приведут к максимальным конечным результатам. Зная отдельные, пусть и малозначительные, поступки несовершеннолетнего, важно не допустить формирования антиобщественных взглядов, даже если на него уже было оказано какое-то неблагоприятное воздействие. Именно в этом случае своевременное положительное воздействие разнообразных индивидуальных общественных средств (с помощью родителей, друзей, учителей, социальных педагогов, путем перемены окружающей обстановки и т. д.) может устранить отрицательное влияние, заменив его социально положительной информацией [4, с. 6-8]. Таким образом, система воспитательно-профилактических мероприятий значительно дополняется реально происходящим процессом, оказывающим на подростка-правонарушителя определенное влияние. Вся многогранная индивидуальная профилактика призвана опираться на основные положения психологии, педагогики, криминологии и других наук, придающих ей методический характер.

Практическая сторона этой деятельности состоит в оказании содействия таким подросткам в трудоустройстве, создании нормальных бытовых условий, нормализации отношений в семье и среди окружающих, ограждении их от отрицательного влияния со стороны окружающих, зачастую старших по возрасту. Для решения этой важной задачи представляется целесообразным следующие.

1. Создание на муниципальном уровне единого органа по защите прав детей и подростков со следующими функциями: выявление и учет подростков, нуждающихся в государственной защите и поддержке; проведение регулярного социального мониторинга положения несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, их физического, психического и интеллектуального состояния и развития; создание инфраструктуры ресоциализации несовершеннолетних, имеющих проблемы с законом; организация психолого-медико-педагогического и правового сопровождения неблагополучных семей и подростков; ведение постинтернатного патроната выпускников интернатных учреждений; создание единой муниципальной системы информационно-консультативной помощи, включающей муниципальные консультационные службы, службы экстренной психологической помощи «Телефон доверия», междисциплинарные выездные бригады, действующие на базе учреждений социальной помощи семье и детям; внедрение инновационных технологий дистанционного консультирования, интернет- и видеосвязи между всеми звеньями и специалистами системы единого реабилитационного пространства; обеспечение взаимодействия консультационных и информационных служб с региональными властями, общественными организациями, семьями подростков, имеющими проблемы с законом, центрами по работе с неблагополучными семьями и детьми; организация на базе консультативных служб и регулярное проведение обучающих семинаров для социальных работников, педагогов и психологов, специалистов центров по работе с неблагополучными семьями и детьми, представителей местных администраций, общественных движений; оказание содействия несовершеннолетним, имеющих проблемы с законом, в процессе их ресоциализации и восстановлении социального статуса (выявление индивидуального социально позитивного потенциала; оказание помощи в поиске социально приемлемой среды и в социальном развитии; повышение социальной культуры, изменение ценностных ориентаций; повышение уровня социальной ответственности и самоконтроля; формирование социально полезных связей с внешним миром; разработка и внедрение системы наставничества для подростков, включенных в организованный процесс ресоциализации; снабжение подростков и их родителей (опекунов) методической психолого-педагогической литературой.

2. Создание эффективной модели комплексной социальной адаптации несовершеннолетних, имеющих проблемы с законом, через внедрение информационно-консультационных, медико-лечебных, психолого-педагогических и интегративных технологий, а также установление прямой связи между центрами социальной помощи семье и детям, неправительственными организациями и социальными работниками исправительных учреждений, звеньями всей системы профилактики безнадзорности для ускорения процесса ресоциализации и интеграции, создание более гуманной среды для их вхождения в общество.

3. Создание реабилитационного пространства вокруг каждого неблагополучного подростка для восстановления частично утраченных или ослабленных свойств и функций его организма, личности, отдельных ее сторон в целях максимально полного развития его индивидуальных возможностей. Реабилитация при этом должна осуществляться как комплексная целевая программа оказания помощи и поддержки подростку в разрешении проблем его личностного развития путем целенаправленного применения современных психолого-педагогических технологий, средств и приемов с использованием прикладных медицинских знаний.

Основными задачами и направлениями социальной и психолого-педагогической работы с подростками в целях его ресоциализации призваны стать: оказание социальной защиты и психолого-педагогической помощи; организация мер профилактики дезадаптации и рецидивной преступности; содействие интеллектуальному, духовному, социокультурному и физическому развитию, возможности получения образования; содействие в трудовом и бытовом устройстве, развитию социальных умений и навыков несовершеннолетнего; формирование положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающим миром и людьми; формирование навыков здорового образа жизни; преодоление личностных деформаций, психологическая и педагогическая поддержка, способствующая ликвидации кризисных состояний личности; содействие развитию и укреплению семейных и социально-полезных связей; забота о дальнейшем благоустройстве, месте жительства; формирование правопослушного поведения; формирование активной жизненной позиции и др.

Принципиально важно, чтобы социальная и психолого-педагогическая работа с подростками носила как профилактический, так и реабилитационный характер и была направлена на личностно ориентированный индивидуальный подход с оценкой ключевых проблем подростка, обучения, общения, сферы интересов и потребностей; разработку дифференцированных программ помощи и поддержки, коррекционных и реабилитационных программ, адекватных индивидуально-психологическим и возрастным особенностям подростков; организацию и проведение работы и мероприятий в аспекте социальной педагогики и реабилитационной деятельности; формирование целостной и комплексной системы оказания помощи, исключающей изоляцию и отчуждение подростков [1, с. 41, 76, 82-93]. Под профилактикой здесь понимаются, прежде всего, научно обоснованные и своевременно предпринятые действия (нейтрализующие, компенсирующие, контролирующие), направленные на предотвращение рецидива возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у подростка; сохранение, поддержание и защиту его нормального уровня жизни и здоровья; содействие в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала. Термин «профилактика» в данном случае предполагает запланированное предупреждение какого-то неблагоприятного события, т. е. с устранением причин, способных вызвать нежелательные последствия. В концептуальном плане в профилактических технологиях выделяется, прежде всего, информационный подход – информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению установленных для данной возрастной группы социальных норм через систему социального обучения и формирования правосознания подростка, повышения его образованности, усвоения им морально-нравственных норм поведения в обществе.

Реабилитацию (все ее виды – медицинская, социально-экономическая психолого-педагогическая, профессиональная, бытовая) следует рассматривать как систему мер, направленных на решение задач достаточно широкого диапазона – от привития элементарных навыков до полной интеграции человека в обществе, как результат воздействия на личность, ее отдельные психические и физические функции. В отличие от адаптации, которая трактуется как приспособление с использованием резервных возможностей организма, реабилитация понимается как восстановление, активизация. В процессе реабилитации компенсаторный механизм используется для преодоления существующего порока, а не приспособления к нему [4, с. 4], следовательно, основная цель реабилитации – возвращение к активной жизни в обществе и общественно полезному труду. Этот процесс является непрерывным, хотя и ограничен временными рамками.

В последнее время ученые и специалисты используют термин «психолого-педаго-

гическое сопровождение», который, на наш взгляд, более уместен в работе социального педагога и психолога социального учреждения. Психолого-педагогическое сопровождение ресоциализации подростков в центре социальной помощи семье и детям должно быть направлено, во-первых, на психическую сферу и иметь своей главной целью преодоление в сознании несовершеннолетнего представления о его ненужности и никчемности как личности. Во-вторых, представлять собой систему мер воспитательного характера, направленных на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности, активной жизненной позиции подростка, способствующих интеграции его в общество; на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе; на получение необходимого образования и, что особенно важно, на укрепление семьи и детско-родительских отношений. В связи с этим социально-педагогическая реабилитация может включать три основных этапа: диагностика (социально-педагогическое исследование, направленное на определение уровня развития эмоционально-познавательной сферы несовершеннолетнего, сформированности качеств личности, социальных ролей, профессиональных интересов); создание и реализация реабилитационной программы (индивидуально для каждого подростка, в целях формирования и коррекции нравственных ценностей личности, помощи в приобретении навыков коммуникативного общения); постреабилитационная защита (помощь подростку после его выхода из реабилитационного центра в восстановлении гармоничных отношений с семьей, друзьями, учебным коллективом путем регулярного патронажа и коррекции возникающих конфликтов).

Основными видами деятельности социального педагога при этом являются: индивидуальное консультирование; включение подростков в тренинговые группы с целью коррекции негативных эмоционально значимых ситуаций; индивидуальная работа с системой ценностей подростка; его обучение социальным навыкам, способам эффективного общения, конструктивному поведению в конфликтных ситуациях. Кроме этого, необходима последовательная и целенаправленная работа социального педагога с семьей с целью установления значимых взаимоотношений между ребенком и родителями.

Социальному педагогу необходимо четко представлять себе критерии эффективности психолого-педагогического воздействия, которые позволяют объективно судить о результативности процесса ресоциализации. Одним из наиболее мобильных параметров является его вовлечение в общественно-значимую деятельность, разнообразная занятость подростка, расширяющая и углубляющая круг его позитивных интересов и общения, создающая личную «историю успеха». В этом плане неоценимую помощь оказывают целевые программы, подростковые и юношеские объединения, спортивные школы, клубы и т. п., где подросток может проявить себя по-новому, осмыслить свое поведение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. МОСТ. Комплексная социальная реабилитация несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, профилактика детской преступности, безнадзорности и беспризорности: инновационные методы работы: Методич. пособие. – М., – 2010. – 276 с.
2. Савина Н.Н. Правонарушающее поведение подростков и профилактика преступлений несовершеннолетних: история и современность: монография. – Новосибирск, 2006. – 165 с.
3. Социально-педагогическая поддержка ребенка: материалы Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. А.В. Иванова. – М., 2009. – 410 с.
4. Технологии комплексной постинтернатной адаптации несовершеннолетних на базе центра социальной помощи семье и детям: Методич. пособие. – М., 2007. – Ч. 2. – 117 с.
5. Худенко Е.Д., Поташова И.Н., Кальянов И.В. Программы психолого-профилактической работы с несовершеннолетними. Вып. 16 Программа психопрофилактической работы с несовершеннолетними, вовлеченными в «жизнь улиц»: Метод. сборник. – М., 2008. – 141 с.

УДК Ч486.57

Мифтахова Н.Ш.
Казанский национальный исследовательский технологический университет

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ДВУЯЗЫЧИЯ (1930-е гг.)

N. Miftakhova
Kazan National Research Technological University

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF STUDENTS' ADAPTATION TO THE TEACHING PROCESS AT UNIVERSITIES ON THE BASIS OF BILINGUALISM (the 1930s)

Аннотация. На опыте коренизации образования в 1930-х гг. исследованы возможности двуязычия для адаптационного обучения студентов естественнонаучным дисциплинам в вузах национальных республик. Установлены педагогические элементы адаптационного обучения: факторы психологической комфортности, мотивации и самоорганизации; модульный и тезаурусный подходы; специфические принципы входного контроля, семантизации информации, благоприятного эмоционального климата обучения, сочетания форм, средств и методов обучения.

Ключевые слова: адаптация, обучение в вузе, двуязычие, химия, коренизация, Татарстан.

Abstract. The resources of bilingualism for the adaptive teaching the natural-science subjects to students at Universities in national republics have been studied on the basis of the experience of the education nationalizing in the 1930s. Pedagogic elements of the adaptive education have been revealed, namely, the factors of physiological amenity, motivation, and self-organization; modular and thesaurus approach; specific maxims of the incoming test, semantization of information, comfortable emotional educational climate, as well as the combination of forms, techniques, and methods of teaching.

Key words: adaptation, teaching in universities, bilingualism, chemistry, nationalizing, Tatarstan.

Современная система образования национальных республик России, например Татарстана, предусматривает образовательный процесс в вузах технического (технологического) профиля на двуязычной основе. Интерес для изучения возможностей двуязычного обучения для адаптации студентов представляет опыт коренизированных вузов в СССР в первой половине 1930-х гг. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. актуальность подготовки многочисленных технических кадров была вызвана первыми пятилетними планами развития народного хозяйства и индустриализацией страны. В связи с этим в 1920-х гг. начался процесс пролетаризации высшей школы. В студенты принимали рабочих и крестьян по партийной разверстке, из выпускников рабфаков, а также из числа выдвиженцев – наиболее квалифицированных рабочих, выдвинутых на инженерно-технические и руководящие должности и обучающихся в вузах без отрыва от производства. Однако в вопросе подготовки кадров, кроме социального, был и национальный аспект, обусловленный тем, что «национальные республики и области в большей степени, чем СССР в целом, имели недостаток в кадрах специалистов и в первую очередь в кадрах националов-специалистов» [1]. Особое внимание на решение кадровых вопросов было обращено на XVI съезде ВКП(б) в 1930 г. Решения, принятые на съезде, вызвали ускоренную реализацию национальной политики в вузах и техникумах, то есть их коренизацию, что на деле означало увеличение доли студентов из коренного (титульного) населения в составе студенчества учебных заведений и использование их родного языка для обучения.

© Мифтахова Н.Ш., 2012.

Термин «коренизация» был введен в обращение еще в начале 1920-х гг. Первоначально его содержание отражало проблему привлечения в органы власти, управления, юстиции представителей коренного населения, а также введения языков коренных народов во все сферы государственной и общественной деятельности национальных республик. В начале 1930-х гг. термин «коренизация» стал широко использоваться в области образования, создав понятийный аппарат, в который вошли: коренизация школы, техникумов и вузов, коренизация языка обучения и др. Коренизация вузов (равно коренизированные вузы) в национальных республиках характеризовалась такими элементами, как: 1) достижение национального состава студенчества с определенной долей коренного населения и национальных меньшинств; 2) укомплектование профессорско-преподавательского корпуса преподавателями, владеющими родными языками коренного населения и национальных меньшинств; 3) обеспечение студентов учебной и методической литературой, изданной на соответствующих национальных языках; 4) разработка научной терминологии на национальных языках и обеспечение учебного процесса терминологической литературой [1]. Необходимость коренизации языка обучения (перехода на родной язык студентов) в сфере высшего образования объяснялась тем, что основную массу студентов в национальных республиках составляли плохо владеющие русским языком выходцы из сельских мест, что затрудняло их *психологическую*, *социальную*, *профессиональную адаптацию, включая адаптацию к учебной деятельности* в вузе.

Процесс коренизации образования на всех его уровнях проводился в союзных и автономных республиках Советского государства, который, по мнению специалистов в области национального образования, завершился в 1937–1939 гг. возвратом к русскому языку обучения. За начало процесса коренизации профессиональных учебных заведений в ТАССР можно принять 1931 г., когда был издан ряд партийных и правительственных документов: постановление ОК ВКП(б) «О расширении и углублении коренизации преподавания в вузах»; решение бюро ОК ВКП(б) «О коренизации языка преподавания в вузах»[1], [2]. С начала 1930-х гг. в число коренизированных вузов в области профессионального химического образования вошли Восточно-педагогический институт (ВПИ), Казанский государственный университет (КГУ), Казанский химико-технологический институт (КХТИ). Доля принимаемых в вузы татар должна была быть не менее 35 %; представителей национальных меньшинств – 20 % [1]. Необходимая численность татар и национальных меньшинств достигалась не без помощи «вербовочной кампании», проводившейся в районах Татарии и других регионах (Башкирия, Чувашия, Казахстан, Киргизия, Крым и др.). В 1932 г. в учебных заведениях Казани было организовано 75 коренизированных групп [3, с. 459]. В том же году в университете функционировали шесть групп национальных меньшинств для изучения родных языков: две чувашские группы, марийская, удмуртская, мордовская группы[3].

С образовательных позиций сегодняшнего дня проводившаяся в годы коренизации вербовочная деятельность вузов была, по сути, *профориентацией* абитуриентов на уровне *довузовской адаптации* личности к будущей профессии. Однако перед вузами стояла не только проблема «вербовки» и приема студентов, но и их «закрепления» в учебном заведении. Следует отметить, что основными причинами недобора и отсева студентов в годы коренизации были слабая учебная подготовка абитуриентов из числа этнического населения, а также низкая *учебная мотивация* студентов вследствие возникновения языкового барьера из-за плохого знания литературного, а подчас и разговорного русского языка, и невладения понятийно-терминологическим аппаратом изучаемых дисциплин как на русском, так и на родном языке. По-

[1] Национальный архив Республики Татарстан (далее: НА РТ). Ф. 15. Оп. 2. Д. 951. Л. 94.

[2] НА РТ. Ф. 15. Оп. 2. Д. 971. Л. 91.

[3] НА РТ. Ф. 1337. Оп. 32. Д. 35. Л. 9, 10.

этому одной из причин, вызвавших «расширение и углубление коренизации преподавания в вузах, втузах и техникумах» с 1931 г., было стремление к ликвидации недостатков, допускаемых в преподавании национальных языков в учебных заведениях[1]. С позиций современной педагогики в этом проявлялась тенденция к развитию у студентов *коммуникативного компонента профессиональной компетенции* как необходимого условия *производственной адаптации* будущего специалиста в двуязычной среде. Для повышения уровня знаний родного языка и литературы программы по национальному языку и литературе стали составлять с разделением объема материала этих дисциплин на две части: 1) общие для всех вопросы языка и литературы; 2) вопросы языка по специальности[2]. То есть педагогический опыт преподавательского коллектива приводил к использованию *интегративных и модульных подходов к обучению* гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам. В результате проведения подобной учебно-методической работы возрастал интерес студентов к изучению родного языка и литературы; студенты проявляли инициативу в работе, выполнение которой было связано с использованием родного языка; значительно повышались знания литературного языка и навыки его использования при изучении специальных дисциплин. С точки зрения основной образовательной установки на подготовку национальных профессиональных кадров в условиях коренизации вузов в данной педагогической деятельности можно усмотреть *мотивационно-побудительную стратегию адаптационного обучения* студентов соответствующим дисциплинам.

Несмотря на то, что «преподавание на родном языке по-прежнему считалось огромным завоеванием революции, но роль русского языка должна была возрастать», так как считалось, что «все-таки общим путем приобщения к культуре является русский язык»[3] [4]. Это приводило к тому, что в модели коренизированного вуза с целью достижения положительных результатов в подготовке национальных квалифицированных специалистов усиливался аспект *двуязычного обучения* в учебной адаптации студентов нерусской национальности. Правительственным шагом, определяющим усиление роли русского языка в учебном процессе национальных учебных заведений, стало принятие Постановления ВКП(б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» (1938 г.). Таким образом, если в начале 1930-х гг. (начало процесса коренизации) при обучении национальных кадров возлагались надежды на родной язык населения, то в конце 1930-х гг. (завершение процесса коренизации) решающую роль должен был играть русский язык обучения. При этом можно выделить следующие стадии процесса коренизации профессионального образования в Татарии: 1931–1933 гг., связанные с одноязычным обучением учащихся из этнического населения на родном языке; 1933–1938 гг., являющиеся годами обучения на двуязычной основе (на русском и родном языках); 1939 г., характеризующийся переходом на русскоязычное обучение учащихся нерусской национальности, продлившимся до начала 1990-х гг.

Следует констатировать, что в коренизированных вузах на повестке дня остро стояли и должны были оперативно решаться вопросы адаптации студентов к учебной деятельности с учетом языков обучения (моно- или двуязычие). Примером может служить обучение химии, когда на первых курсах плохо владеющих русским языком студентов начинали обучать на родном языке в национальных (коренизированных) группах, затем их по несколько человек включали в смешанные русско-национальные группы с двумя языками обучения, основным из которых был русский язык, и на последних курсах продолжали обучение в смешанных группах с русским языком обучения. При такой форме обучения вначале достигались цель наиболее полного усвоения естественнонаучных предметов на

[1] НА РТ. Ф. 15. Оп. 2. Д. 951. Л. 94.

[2] НА РТ. Ф. 1337. Оп. 32. Д. 57. Л. 7.

[3] Государственный архив Российской Федерации. Ф. 1235. Оп. 128. Д. 4. Л. 26.

привычном для студентов родном языке, а затем, наряду с усвоением учебных предметов, повышался уровень владения русским языком. Этому способствовала активная русская языковая среда, создаваемая, к примеру, для студентов-татар в смешанных группах с преобладанием русскоязычных студентов и привлечением преподавателей, говорящих на русском языке.

Однако для усвоения предметных знаний переход с татарского моноязычия на двуязычие в русскоязычной среде для студентов-татар был затруднительным. Особенно ситуация усугублялась при отсутствии татароязычного преподавателя. В подобной ситуации подспорьем в использовании родного языка как средства обучения студентов была двуязычная учебно-методическая и терминологическая литература. В связи с этим следовало усилить работу по выработке терминологии, привлекая к этой работе научные силы вузов и студенческие научно-технические кружки. В 1931 г. в КХТИ была создана комиссия по разработке химической номенклатуры и организован коллектив по подготовке учебников для вузов и техникумов на татарском языке. В том же 1931 г. на кафедре татарского языка и литературы в КГУ была организована терминологическая комиссия. Подобная *междисциплинарная интеграция* имела значение для качественной разработки научной составляющей лексики национального языка и повышения терминологической грамотности учащихся всех типов учебных заведений. В результате в период с 1931 по 1934 гг. были достигнуты определенные результаты: впервые на татарском языке была издана с официальным грифом номенклатуры новая в содержательном, лингвистическом и графическом (на латинице) отношении номенклатура неорганических химических соединений; как самостоятельная книга издана работа «Химические термины. Русско-татарский словарь». Однако для профессиональных среднетехнических и высших учебных заведений учебная химическая литература на татарском языке не создана. Причиной тому могли быть ограниченность во времени и недостаточный научный потенциал издательских коллективов вузов. Следует подчеркнуть, что изданная номенклатурная, терминологическая и учебная литература для школ в основном была подготовлена силами студентов, аспирантов, школьных учителей и отредактирована преподавателями вузов. Она представляла собой творческую переработку, компиляцию или переводы русскоязычных источников. Проведенный нами библиографический поиск показал, что из 69 наименований книг по химии на татарском языке (включая школьные учебники), изданных в период с 1860 по 1932 гг., на 1931–1932 гг. приходится издание 20 наименований книг (29 %). Среди них научно-техническая литература по технологии производства ряда химических веществ и изделий.

В тех видах работ, при которых использовался и русский, и родной язык, например перевод школьных учебников с русского на татарский язык, составление терминологических словарей, преподавание в младших коренизированных группах, студенты и аспиранты легче преодолевали языковой барьер и достигали успехов в учебе. Многие из них к 1939 г. стали не просто дипломированными научными работниками, а, защитив кандидатские и докторские диссертации, влились в ряды татарской интеллигенции советского времени. В их числе были математики, физиологи, зоологи, геологи и химики.

В коренизированных вузах реализовались две стратегии в адаптации студентов к учебной деятельности: *приспособительная стратегия*, согласно которой было стремление приспособления процесса обучения к личностям студентов, их особенностям, месту проживания, финансовым возможностям, что проявлялось в подготовке двуязычных средств обучения, подборе преподавательского состава, удовлетворяющего языковым запросам студентов; *мотивационно-побудительная стратегия*, приводящая к активному участию студентов в учебном процессе не только как потребителей образовательных услуг, но и созидателей элементов образовательного процесса. Творческую словарную и переводческую де-

ятельность студентов при изучении химии или другого учебного предмета можно отнести к использованию *тезаурусного подхода* к их адаптационному обучению на двуязычной основе, актуального в современных педагогических технологиях. В работе А.А. Никитиной [5] на основании анализа многих литературных источников выделены три смысловые группы определений понятия «тезаурус»: информационно-поисковая, знаниевая и словарная. Словарное определение понятия «тезаурус» включает представление о тезаурусе как системе слов, понятий; системе, в которой отражаются связи между понятиями, а также семантические связи между русским и национальным языками.

Повышенного внимания требовала самостоятельная работа студентов из этнической молодежи коренизированных и смешанных групп как наиболее трудная часть педагогического процесса. Сложность в осуществлении самостоятельной работы студентов состояла в отсутствии учебников на их родном языке, являющихся основным и ведущим видом учебной литературы. Для того чтобы свести к минимуму негативные последствия отсутствия средств обучения, необходимо было: на первых порах (1-й семестр) организовывать самостоятельную работу студентов под непосредственным руководством ассистента; для студентов, плохо владеющих русским языком, рекомендовать первоначальную коллективную проработку материала в добровольно подобранной по составу группе с последующей индивидуальной работой над изучаемой темой; в дальнейшем (2-й семестр и далее) процесс самостоятельной работы студентов обеспечить «постоянным наблюдением, помощью и руководством» (создание хороших бытовых условий работы в кабинетах – свет, тепло, уют, учебные пособия, плановое проведение регулярной консультации преподавателями); проводить проверку записей студентов, составленных при самостоятельной работе, допуская при этом удобный для студента язык записи (родной или русский)[1]; посвящать цикл лекций организации самостоятельной работы студентов с учетом их национальных особенностей; проводить инструктаж и консультирование студентов по самостоятельной проработке конкретных учебных предметов[2].

В исторических и педагогических исследованиях развития системы образования и опыта подготовки квалифицированных специалистов народного хозяйства в национальных автономиях отмечается, что «на современном этапе развития вряд ли целесообразно в точности повторять опыт 30-х гг. И все же исследование процесса интеграции национальных меньшинств в общественные (образовательные) институты, поиск адекватных решений указанной проблемы в прошлом представляет несомненный интерес и в наше время» [2; 4]. Разумеется, в целях выполнения главной задачи современных высших учебных заведений, заключающейся в подготовке высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных специалистов, высшая школа постоянно совершенствует качество подготовки специалистов с учетом требований модернизации производства, науки и техники, а также глобализации экономических, социальных, образовательных аспектов жизни. Для этого создаются образовательные модели, педагогические технологии обучения на основе подходов, принципов обучения, факторов образовательной среды и других инноваций. Однако процесс глобализации образования сопровождается повышением интереса к национальной и региональной истории, выявлению достижений и упущений, обозначению приоритетов в реализации новых концепций образования. Историческая оценка политики коренизации образования, которая проводилась во всех национальных республиках Советского Союза, сводится к следующему: коренизация создала в автономных республиках систему национального образования – основу культурного, экономического, политического развития наций. В годы коренизации осуществлялся поиск моделей использования родного языка титульных народов в области образования, что

[1] НА РТ. Ф. 1487. Оп. 1. Д. 427. Л. 1.

[2] НА РТ. Ф. 1487. Оп. 1. Д. 406. Л. 2.

в конечном итоге означает сохранение и развитие национальных языков [7, с. 250].

К достижениям национального профессионального образования за годы коренизации можно отнести долю специалистов татарской национальности (34,3 %) в общей численности специалистов, работающих в народном хозяйстве республики в 1939 г. (18433 татар из 53742 специалистов). Наглядна динамика роста численности научных работников из татар и национальных меньшинств, участвовавших в научной и педагогической работе в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в ТАССР: в 1925 г. – 30 человек, в 1933 г. – 350 человек. К 1935 г. число научно-педагогических работников татарской национальности достигло 309, или 25,7%, в общей численности работников этой категории, равной 1200. Среди них было 14 профессоров (4,5 %), 58 доцентов (18,7 %), 132 ассистента и преподавателя (42,7 %) [1; 6, с. 21, 24, 30]. Для сравнения приведем данные настоящего времени: в системе высшего профессионального образования Татарстана специальные дисциплины на татарском языке преподают свыше 700 человек, из которых 20 % – доктора наук, профессора, 45 % – кандидаты наук, доценты.

Актуальной проблемой обучения студентов на двуязычной основе современных вузов остается решение вопросов преодоления языкового барьера и адаптации студентов к образовательному пространству вуза, повышения их успеваемости по учебным дисциплинам, входящим в естественнонаучные, общепрофессиональные, специальные циклы, и снижения отчисления из вуза за академическую неуспеваемость. При решении проблемы адаптации сельской этнической молодежи к образовательному пространству КНИТУ нами проведены исследования в пределах одного факультета технологического профиля, которые свидетельствуют о том, что в течение семи учебных лет (2003–2009 гг.) больше половины студентов факультета (69 %) составляли представители этнической молодежи республики. За исследуемый период отсев студентов с 1 по 5 курсы учебы по причине академической неуспеваемости составил 21 %, из которых около 2/3 (60 %) – сельская этническая молодежь. При этом наибольший отсев студентов приходится на 1 и 2 куры обучения: на 1 курс приходится 45 % отчисленных студентов (из них 58 % сельской этнической молодежи), на 2 курс – 27 % (70 %).

В эти же годы (2003–2010 гг.) нами проводился педагогический эксперимент по адаптационному обучению билингвальных студентов дисциплине «Общая и неорганическая химия». При создании модели организации двуязычного обучения химии на кафедре неорганической химии КНИТУ нами были изучены на уровне современных педагогических достижений и использованы педагогические элементы образования, выявленные в период адаптационного обучения студентов в коренизированных вузах республики. В современной трактовке к таким элементам относятся: *факторы психологической комфортности, мотивации и самоорганизации*; *модульный и тезаурусный подходы*; *специфические принципы входного контроля*, *семантизации информации*, *благоприятного эмоционального климата обучения*, *сочетания форм*, *средств и методов обучения*, *модульности*. Итогом организации обучения студентов на двуязычной основе является подготовка компетентных специалистов с минимизацией их отчисления на протяжении всего периода обучения в вузе. Так, в период с 2003 по 2010 гг. из 274 студентов, обучающихся на двуязычной основе в КНИТУ, отсеялись шесть студентов с 1 по 4 курсы обучения, что составило 2 % от всех студентов, обучавшихся в режиме адаптационного обучения с использованием родного языка как средства обучения.

Таким образом, изучение опыта коренизации вузов предоставляет возможность понять педагогическую целесообразность использования родного языка студентов как средства обучения с целью создания условий адаптации к обучению в вузе на двуязычной основе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Корбут М. Коренизация высших учебных заведений в Татреспублике / М. Корбут, Н. Федорович // Советское государство и революция права, 1931. – №№ 10-11. – С. 239-242.
2. Корнилова И.М. Исторический опыт подготовки кадров народного хозяйства в национальных районах Поволжья (1918–1991 гг.): Автореф. дис. … д-ра ист. наук. – Астрахань, 2009. – 50 с.
3. Культурное сторительство в Татарии. 1917–1941. Сборник документов и материалов. – Казань, 1971. – 672 с.
4. Курманов Д.В. Развитие системы просвещения и образования в национальных районах Московской области в 1930-е годы XX века // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «История и политические науки», 2007. – № 2. – С. 91-95.
5. Никитина А.А. Представление понятия «физкультурный тезаурус» // Теория и практика физической культуры, 2004. – № 11. – С. 8-10.
6. Садыков Ш.Н. Руководство партийной организации Татарии подготовкой производственно-технической интеллигенции в период строительства социализма (1920–1937 гг.): Автореф. дис. …канд. ист. наук. – Казань, 1969. – 31 с.
7. Яндурин Д.Х. Национально-государственное строительство в автономиях Урало-Поволжья в 20–30-е годы XX в. [Текст]: дис. …докт. истор. наук. – Уфа, 2003. – 380 с.

УДК 371.124:371.134

Нехвядович О.В.
Педагогическая академия (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИННОВАЦИОННЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ТЕХНОЛОГИЯМ НА БАЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

O. Nehvyadovich
Pedagogical academy, Moscow

TEACHING INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES TO SCHOOLTEACHERS ON THE BASIS OF A PROFESSIONAL PEDAGOGICAL WORKSHOP

Аннотация. Данная работа отражает современный подход к построению системы повышения квалификации педагогических кадров в межкурсовой период на муниципальном уровне. В статье представлен опыт работы педагогической мастерской, которая занимается обобщением и распространением передового педагогического опыта в области инновационных технологий победителями конкурсного отбора лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование» на базе муниципальной профессиональной педагогической мастерской. Работа мастерской даёт возможность учителям учиться на рабочем месте друг у друга в творческом объединении единомышленников.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, информационная компетентность учителя, профессиональная педагогическая мастерская.

Abstract. This work reflects the modern approach to the construction of the advanced training system of teachers at the municipal level within the intercourse period. The article presents the experience of a pedagogical workshop, which is engaged in generalization and disseminating of the best educational experience in the field of innovative technologies by the winners of the contest of the best teachers in the framework of the priority national project “Education” on the basis of the municipal pedagogical workshop. The workshop creates an opportunity for the teachers to learn from each other at the workplace in the creative atmosphere of the like-minded persons.

Key words. Innovative pedagogical technologies, the teacher’s information competence, professional pedagogical workshop.

Своевременная и полная информация сегодня имеет огромное значение для успешности в любой сфере деятельности. Современная школа должна идти в ногу со временем, используя новейшие достижения в процессе обучения и воспитания. Информация становится глобальным ресурсом, которым в полной мере могут овладеть лишь специалисты, готовые к постоянному наращиванию своих знаний, свободному использованию компьютерной техники и информационных ресурсов.

Сегодня в образовании существует огромная проблема, связанная с внедрением инновационных технологий. С целью изучения данной проблемы нами был проведен опрос 50 учителей, работающих на территории Московской области (Волоколамского, Истринского и Красногорского районов). Опрос показал, что около 40 % учителей не имеют устойчивого интереса к современным инновациям в образовании, 30 % учителей не готовы изучать на должном уровне передовой педагогический опыт, а 20 % от общего числа опрошенных не желает внедрять достижения педагогической науки в практическую деятельность.

В приложении к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593 в Разделе «Квалификационные характеристики

© Нехвядович О.В., 2012.

должностей работников образования» написано, что любой работник должен обладать компетентностями, в частности: «Информационная компетентность – использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях» [3].

Сегодня очень актуальны компьютерные технологии, поэтому в нашей анкете учителям были предложены вопросы, позволяющие оценить их информационную компетентность. По данным опроса, хорошо и отлично пользуются функциями текстового редактора 68 % учителей, активно применяют в своей работе электронные таблицы 42 %. Работают с ресурсами Интернет и используют электронную почту 67 % учителей. Применяют мультимедийное оборудование на уроке около 70 %, а создают собственный электронный учебник лишь 20 %. Негативное отношение к дистанционному обучению отмечают 26 % учителей. Высоко оценивают (от 76 % до 86 %) учителя проектную и исследовательскую деятельность на уроках и применение здоровьесберегающих технологий.

Хочется отметить, что на конец 2008 г., по данным Росстата, в школах продолжается рост среднего возраста учителя, 9 % учителей российских школ имеют педагогический стаж до 5 лет, 9 % – от 5-10 лет, 30 % – со стажем от 10-20 лет, 52 % – со стажем свыше 20 лет. Более половины учителей Российских школ – люди старше 45 лет, 17,8 % от общего числа педагогов – люди пенсионного возраста. В этом возрасте овладеть навыками работы с компьютером очень сложно. Поэтому школьный учитель чаще всего является носителем стабильного, неизменного в течение лет и десятилетий знания [2].

Разработка и внедрение новых технологий образования должны сопровождаться построением новой системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Широкое распространение в последние годы получили курсы повышения квалификации по информационным и коммуникационным технологиям для учителей. Но компьютерные курсы не могут решить всех проблем информатизации российских школ.

Эффективными способами повышения качества преподавания в мире признаны обучение педагогов на рабочем месте, наставничество, создание возможностей для учителей учиться друг у друга.

Конкурсы в рамках национального проекта «Образование» способствуют выявлению адресов эффективного массового педагогического опыта учителей, классных руководителей. Но, что особенно значимо: конкурсные отборы позволили выявить инновационный опыт педагогической деятельности, который может рассматриваться в качестве потенциального ресурса развития образования. Чрезвычайно важно не оставить этот опыт без внимания, сделать его достоянием учительской аудитории, перевести из разряда потенциальных в актуальные ресурсы преобразования практики обучения и воспитания учащихся. Именно поэтому на муниципальном уровне создаются профессиональные педагогические мастерские, руководителями которых являются победители конкурсного отбора лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Эти мастерские занимаются обобщением и распространением передового педагогического опыта в области использования современных, в том числе и информационно-коммуникационных, технологий в образовании и призваны оказывать методическую помощь учителям района по освоению инновационного опыта.

Очевидно, что сегодня профессиональная карьера любого педагога напрямую зависит от того, насколько он способен своевременно находить, получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию в учебном процессе. Учителю в одиночку овладеть новыми технологиями

педагогической деятельности сложно, часть учителей не может в должной мере освоить компьютерные технологии самостоятельно.

В нашем исследовании мы предлагаем организовать на муниципальном уровне педагогические мастерские для объединения учителей-предметников в творческие сообщества единомышленников. Основная идея педагогической мастерской – раскрытие творческого потенциала личности учителя. Все остальные идеи способствуют реализации основной задачи педагогической мастерской, как-то:

– мастерская призвана разрушить сложившиеся педагогические стереотипы;

– эффективность работы в мастерской связана с соблюдением дидактических и андрагогических принципов и с персонализацией педагогического взаимодействия, что подразумевает проявление определенной открытости, активности, «включения» собственных чувств, переживаний, эмоций, диалогичное общение, обмен опытом, совместное и индивидуальное творчество, совершенствование коммуникативных умений участников;

– мастерская – новый способ организации обучения взрослых посредством учебно-поисковой, исследовательской, учебно-игровой активной творческой деятельности, в процессе которой предполагается введение таких ценностей, как рефлексия и творчество в диалоговом общении;

– мастерская – специально организованная микросреда, в которой предметно-информационная обогащенность и наличие образцов креативного поведения оказывают определяющее влияние на раскрытие творческого потенциала учителя;

– мастерская подразумевает новый тип обучающего – «мастера». Он не авторитарный наставник, а соратник, который создает условия для творчества, поиска, фантазии, воображения [1].

Таким образом, мастерская – это средство обучения, а «средства обучения», как считает В.А. Сластенин, – все то, что способствует достижению целей образования, то есть «вся совокупность методов, форм, содержания», различные виды деятельности, совокупность произведений материальной и духовной культуры, привлекаемой для педагогической работы.

В этих объединениях учителей занятия проводят победители приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО). В работу мастерской включены такие виды занятий, как семинары-практикумы, консультации, публичные презентации, лекции, практикумы, мастер-классы, круглые столы. При этом цель педагогической мастерской заключается не только и не столько в овладении учителями навыками оперирования средствами информационных технологий, сколько в формировании опыта применения ИКТ в своей профессиональной деятельности как средства, необходимого для становления и развития новой информационно-образовательной среды, ориентированной на современные образовательные результаты. Оснащение профессиональной мастерской позволяет организовать всестороннюю работу, направленную на информатизацию системы образования. Руководители педагогических мастерских показывают уроки с использованием ИКТ. Уроки с использованием электронных учебников, презентаций, электронных тестов, виртуального эксперимента, ресурсов Интернет представляют собой сплав новых информационных технологий и традиционных методов обучения. Такая работа позволяет объединять вокруг этого учителя группу педагогов, которые готовы постоянно расширять возможности использования компьютерных технологий в своей педагогической деятельности, готовы делиться накопленным опытом.

В настоящее время данная работа проходит апробацию на территории Волоколамского муниципального района. Там постоянно действуют 4 профессиональные мастерские для учителей математики, руководителями которых являются учителя — победители ПНПО. Регулярно посещают мероприятия ресурсных центров более 12 учителей. Преимущества работы такой группы очевидны.

Во-первых, члены группы заинтересованы в работе, активны, во-вторых, количество человек и постоянный состав группы позволяет добиться максимальной активности от каждого учителя. Любое мероприятие, организованное на базе муниципальной педагогической мастерской, всегда заканчивается круглым столом с подведением итогов.

Мы считаем эту работу актуальной, так как сегодня остаются 30 % учителей, не умеющих применять мультимедийный комплекс, 33 % не используют в своей работе телекоммуникации и интернет-технологии. 58 % учителей не знают функций электронных таблиц Excel, хотя многие из этих учителей окончили теоретические курсы повышения квалификации в данном направлении. Работа такой мастерской полезна, так как информационная подготовка учителя становится непрерывной. Учитель не должен останавливаться на достигнутом, потому что он — творческая личность. Творчество всегда предполагает профессионализм.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасимова Т.Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя: дис. …канд. педагог. наук. – Красноярск, 2005. – 216 с.
2. Контингент педагогических работников в дневных государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Министерства образования и науки Российской Федерации [сайт] http://mon.gov.ru/work/obr/stat (дата обращения 25.12.2011)
3. Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593 «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» [Электронный ресурс] // Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации [сайт] http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940 (дата обращения: 24.01.2012)

УДК 371

Симонов В.П.
Московский государственный областной университет

ДОСТОВЕРНОСТЬ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБЪЕКТИВНОСТИ ПРОВЕРЯЮЩИХ

V. Simonov
Moscow State Regional University

RELIABILITY OF TESTING AS AN INDICATOR OF THE INSPECTORS' COMPETENCE AND OBJECTIVITY

Аннотация. В статье впервые тестирование как вид контроля за качеством усвоения знаний, умений и навыков рассматривается с позиции взаимосвязи получаемых результатов с компетентностью и объективностью проверяющих. Выявляются основные ошибки и недочеты, наиболее часто допускаемые при подготовке и проведении тестирования. Представлена классификация тестовых заданий и дан ее подробный анализ. В статье приведён пример подведения итогов экспериментального тестирования, в котором приняли участие преподаватели вуза.

Ключевые слова: обученность, основные показатели, виды тестирования, достоверность оценки, критерии, полностью положительная десятибалльная шкала.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of interrelation of reliability of testing results and competence of persons who prepare and administer tests at schools and Universities. For the first time the author has characterized the testing process from the position of interrelation of the received results with competence and objectivity of the authors of test materials. The article gives an example a of the experimental work result at a higher education institution.

Key words: skills level, main indicators, types of testing, assessment reliability, criteria, a completely positive ten-mark scale.

Широчайшее распространение, которое получило тестирование в последние десятилетия в связи с введением ЕГЭ и ГИА в образование России, актуализировало проблему достоверности его результатов, а также степени компетентности и объективности лиц, создающих и использующих тестовые материалы.

Цель тестирования в образовании – осуществлять текущий или итоговый контроль хода и результатов образовательного процесса одновременно у любого количества обучаемых на основе вопросов (заданий) на уровнях «запоминания» и «понимания», и практических заданий на репродуктивном уровне, а также вносить в него на этой основе изменения, способствующие повышению качества общеобразовательной или специ-альной подготовки личности, т. е. – максимально достоверная оценка уровня и качества сформированных у неё знаний, умений и навыков (*образовательных компетенций*) в конкретной области, необходимых либо для дальнейшего обучения, либо для осуществления какой-нибудь профессиональной деятельности. Основные задачи тестирования – это прежде всего достоверное определение уровня и качества усвоенных знаний, умений и навыков в конкретной области, а также оценка сформированных уровней компетентности, необходимых для дальнейшего обучения или будущей профессиональной деятельности. Достоверное тестирование не только выявляет пробелы, но и образует рефлексивную основу для самооценки; способствует обобщению и систематизации знаний данной личности, а также позволяет выделить главное, основное в изучаемом материале. Анализ практики последних лет показывает, что чаще всего наблюда-

© Симонов В.П., 2012.

ются следующие *недостатки при подготовке и проведении тестирования*.

– *Нарушение обучающей функции проверки* знаний при проведении тестирования проявляется в том, что часто составители тестов наряду с существующими фактами и научными положениями придумывают свои несуществующие, т. е. антинаучные, для того чтобы уменьшить вероятность угадывания правильного ответа, и тем самым искажают принцип научности обучения. Выход из этого положения заключается в том, чтобы давать задание по нахождению одного неверного ответа среди других трёх-четырех верных. В этом случае тестируемый обучается только верному, а обучающая функция проверки знаний и умений не только не нарушается, а наоборот – реализуется в должной мере.

– *Основные недостатки при формировании тестов*:

1) многие их составители слабо представляют, какой показатель степени обученности они хотят проверить с помощью этого теста. Часто вообще не указывается, какую оценку можно выставить за выполнение того или иного задания на основе единой (например, полностью положительной, математически обоснованной) 10-балльной шкалы (табл. 1);

2) большинство тестов с выборочным ответом «работают» на первом уровне «различения», «распознавания» – *уровень «знакомства»*, по нашей концепции, что не позволяет говорить об обученности человека более чем на 4% от возможного. Или такие тесты, когда надо, например, указать одну правильную дату среди четырех-пяти предъявленных, ибо в этом случае проверяется лишь чисто механическое «*запоминание*» – *второй уровень (обученность до 16%)*;

3) при предъявлении подобных тестов нарушается важнейший принцип проверки и оценки знаний – это *принцип научности*, суть которого заключается в том, что нельзя предъявлять для «запоминания» неверные, антинаучные сведения, что достаточно часто встречается при текущем тестировании. Ниже мы приводим пример теста *на нахождение одного неправильного* среди других четырех правильных ответов, а также *тест на соответствие*, которые позволяют оценивать не «*различение*» и «распознавание», а «понимание» сути изученной теории, что и является вершиной такого понятия, как «знания» и не нарушает принцип научности при проверке и оценке степени обученности.

Рассмотрим *существующую классификацию тестовых заданий* [1; 2; 3; 4]:

1. ***Тестовые задания открытого типа***, в которых не используются готовые варианты ответов и которые формулируются в форме вопросов или высказывания, а тестируемым предлагается продолжить или вставить недостающую часть утверждения. Например, «Раздел педагогики, занимающийся проблемами обучения, называется…» (надо дописать_*дидактика*). Достоинства данного вида

Таблица 1

Модель оценки обученности личности

З Н А Н И Я			IV. Элементар	V. Перенос
	ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ		умения и навыки	
		III. Понимание		*(творческий уровень)*
	II. Запоминание			
I. Различение			**УМЕНИЯ И НАВЫКИ**	
4%	12%	20%	28%	36%
1 :	3 :	5 :	7 :	9
Обученность до **4%**	Обученность до **16%**	Обученность до **36%**	Обученность до **64%**	Обученность до **100%**
1-2 балла	3-4 балла	5-6 баллов	7-8 баллов	9-10 баллов

тестирования в том, что здесь нет готового ответа, следовательно, тестируемые лишены возможности угадать правильный ответ (думают сами). В этом случае проверяются такие показатели обученности, как «запоминание» или «понимание» (максимальная оценка до 4-х или 6-ти баллов соответственно, по 10-балльной шкале). К недостаткам здесь можно отнести краткие формулировки. Задания этого типа проверяют умение самостоятельно сформулировать краткий ответ, который необходимо выразить соответствующей записью в виде слова (как в приведенном примере); или словосочетания (например, дистанционное обучение); набора букв или цифр (например, 1380 – дата Куликовской битвы). Их можно разделить на задания с кратким ответом (проверяется второй уровень усвоения – «запоминание», – максимальная оценка до 4-х баллов) и с развернутым ответом, которые являются заданиями более высокого уровня сложности (в этом случае проверяется третий уровень усвоения – «понимание», – максимальная оценка до 6-ти баллов по десятибалльной шкале). Включение таких заданий в тест повышает защищенность экзамена от возможности подсказок и угадывания.

Задания с развернутым ответом включают в себя:

– задания *на перечисление признаков* какого-либо явления, объектов одного класса и т. д. Например, «понятие "*знания*" включает в себя следующие составляющие…». (Надо дописать: *различение* (узнавание), *запоминание* и *понимание*). В этом случае проверяется «запоминание» (максимальная оценка до 4-х баллов, по 10-балльной шкале);

– задания, *требующие раскрытия* какого-либо теоретического положения (понятия) на конкретном примере. Например, «Дайте определение понятию "воспитание" в широком его толковании». Ответ: «Воспитание в широком значении подразумевает передачу опыта старших поколений подрастающему». Здесь проверяется такой показатель обученности, как «понимание», максимальная оценка в этом случае до 6-ти баллов по десятибалльной шкале;

– задания-задачи, содержащие условие в виде предписания: например, решить уравнение $4x^2=1$. При таком виде задания проверяется, помимо «понимания», и четвёртый уровень – «*элементарные умения и навыки*». Или другой пример подобного задания: «Вставьте недостающие буквы в слово «ИНТ_ЛЛ_ГЕНЦИЯ». В обоих случаях максимальная оценка до 8-ми баллов.

2. ***Тестовые задания закрытого типа***, состоящие из основного текста (может быть дополнен чертежами, графиками и т. п.) и различных вариантов - одного или нескольких ответов. По типу высказывательные или повелительные, они легко формулируются, а также легко понимаются испытуемыми. Основной недостаток – возможность угадывания ответа, к тому же в этом случае проверяется максимально только второй уровень усвоения – «запоминание» (оценка до 4-х баллов), а чаще всего лишь «различение, распознавание», т. е. первый уровень – «знакомство», максимальная оценка до 2-х баллов по 10-балльной шкале. Например: *Какой из нижеуказанных способов привлечения внимания обучающихся в ходе занятий К.Д. Ушинский НЕ РАССМАТРИВАЛ?*

а) усиление впечатления;

б) прямое требование внимания;

в) наказание за невнимательность;

г) занимательность преподавания;

д) меры против рассеянности. (Правильный ответ: позиция «в»).

Такое задание предпочтительнее, так как здесь не предъявляется для усвоения неправильное, т. е. не нарушается принцип научности обучения (проверка знаний входит в понятие «обучение»).

3. ***Задания на установление соответствия*** (элементы одного множества требуется поставить в соответствие с элементам другого множества). Эти задания активизируют самостоятельную работу испытуемых, а также исключают условия для списывания и позволяют проверить такой важный (третий) показатель обученности, как «понимание», т. е. осознанность имеющихся у обучаемого знаний – максимальная оценка до 6-ти

баллов. Пример: *Покажите соответствие эффективности обучения применяемым методам и приемам:*

а) до 20%;	*1) наглядные методы обучения;*
б) до 50%	*2) практические методы обучения;*
в) до 70%;	*3) словесные методы обучения;*
г) до 90%;	*4) чтение учебника;*
	5) дискуссионность в ходе занятия.

(*Ответы*: а3, б1, в5, г2).

Данное тестовое задание также носит обучающий характер и не нарушает принцип научности. Для снижения вероятности автоматического угадывания последнего ответа здесь введён дополнительный элемент – дистрактор, чтобы и у последнего действия был вариант для выбора. В этом случае тестируемый в принципе может исключить именно неверный ответ и ещё раз повторить всё правильное.

4. ***Задания на установление правильной последовательности*** (цель – формирование логического мышления, а также проверка степени сформированности осознанных знаний, т. е. третьего уровня усвоения – «понимания»). Пример: *Определите последовательность этапов формирования знаний, умений и навыков:*

1-й этап	*а) «запоминание»;*
2-й этап	*б) «воспроизведение»*
3-й этап	*в) «элементарные умения и навыки»;*
4-й этап	*г) «понимание»;*
5-й этап	*д) «перенос» (творческий уровень);*
	е) «различение» (уровень знакомства).

Ответы: 1-й этап – е, 2-й этап – г, 3-й этап – а, 4-й этап – в, 5-й этап – д.

Здесь также введён дополнительный элемент – дистрактор.

Рассмотрим *критерий качества содержания тестовых заданий*, который подразумевает определенность педагогического измерения, т. е. тестовое задание должно быть четко направлено:

– на контроль степени усвоения теоретических знаний – второго уровня – «запоминания» или третьего уровня – «понимания» – как высшей характеристики обобщенного понятия «знания»;

– на выявление степени готовности к практическим действиям (четвертого уровня обученности) – «элементарные умения и навыки» – т. е. к реальному применению теории на практике в простейших (алгоритмизированных) ситуациях.

Творческий (пятый) уровень обученности – *перенос*, с помощью тестирования, как показывает практика, проверить не удается, что ограничивает область применения и степень доверия к тестам. Выход здесь один – применять дополнительно традиционные проверочные работы: диктанты (в том числе математические, физические и пр.), изложения, сочинения, контрольные и устные собеседования в их традиционном виде и т. п.

Общая цель проверки определяет и содержание теста. Если, например, цель тестирования – отобрать определенное количество учащихся (студентов) на олимпиаду, то ясно, что необходимо составить тестовые задания повышенной трудности, так как только с помощью подобных заданий можно отобрать лучших. Если стоит цель – оценить обучающихся во всем диапазоне знаний, то в тест включаются задания на проверку показателя «знания» и задания на проверку показателя «умения и навыки», т. е. на уровне «запоминания», «понимания» и «элементарных умений и навыков» соответственно (примерное соотношение 20% – 40% – 40%). В основу данных рекомендаций положена наша пятиуровневая модель обученности личности и десятибалльная шкала оценки *действительного качества* обучения в целом (см. вышеприведённую таблицу) [5; 6; 7].

Главной целью при разработке тестирования по конкретной дисциплине является создание единой технологии, процедур и инструментария для более достоверной оценки учебных достижений обучающихся. Здесь самое главное – высокая компетентность (обученность, эрудиция и личный опыт) составителей тестов, которые должны в первую очередь определиться со шкалами измерения (порядковые и ранговые шкалы неприемлемы для оценки тестирования и должны быть исключены).

Таблица 2

Результаты тестирования слушателей ФПК (преподаватели вузов) по проблеме «Оценка качества обучения»

Баллы полностью положительной 10-балльной шкалы									
1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов	9 баллов	10 баллов
Результаты тестирования									
–	–	1 чел 2,2%	3 чел 6,6%	2 чел 4,4%	11 чел 24,2%	22 чел 48,4%	5 чел 11%	1 чел 2,2%	–

Многолетний опыт и практика показали, что можно также использовать наши критерии количественного подхода к оценке результатов тестирования на основе полностью положительной 10-балльной шкалы, только при условии отсутствия в тестах заданий (вопросов) на различение (распознавание):

1 балл – за 1-3% правильных ответов;

2 балла – за 4-8% правильных ответов;

3 балла – за 9-15% правильных ответов;

4 балла – за 16-24% правильных ответов;

5 баллов – за 25-35% правильных ответов;

6 баллов – за 36-48% правильных ответов;

7 баллов – за 49-63% правильных ответов;

8 баллов – за 64-80% правильных ответов;

9 баллов – за 81-99% правильных ответов;

10 баллов – за 100% правильных ответов.

Пример проведённого тестирования по теме «Оценка качества обучения» на ФПК преподавателей МГОУ в мае 2012 г. Приняло участие 45 преподавателей вузов. Отвечали на 59 вопросов в сорока семи заданиях (было два задания на соответствие – десять правильных позиций и одно задание на установление последовательности – пять правильных позиций) (табл. 2).

Здесь были применены следующие нормативы на основе 10-баллов:

1 балл – от 1% – 1 верный ответ;

2 балла – от 4% – 2 верных ответа и более;

3 балла – от 9% – 5 верных ответов и более;

4 балла – от 16% – 9 верных ответов и более;

5 баллов – от 25% – 15 верных ответов и более;

6 баллов – от 36% – 22 верных ответа и более;

7 баллов – от 49% – 29 верных ответов и более;

8 баллов – от 64% – 38 верных ответов и более;

9 баллов – от 81% – 48 верных ответов и более;

10 баллов – 100% – 59 верных ответов.

Анализ использования вышеприведённых критериев оценки результатов тестирования в течение ряда лет показал: баллы «1», «2» и «10» появляются крайне редко, что свидетельствует о широких возможностях и большей достоверности данной оценочной шкалы (здесь проявились семь баллов, соответствующих большей точности и достоверности, что нереально при так называемой «пятибалльной шкале»). Примечательный факт: количество хороших (6 баллов) и высоких (7 – 8 – 9 баллов) оценок коррелирует с посещаемостью занятий слушателями по данному курсу в целом.

Таким образом, проблема повышения компетентности проверяющих при проведении тестирования, как показало проведенное нами исследование, лежит в первую очередь в плоскости использования достоверных и математически обоснованных показателей обученности по десятибалльной шкале на основе предложенной пятиуровневой модели обученности личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: Пос. для проф.-преп. состава высш. школы. – М., 1995. – 95 с.
2. Гулюкина Н.А. Педагогический тест: этапы и особенности конструирования и использования: Уч. пособие. – Новосибирск, 2001. – 131 с.

3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / [Пер. с англ. Е.П. Савченко]. – Киев, 1994. – 282 с.
4. Матушанский Г.У. Педагогическое тестирование в России // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 15-21.
5. Симонов В.П. Законы и парадоксы асимметричного мира. Инновации в менеджменте. Сборник лекций и практических заданий. LAMBERT Academic Publishing – 2011. – С. 123-142.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. – М., 2006. – С. 214-244.
7. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. – М., 2010. – С. 155-172.

УДК 378

Ситников А.А.
Вятский социально-экономический институт

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

A. Sitnikov
Vyatka Social-Economical Institute

THE CONDITIONS OF FUTURE LAWYERS' CIVIC STAND FORMATION IN MODERN UNIVERSITIES

Аннотация. В данной статье актуализирована проблема формирования гражданской позиции у студентов юридических вузов. Гражданское образование рассмотрено в тесной связи с образованием профессиональным и перспективами развития юридического образования в России. Предложено и обосновано авторское понимание гражданской позиции, ее структуры. Условия формирования гражданской позиции будущих юристов охарактеризованы с учетом специфики их профессиональной подготовки. Автором делаются ссылки на предлагаемую в науке «гражданско-компетентностную» модель образования.

Ключевые слова: гражданская позиция, профессиональное юридическое образование, условия формирования гражданской позиции.

Abstract. This article actualizes the problem of law students' civic stand formation. Civic education is considered in close connection with professional education and the prospects for the development of legal education in Russia. The article presents the author's justified understanding of civic stand and its structure. The conditions of future lawyers' civic stand formation are described with a glance at the specifics of the students' professional training. The author refers to the proposed in the modern science "civil competency" model of education.

Key words: civic stand, professional legal education, conditions of civic stand formation.

Развитие в России правового государства и становление гражданского общества существенно повлияли на характер социально-экономических функций отечественной системы юридического образования. Оно стало рассматриваться не только гарантом внутриполитической стабильности государства, но и сильнейшим ресурсом институциализации гражданского общества. На этом фоне вопросы гражданского образования будущих юристов встали достаточно остро, что не могло не обозначить проблемы интеграции гражданского образования в систему образования юридического.

Указанная проблема оказалась созвучной идее формирования у молодых людей некой глобальной цивилизационной гражданственности, которая редуцирует национальную идентичность и обновляет смыслы, вкладываемые в такие понятия, как гражданин, патриот, национальное самосознание, гражданская позиция. В силу того, что эта идея явилась следствием масштабных макроэкономических процессов, она была заявлена в Болонском соглашении как идея становления у молодых людей идентичности европейского масштаба, «усиление европейского измерения» в профессиональном образовании, «воспитание гражданина Европы» [4].

Очевидно, что такие тенденции должны были активизировать интерес исследователей в направлении гражданского образования будущих юристов. Однако опыт показывает, что до последнего времени вопросы формирования у них качеств, адекватных вызову времени, ставились в отечественной науке недостаточно. Мы можем назвать лишь отдельные исследования, связанные с проблемой интеграции в систему юридического образования элементов

© Ситников А.А., 2012.

образования гражданского. Это исследование М.А. Юговой (2003 г.) [14], посвященное развитию демократической культуры студентов юридического вуза; исследование А.В. Кириллова (2005 г.) [5], где поставлена проблема воспитания гражданской ответственности будущих сотрудников ОВД; исследование А.В. Ткаченко (2005 г.) [12] по правовой социализации будущих юристов; исследование Н.С. Малюткиной (2007 г.) [9], где автор рассматривает социальную компетентность будущих юристов как условие их профессиональной адаптации и др. Летопись авторефератов диссертаций также свидетельствует, что гражданская позиция рассматривается, в большей степени, применительно к общему образованию, а не к профессиональному, причем, как правило, в контексте гражданского воспитания школьников. И это — несмотря на защищенные на рубеже веков докторские диссертации по гражданскому образованию молодежи (А.В. Беляев [1], А.С. Гаязов [3]). Их авторы глубоко и методологически емко обозначили новые концепты гражданственности и указали на его глобализационный социокультурный подтекст. Особого внимания заслуживает докторское исследование О.В. Лебедевой [8], отметившей роль компетентностного подхода в гражданском образовании. На наш взгляд, обоснованная автором «гражданско-компетентностная» модель образования весьма перспективна для интеграции в систему профессиональной подготовки специалистов в вузе, включая подготовку будущих юристов.

Как видим, наше обращение к проблеме формирования гражданской позиции будущих юристов весьма актуально. Обусловлено оно рядом противоречий. Во-первых, это противоречие между значительным теоретическим наследием в вопросах гражданского образования молодежи и недостаточным количеством работ, раскрывающих сущность гражданской позиции в свете современного понимания гражданственности и гражданского долга. Во-вторых, это противоречие между потребностью педагогической науки в научно-практическом обосновании процесса формирования гражданской позиции будущих юристов и недостаточным вниманием профилирующих исследователей к анализу и систематизации имеющихся подходов в сфере гражданского образования. Наряду с этим, говорить следует о противоречии между устоявшимися свойствами образовательной среды юридического вуза и необходимостью ее адаптации к задачам формирования гражданской позиции будущих юристов.

В контексте обозначенных противоречий первостепенное значение обретают научные подходы к сущности гражданской позиции. Согласно О.Е. Бочарову, первый из них следует называть социализирующим, поскольку гражданская позиция рассматривается в нем как интегративное качество личности, характеризуемое гражданской активностью, инициативой, органичным сочетанием личностных и гражданских ценностей. Второй подход – акмеологический. Здесь гражданская позиция определяется как результат самодвижения человека к вершинам созидательной гражданской деятельности. Третий подход – культурологический. В нем гражданская позиция – это относительно устойчивая система индивидуального сознания, отражающего социально обусловленное отношение человека к своей стране. Четвертый из выделенных автором подходов – экзистенциальный. Гражданская позиция здесь объясняется как осознанный выбор человеком своего места в системе социальных отношений на основе рефлексивно-ценностного анализа и оценки своего социального опыта. Обозначенные подходы, как утверждает автор, не являются антагонистичными, и «каждый по-своему раскрывает грани рассматриваемого феномена, уточняя его природу, структуру и процессуальные механизмы» [2, с. 12].

Современное понимание гражданской позиции весьма неоднозначно. Так, Т.А. Мирошина определяет гражданскую позицию как осознанное отношение человека к обществу, государству, людям и социально-политическим явлениям [10, с. 9]. Е.И. Сухова предлагает считать гражданскую позицию «общественной ценностью, которая осваивается

субъектом в процессе деятельности и, становясь достоянием индивидуального сознания, начинает функционировать как ценностное отношение личности к определенным фактам, явлениям действительности, выступая в этом своем качестве как механизм регуляции индивидуального поведения и деятельности» [11, с. 25]. И.Е. Лабушкина, отмечая разрыв между социально желаемым и реальным политическим сознанием в обществе, определяет гражданскую позицию как «осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия в отношении окружающего, в личном и общественном плане, направленные на реализацию гражданских ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов» [7, с. 21]. В исследовании Н.Ф. Крицкой гражданская позиция – это «рефлексивное отношение субъекта к событиям действительности и собственной деятельности в соответствии с системой гражданских ценностей» [6, с. 7]. Акцент на категории «позиция» позволяет Н.Ф. Крицкой говорить об активной гражданской позиции, проявляющейся в готовности и способности личности к «нравственному, социальнополезному и ответственному действию».

Несмотря на то, что все рассмотренные определения гражданской позиции принадлежат современным исследователям, они все же недостаточно отвечают логике гражданско-компетентностной модели образования (О.В. Лебедева). Именно в ней гражданская позиция семантически и функционально обособлена от таких смежных личностных качеств молодого человека, как гражданственность, гражданское служение, исполнение гражданского долга. Разделяя идеи О.В. Лебедевой, мы считаем, что компетентностный формат гражданского образования обязывает интерпретировать гражданскую позицию как установку (мотивационно-знаниевую готовность) к гражданской практике. По мере реализации гражданской позиции, в зависимости от ситуаций, в которых это происходит, речь может идти и о высокой гражданственности, и об исполнении гражданского долга, и о проявлении гражданской компетентности. Собственно же гражданская позиция останется не более чем стартовой комбинацией мотивов и знаний, т. е. внутрипсихическим потенциалом человека, включающегося в гражданскую практику (см. рис. 1).

Пользуясь рис. 1, мы вправе заключить, что *гражданская позиция* – это установка субъекта на активное, юридически правомерное включение в гражданскую практику с целью содействия гражданскому обществу, выражения своих патриотических чувств и жизненной самореализации. Категорией

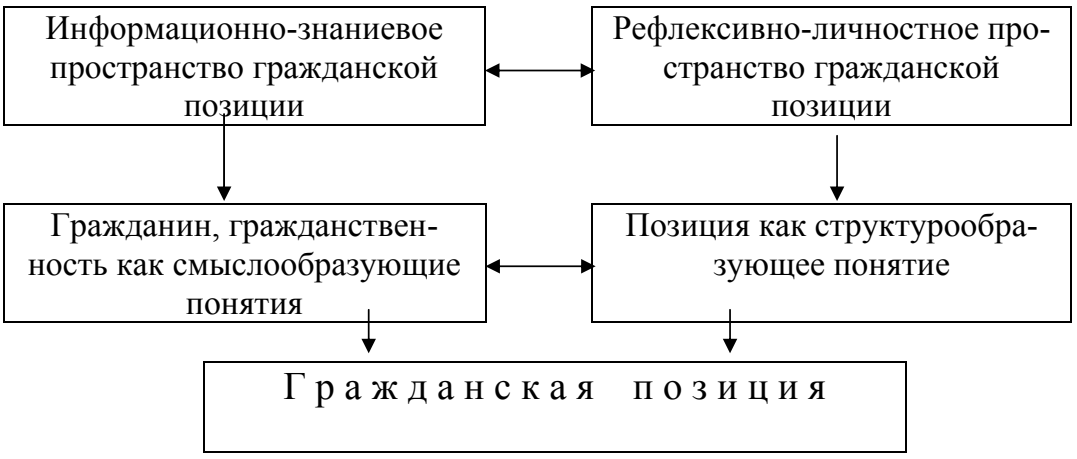


Рис. 1. Сущностная структура гражданской позиции

«установка» мы подчеркиваем отличие гражданской позиции от гражданственности и указываем на осознанность и постоянство взглядов, которыми субъект руководствуется в использовании гражданской практики как инструмента профессиональной самореализации и приумножения частной собственности. Вместе с тем мы не редуцируем гражданскую позицию в направлении патриотических чувств и сохраняем за последними роль ее нравственного стимула.

Предложенное определение гражданской позиции мы использовали для разработки условий ее формирования у будущих юристов в современном вузе. В разработке этих условий мы отталкивались от понимания условий как «среды, обстановки, в которой то или иное явление или процесс возникают, существуют и развиваются» [13, с. 474]. Ориентируясь на это понимание, мы выдвинули следующие *условия*:

1) интенсификация информационного пространства профессиональной подготовки будущих юристов;

2) реализация личностно-деятельностного подхода к гражданскому воспитанию посредством практикоориентированных педагогических технологий;

3) проектное управление процессом формирования гражданской позиции будущих юристов.

Первое условие вызвано ролью информационно-знаниевой составляющей гражданской позиции будущих юристов. Под интенсификацией информационного пространства профессиональной подготовки будущих юристов мы понимаем особую деятельность, в результате которой студенты в избыточном объеме обеспечиваются информацией по истории гражданского образования, его философии, психологии и т. п. Важно, чтобы такое информационное «насыщение» сопровождалось консультационно-справочными образовательными услугами, предоставляемыми сотрудниками вузовских библиотек или самими преподавателями.

Существенной предпосылкой для выдвижения обозначенного условия является современный статус вузовского преподавателя, который перестает выступать единственным источником информации и функционирует, скорее, как субъект проектирования локального информационно-образовательного пространства, представляющего собой не что иное, как процесс научной реконструкции информации, поступающей извне. Вузовский преподаватель уже не столько передает информацию, сколько управляет ее влияниями из других источников. В современном вузе ими являются книгопечатные издания; электронные образовательные ресурсы; интернет-сайты; стендовая наглядность; а также любые мероприятия, стимулирующие информационный обмен между студентами. Реализация в образовательной среде юридического вуза обозначенного выше условия способствует, по нашему убеждению, интериоризации будущими юристами гражданских качеств и ценностей.

Второе условие – реализация личностно-деятельностного подхода к гражданскому образованию посредством практико ориентированных педагогических технологий, вызвано необходимостью использовать сложившийся опыт гражданского образования в современных образовательных системах. Кроме того, в практикоориентированных технологиях мы видим средство нейтрализации нормативного подхода к подготовке будущих юристов. Известно, что проблема нормативного подхода – это отражение общей проблемы профессионального юридического образования, связанной с привлечением к преподавательской деятельности в вузе лиц, не имеющих педагогического образования. Весьма малый процент тех, кто преподает те или иные вузовские дисциплины, владеет современными методами управления познавательной активностью студентов, развития их мотивационно-ценностных установок, активизации самообучения и самовоспитание. К сожалению, такая ситуация юридически оправданна, поскольку требования ФГОС к реализации основных образовательных программ предписывают только нижнюю планку количества профилирующих специалистов, а

не его оптимальный объем. В юридическом же вузе, как ни в каком другом, важно «нагрузить» гражданским воспитанием весь процесс обучения, чтобы студенты, которым приходится уже в ходе академической подготовки изучать отдельно «государственно-правовой» и «гражданско-правовой» циклы дисциплин, не сформировали искаженного представления о взаимосвязи правового государства и гражданского общества. Все это требует гибкой управленческой тактики вузовских администраторов, которые в условиях формального «отсутствия» педагогов в образовательной среде должны наполнить эту среду педагогическим содержанием и смыслом. Причем делать это стоит сбалансированно, с равным распределением ответственности между преподавателями, кураторами студенческих групп и органами студенческого самоуправления.

С рассмотренными выше условиями тесно связано *третье условие*, которое мы обозначили как проектное управление процессом формирования гражданской позиции будущих юристов. Выдвигая это условие, мы исходили из требования практической координации всех его участников, включая самих студентов, администраторов, представителей отдела воспитательной работы, кураторов студенческих групп, лидеров студенческого самоуправления и др.

Смысл проектного управления заключается в том, чтобы придать процессу формирования гражданской позиции будущих юристов концептуально-целостный характер и закрепить его инновационный статус в общем содержании профессиональной подготовки студентов. В современном вузе подобная управленческая тактика может быть реализована только в случае административно значимой ее концептуализации, то есть для эффективной работы по формированию гражданской позиции будущих юристов стратегия гражданского образования должна разрабатываться на высшем административном уровне. Реализовывать же эту стратегию могут представители отдела воспитательной работы, лидеры студенческого самоуправления, представители научно-исследовательских центров, курирующие участие студентов в масштабных социально значимых конкурсах и грантах. Проблема их «позиционной общности» будет зависеть от того, в какой ключевой категории «образование» или «воспитание» инициаторы проекта по формированию гражданской позиции будущих юристов обозначат его стратегические цели.

Использование проектного управления для интеграции гражданского и профессионального образования актуально сегодня потому, что перед вузами стоит задача достижения нового качества образования – образования европейского формата, центрированного на гражданских ценностях демократического общества. Проектируя стратегические цели гражданского образования, вузы (в особенности юридические, готовящие специалистов для институтов гражданского общества) начинают по-новому относиться к образовательным функциям социального партнерства.

Суммируя сказанное, хочется отметить, что, выдвигая выше рассмотренные условия, мы не претендуем на их абсолютную правомерность, а лишь создаем предпосылки для инновационной образовательной практики в исследуемом нами направлении. Мы полагаем, что в рамках образовательной среды современного вуза можно сформировать у будущих юристов актуальный на сегодняшний день уровень гражданского самосознания, развить у них должный комплекс гражданских мотивов профессиональной самореализации и привести их к пониманию и принятию гражданственности в современных ее аспектах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи [Текст]: дисс. … докт. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 324 с.
2. Бочаров О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 21 с.

3. Гаязов А.С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе [Текст]: дисс. … докт. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 299 с.
4. Гребенев Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов [Текст] // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 29-36.
5. Кириллов А.В. Педагогические условия воспитания гражданской ответственности будущих сотрудников ОВД [Текст]: дисс. … канд. пед. наук. – Липецк, 2005. – 286 с.
6. Крицкая Н.Ф. Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Киров, 2008. – 19 с.
7. Лабушкина И.Е. Роль воспитательного пространства вуза в формировании гражданской позиции и политической культуры первокурсников в поликультурной среде: [Текст]: дисс. … канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 205 с.
8. Лебедева О.В. Гражданское образование в России (историко-педагогическое исследование) [Текст]. – М., 2004. – 242 с.
9. Малюткина Н.С. Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2007. – 19 с.
10. Мирошина Т.А. Формирование гражданской позиции студентов вуза: [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Кемерово, 2009. – 23 с.
11. Сухова Е.И. Воспитание гражданской позиции молодого поколения – М., 2009 – 133 с.
12. Ткаченко А.В. Правовая социализация студентов, получающих высшее юридическое образование: [Текст]: автореф. дисс. … канд. социолог. наук. – М., 2005. – 24 с.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова [Текст]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 1991. – 560 с.
14. Югова М.А. Развитие демократической культуры студентов юридического вуза: [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.

РАЗДЕЛ II.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.378

Анисова О.Л.
Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга
(г. Петропавловск-Камчатский)

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗАХ КНР

O. Anisova
Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky

THE SYSTEM APPLICATION EXPERIENCE OF THE FORMATION OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF RUSSIAN STUDENTS LANGUAGE INTERNSHIP IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN CHINA

Аннотация. Статья представляет собой краткое изложение результатов исследования в области методики профессионального образования. Автор через социолингвистический подход анализирует феномен педагогического сопровождения языковой практики российских студентов в вузах КНР и приходит к выводу, что для эффективного формирования социолингвистической компетенции у будущих специалистов со знанием китайского языка система педагогического сопровождения, в первую очередь, должна быть направлена на полноценное использование обучающего потенциала естественной языковой и культурной среды. Это помогает студентам более успешно изучить язык другой страны.

Подробно описана авторская технология педагогического сопровождения языковой практики для формирования социолингвистической компетенции у российских студентов, и приведены результаты экспериментальной работы по ее применению.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, педагогическое сопровождение языковой практики, естественная языковая среда, современное китайское общество.

Abstract. The article is a brief summary of the research results in the field of professional training methodology. The author uses the socio-linguistic approach to the analysis of the phenomenon of pedagogical support of Russian students' language internship at China universities. The author concludes that the system of pedagogical support should mainly be directed to the full involvement of authentic linguistic and cultural environment in order to develop effective socio-linguistic competence among future specialists in the Chinese language. That helps students to be more successful in studying a foreign language.

The article describes in detail the authorial technology of pedagogical support of language internship aimed at formation of Russian students' socio-linguistic competence. The author also gives the outcomes of the experimental work done on the implementation of this technology.

Key words: sociolinguistic competence, pedagogical support of language internship, authentic linguistic and cultural environment, modern Chinese society.

© Анисова О.Л., 2012.

Для рассмотрения проблемы формирования социолингвистической компетенции у русскоязычных студентов, изучающих китайский язык, несомненно, важным является понимание того, что язык и общество – это диалектически связанные между собой категории. Все процессы, происходящие в обществе, его уклад, особенности общественно-политического строя и исповедуемых религий непременно отражаются на языковой системе, которая обслуживает и сопровождает всю жизнедеятельность данного социума на протяжении всей истории его существования.

Подтверждение этому мы также находим у Гумбольдта, по мнению которого, язык есть главная деятельность не только человеческого, но и национального духа – духа народа в частности. При этом в понятие «национальный дух народа» у Гумбольдта входит многое: психический склад народа, его образ мыслей, философия, наука, искусство и литература. Он полагал, что дух народа и его язык настолько тесно связаны друг с другом, что если существует одно, то другое можно вывести из него [1, с. 22].

А.А. Реформатский отмечал, что язык – необходимое условие существования и развития человеческого общества и, что, являясь элементом духовной культуры, язык, как и все другие общественные явления, немыслим в отрыве от социума [2, с. 21].

Поэтому для формирования социолингвистической компетенции у будущих специалистов китайского языка важно понимать, что для того, чтобы обучаемые могли правильно выстраивать тактику и стратегию речевого общения, процесс овладения китайским языком должен включать в себя освоение устройства социальной системы страны изучаемого языка не только с чьих-либо слов. Студенты должны представлять окружающую действительность современного Китая, основываясь на личном опыте. Таким образом, для того, чтобы их знания о жизненном укладе современного китайского общества интегрировались в их речевую деятельность, обучаемым необходима языковая практика в естественных условиях Китая, а педагогическое сопровождение должно выступать в качестве катализатора, придающего динамику и эффективность данному процессу [6].

Так, например, по мнению Х. Чен, А.Л. Семенас, при выстраивании тактики общения с носителями китайского языка иностранцы, изучающие его, должны понимать, что в современном китайском обществе достаточно явно проявляются конфуцианские традиции, которые в значительной степени влияют на характер общения носителей китайской культуры. Еще в древности конфуцианство установило строгую иерархию как в семье, так и в обществе, которая также отражается и в культуре речевого общения [3, с. 54].

Кроме того, для осуществления успешного межкультурного взаимодействия, по словам И.В. Кочергина, М.К. Румянцева, иностранцам необходимо учитывать, что сложные процессы, происходившие в жизни китайского общества в последние десятилетия, многопланово и противоречиво воздействовали на национальный характер китайцев. По их словам, для современных китайцев свойствен прагматизм, реализм, деловитость, преобладание личных и семейно-групповых интересов над общественными. Для многих главными в жизни являются материальные ценности, стремление любым способом разбогатеть, получить хорошую должность, доходное место работы, устроить жизнь своих детей (например, на работу, связанную с поездками за рубеж, в совместные предприятия), обзавестись комфортным жильем, выгодно вступить в брак [3, с. 21].

Таким образом, очевидным является тот факт, что для качественной профессиональной подготовки специалистов со знанием китайского языка к межкультурному общению, необходимо сформировать у них умение выстраивать тактику и стратегию речевого взаимодействия с носителями китайского языка с учетом особенностей современной социальной системы Китая. Это можно сделать эффективно только во время пребывания обучаемых в естественной языковой среде, при условии обеспечения их языковой практики

эффективным педагогическим сопровождением [4, с. 165].

При этом сопровождение рассматривается как система педагогической деятельности, направленная на нейтрализацию прогнозируемых трудностей, возникающих у студентов при первых контактах с носителями китайского языка и культуры; на оказание оперативной помощи обучаемым во время их непосредственного межкультурного общения в условиях естественной языковой среды; а также на внесение корректив, способствующих развитию уровня компетенции межкультурного общения после возвращения студентов с языковой практики [5, с. 120].

Эффективность предлагаемой технологии педагогического сопровождения языковых практик, направленной на формирование социолингвистической компетенции у будущих специалистов со знанием китайского языка, подтверждается результатами экспериментальной работы, проведенной на каждом из этапов ее функционирования.

В ходе подготовительного этапа, который проводится в условиях российского вуза перед выездом на языковую практику в КНР, в качестве главных задач, направленных на формирование социолингвистической компетенции, выделяются: оказание помощи обучаемым в их подготовке к непосредственному языковому контакту с носителями китайского языка и решению элементарных речевых задач в бытовых ситуациях; привитие интереса к культуре Китая и к изучению китайского языка как средству общения с его носителями.

Реализации обозначенных задач способствуют определенные педагогические условия, среди которых наиболее важными являются формирование социолингвистической компетенции на основе применения элективного курса «Основы культуры речевого общения китайцев» с участием преподавателей-носителей китайского языка, проведение бесед, инструктажей и тренингов.

Применение названного элективного курса необходимо, прежде всего, для ускоренного ознакомления студентов, начинающих изучать китайский язык, с основами речевого этикета, особенностями межличностных отношений китайцев, культурными традициями, а также лингвострановедческими аспектами. Этому способствует структура и содержание учебного курса, включающего в себя 11 уроков по наиболее важным для обучаемых темам: «Традиционное приветствие современных китайцев»; «Правила речевого этикета и устойчивые выражения, используемые при знакомстве»; «Извинение и благодарность»; «Спрашиваем дорогу»; «Обмен денег»; «Делаем покупки»; «В ресторане»; «Проживание в общежитии китайского вуза»; «В аэропорту. Таможня»; «Средства коммуникации: интернет-кафе, салон сотовой связи»; «Аптека. Больница». При этом элективный курс проводится факультативно в течение 44 учебных часов с обязательным привлечением преподавателей-носителей китайского языка. Во время факультативных занятий моделируются ситуации, наиболее часто встречающиеся в естественной культурной и языковой среде современного Китая, вследствие чего студенты достаточно хорошо усваивают знания и приобретают устойчивые навыки речевого поведения в стандартных жизненных ситуациях.

Кроме того, на этом этапе со студентами проводятся беседы, инструктажи и тренинги, направленные на их адаптацию к особенностям социального уклада и нормам общественной жизни современных китайцев, отраженным как в законодательной базе КНР, так и негласных правилах китайской морали.

Эффективность предлагаемой выше технологии была проверена в ходе экспериментальной работы, проведенной на базе Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга и Муданьцзянского педагогического института в 2007–2010 гг., результаты которой представлены в табл. 1. При этом необходимо учитывать, что сущность такой сложной категории, как социолингвистическая компетенция, наиболее полно отражают лингвистические, социокультурные и паралингвистические аспекты.

Сопоставительный анализ результатов изучения готовности студентов к межкультур-

Таблица 1

Уровень сформированности социолингвистической компетенции у студентов после прохождения подготовительного этапа языковой практики

№	Аспекты	Показатели до применения технологии	Показатели после применения технологии
1.	**Лингвистические аспекты:** – говорение (адекватное высказывание мыслей и чувств); – аудирование (восприятие на слух аутентичной речи); – письмо (использование иероглифов); – чтение (понимание и озвучивание аутентичных текстов)	 33 % 27 % 13 % 23 %	 45 % 48 % 26 % 34 %
2.	**Социокультурные аспекты:** – навыки употребления страноведчески маркированных языковых единиц; – умение выбрать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения в условиях межкультурного общения	 16 % 10 %	 25 % 28 %
3.	**Паралингвистические аспекты:** – знание и соблюдение норм проксемики (интимная зона, личная зона, социальная зона, общественная зона); – навыки употребления китайских жестов, мимики, поз, дыхания	 3 % 1%	 21 % 9 %

ному общению, отраженный в таблице, констатирует общую тенденцию значительного роста по всем проверяемым аспектам. Так, в лингвистическом аспекте показатель навыков говорения вырос на 12 %, навыков аудирования — на 21 %, навыков письма увеличился на 13 %, умения чтения повысился на 11 %.

Среди социокультурных аспектов, в которых выделяется целый ряд ключевых знаний, умений и навыков, наблюдаются следующие положительные изменения: способность употребления страноведчески маркированных языковых единиц возросла на 9 %; умение выбрать приемлемый в социальнокультурном плане стиль речевого поведения в условиях межкультурного общения увеличилось на 18 %.

Показатели паралингвистических аспектов также имеют положительную динамику роста: уровень знания и соблюдения норм проксемики (интимная зона, личная зона, социальная зона, общественная зона) повысился на 18 %; степень сформированности навыков употребления китайских жестов, мимики, поз, дыхания увеличилась на 8 %.

На этапе непосредственного проведения языковой практики в условиях естественной языковой и культурной среды Китая одними из основных задач системы педагогического сопровождения, направленными на формирование у обучаемых социолингвистической компетенции, являются оказание помощи студентам в осознании ими потребности овладения китайским языком как средством межкультурного общения и обеспечение условий, при которых максимально используется обучающий потенциал языковой среды Китая.

Реализация перечисленных задач на данном этапе проводится посредством интеграции в процесс языковой практики таких педагогических условий, как применение системы занятий, направленной на использование обучающего потенциала естественной языковой и культурной среды в виде тематических уроков, инструктажей, интервью, итоговых занятий; оказание педагогической и социально-педагогической помощи в решении возникающих проблем, связанных с особенностями учебного процесса в китайском вузе, условиями проживания, организацией

питания, местными природными и климатическими условиями.

Данная методика используется для того, чтобы, кроме обычных учебных занятий, рассчитанных на иностранных студентов, в аудиториях китайского вуза проводились инструктивные занятия, нацеленные на подготовку обучаемых по определенным темам к действиям в конкретных речевых ситуациях в условиях естественной языковой среды, присущей данной местности.

Такие занятия, как правило, включают в себя три этапа: подготовительный, этап непосредственного общение с носителями китайского языка по заданной теме и этап подведения итогов, содержащий в себе отчет о приобретенном опыте речевого общения в конкретной ситуации.

Подготовительный этап начинается с того, что китайские и российские преподаватели совместно выбирают тему практического занятия, определяют форму его проведения и отчетности. При этом темы занятий с использованием элементов естественной языковой среды должны быть связаны с темами плановых аудиторных занятий. Данный вид занятий подразумевает использование обучаемыми метода анкетирования, являющимся наиболее удобным, поскольку студенты заранее под руководством педагогов готовят вопросы, которыми они должны руководствоваться в ходе общения с носителями китайского языка, используя анкету как опору.

Во время аудиторных занятий главной задачей преподавателей является максимальная подготовка студентов к речевому взаимодействию с носителями китайского языка и культуры. После того, как преподаватели объясняют студентам коммуникативную цель и задачи, которые им необходимо решить в ходе межкультурного взаимодействия с носителями китайского языка в рамках определенной темы, они комментируют каждый вопрос анкеты и дают возможные варианты ответов, основываясь на стереотипах речевого поведения китайцев с учетом местных реалий. После этого следует первичное закрепление коммуникативных навыков под руководством преподавателей с помощью отработки вопросов анкет и восприятия обучаемыми типичных ответов. Таким образом, студенты пополняют свой лексический запас по данной теме, корректируют произношение и навыки аудирования и усваивают особенности местных социокультурных реалий.

На этапе непосредственного общения с носителями китайского языка по заданным темам обучаемые выполняют поставленные преподавателями речевые задачи в условиях естественного социально-культурного фона, в заранее определенных учреждениях торговли, сервиса и обслуживания, на производственных предприятиях, учреждениях образования и т. д., в зависимости от выбранной темы. При этом китайские и российские преподаватели контролируют действия студентов, наблюдая, как они справляются с заданиями, и в случае необходимости обеспечивают их речевой поддержкой.

На итоговом этапе занятия с обучаемыми проводится обсуждение результатов выполнения речевых задач. При этом под руководством преподавателей студенты анализируют опыт своей практической речевой деятельности, разбирают ошибки, которые приводили их к коммуникативным провалам, получают консультации по проблемным вопросам у преподавателей-носителей китайского языка.

Результаты экспериментальной работы, представленные в табл. 2, подтверждают эффективность применения предлагаемой технологии педагогического сопровождения во время пребывания обучаемых в стране изучаемого языка и указывают на достаточно высокий уровень готовности студентов к вербальному и невербальному межкультурному общению с носителями китайского языка в условиях естественной языковой среды.

Анализ результатов изучения готовности студентов к межкультурному общению, приведенных в табл. 2, обращает внимание на тот факт, что после применения технологии педагогического сопровождения, а именно после реализации вышеперечисленных педагогических условий, происходят значительные изменения, подтверждающие положительную

Таблица 2

Уровень сформированности социолингвистической компетенции у студентов после прохождения языковой практики в условиях естественной языковой среды Китая

№	Аспекты	Показатели до применения технологии	Показатели после применения технологии
1.	**Лингвистические аспекты речевой ситуации:**		
	– говорение (адекватное высказывание мыслей и чувств в конкретной ситуации);	45 %	60 %
	– аудирование (синхронное восприятие на слух речи носителей китайского языка);	28 %	57 %
	– письмо (применение иероглифики для выражения мыслей и чувств в конкретной ситуации);	34 %	51 %
	– чтение (восприятие и понимание иероглифов естественного видеоряда)	42 %	56 %
2.	**Социокультурные аспекты речевого общения:**		
	– навыки употребления страноведчески маркированных языковых единиц в ходе непосредственного общения;	18 %	42%
	– умение применить приемлемый в социальнокультурном плане стиль речевого поведения в конкретной ситуации межкультурного общения	14 %	45%
3.	**Паралингвистические аспекты общения:**		
	– применение норм проксемики в конкретных ситуациях общения;	5 %	32 %
	– употребление китайских жестов, мимики, поз, дыхания	3 %	16 %

динамику по основным лингвистическим, социолингвистическим и паралингвистическим аспектам. Особенно высокий рост показателей наблюдается в овладении навыками употребления страноведчески маркированных языковых единиц в ходе непосредственного общения (на 25 %), умение применять приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения в конкретной ситуации межкультурного общения (на 34 %), применение норм проксемики в конкретных ситуациях общения (на 16 %), а также употребление китайских жестов, мимики, поз, дыхания (на 21 %).

Таким образом, применение предлагаемой технологии подготовки специалистов со знанием китайского языка в вузе дает возможность более глубоко осмыслить необходимость освоения его через осмысление социального уклада, особенностей общественно-политического строя и исповедуемых религий современных китайцев посредством применения технологии педагогического сопровождения, что в итоге помогает студентам успешно преодолевать культурный шок и лингвистический барьер.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – 397 с.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 1999. – 536 с.
3. Чен Ханне. Эти поразительные китайцы. – М., 2006. – 238 с.
4. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – 173 с.
5. Рябкова Н.Г. Образовательное пространство как понятие и феномен // Актуальные проблемы психологии и педагогики. – М., 2005. – Ч. 1. – С. 116-125.
6. Рябкова Н.Г. Социокультурный подход в осмыслении противоречивости процесса гуманизации современного образования // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – П.-Камчатский, 2003. – Ч. 1. – С. 47-50.

УДК 37.013.8:373:784:398р30-4

Дьяченко Л.Ю.
Московский педагогический государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭТНОКУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

L. Dyachenko
Moscow State Pedagogical University

FEATURES OF FORMING THE FOUNDATIONS OF ETHNIC CULTURE AT A PRESCHOOL AGE OF CHILDREN IN MUSICAL-FOLKLORE ACTIVITY

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста. Важнейшим условием формирования основ этнокультуры мы считаем приобщение детей к традиционным культурным ценностям через практическое освоение ими музыкально-фольклорного творчества, которое осуществляется на основе интеграции двух компонентов этнокультуры: этноэстетического и этнопедагогического, тесно взаимодействующих друг с другом. Такой подход позволяет сформировать у детей любовь к человеку, к своему народу, к народной художественной культуре, уважение к родной истории, эмоционально-оценочное отношение к народному творчеству.

Ключевые слова: культура, этнокультура, традиция, ценности, фольклор, деятельность, эмоционально-оценочное отношение.

Abstract. The article is devoted to some features of the process of forming the foundations of ethnic culture at a preschool age. The most important condition for the formation of the ethnic culture the author considers the familiarizing of children with traditional cultural values through practical mastering of musical folklore. The author states it is based on the integration of the two components of ethnic culture: ethnoaesthetic and ethno-educational, which closely interact with each other. Such approach enables to develop pre-school children's love to a person, to their people and to the folk culture as well as to develop their respect to native history and the ability to express their positive affective attitude to folk art.

Key words: culture, ethnic culture, tradition, values, folklore, activity, affective attitude.

В современной государственной образовательной политике однозначно просматривается существенно возросшее внимание к национально-культурным традициям, где одним из приоритетов является сохранение и развитие традиционной народной художественной культуры, как основы духовно-нравственного возрождения общества. Усиление интересов разных народов к своей культуре, истории, стремление повысить свой политический статус – это достаточно очевидные глобальные процессы. Россия с древних времен – полиэтническое государство, в течение многих веков сохраняющее богатый опыт совместного непротиворечивого проживания разных народов на ее территории.

Признание приоритета этнокультуры и общечеловеческих ценностей требует поиска новых способов и возможностей включения в эту область детей разного возраста, на разных этапах формирования личности.

Этнокультура, как основная часть общечеловеческой культуры, переданная в материальных и духовных ценностях, осваивается личностью в активной созидательной деятельности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Дети старшего дошкольного возраста становятся способны к разнообразным и содержательным видам деятельности, что дает возможность формировать у них разнообразные зна-

© Дьяченко Л.Ю., 2012.

ния и представления о народной культуре, знакомить с особенностями народных музыкальных произведений (игровых, плясовых, хороводных, лирических песен), с народными традициями, развивать творческие умения.

Рассматривая музыкальный фольклор как целостную художественно-творческую систему, можно в полной мере ознакомиться с сокровищами национального мелоса, народной поэзии, понять особенности родного музыкального языка, его связь со словом и пластикой движений, открыть для себя метод фольклорного творчества [2].

Г.М. Науменко утверждает, что «дети, которых укачивали под колыбельные, воспитывали на пестушках, развлекали прибаутками и сказками… – наиболее творческие дети, с развитым музыкальным мышлением и богатым фольклорным жизненным багажом». Именно этот возраст является переходным звеном к образованию развитой системы понятий, к периоду, когда музыкальное мышление в комплексах переходит в стадию осмысленности музыкального развития [3].

По словам М.Т. Картавцевой, обучение детей фольклору должно происходить на основе синтеза основных форм художественной деятельности — музыки, хореографии, народного танца, фольклорного театра, изобразительного искусства, труда, где принцип диалектического единства индивидуального и коллективного является основополагающим. Поэтому развитие индивидуальных черт и способностей личности должно быть сопряжено с коллективными формами исполнения: пение в хороводе, пение с танцем, с постановкой и т. д. [5, с. 13-14].

Признавая этнокультуру важнейшим образовательным явлением, особым средством коммуникации и способом педагогического воздействия, педагоги-музыканты совершенствуют формы работы с детьми по изучению народных традиций.

Важным для сохранения народных традиций в условиях работы с детьми в дошкольных учреждениях большинство педагогов считают создание образовательных программ по ознакомлению дошкольников с основами этнокультуры. По их мнению, имеющиеся методические материалы слишком специфичны и не адаптированы для детей дошкольного возраста.

В этой связи целью нашего исследования была разработка поэтапной методики, направленной на формирование основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-фольклорной деятельности.

Формирование основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем как процесс:

– усвоения традиционных духовных культурных ценностей, связанных с понятиями семьи, семейного уклада, материнства, домашнего очага, родной земли, родной природы, любви, красоты, идеалов человека, формирующих основы духовно-нравственной культуры подрастающего поколения; формирования норм, правил поведения в семье, обществе, отношения человека к самому себе, к своей семье, другим людям;

– преемственности поколений, в результате которой формируется адекватное отношение к себе как к субъекту этноса, положительное отношение к языку, истории, культуре своего народа, а также чувство уважения и толерантности к представителям другого народа;

– освоения ребенком доступных знаний о народных традициях, праздниках, обрядах, природной среде и формирование на этой основе эстетического отношения к окружающему миру, к природе;

– освоения детьми культурного опыта народа в процессе художественно-трудовой, игровой, познавательной, фольклорно-исполнительской деятельности (пение, танец, игра на народных инструментах, народный театр), содержание которой определяется индивидуальными и возрастными особенностями детей.

Воспитательно-образовательный процесс осуществляется в условиях интеграции двух компонентов: этноэстетического и этнопедагогического, тесно взаимодействующих друг с другом [4].

Этноэстетический компонент этнокультуры включает в себя: эстетическое отношение ребенка к окружающему миру, природе, к художественной материально-предметной и музыкально-фольклорной культуре.

Этнопедагогический компонент этнокультуры предполагает: знакомство детей с историей и народными обычаями (предания и поверья); морально-нравственными идеалами, устоями и воспитательными традициями русского народа; формирование у ребёнка сознания принадлежности к этнокультурному пространству и обществу, в котором он живёт, познавательной деятельности (на основе приобщения к народным традициям через художественный труд, игру, ознакомление с устным народным и музыкально-фольклорным творчеством); формирование у детей навыков музыкально-фольклорного творчества, вербальной и невербальной коммуникации.

Взаимосвязь этих двух компонентов обеспечивается организацией педагогического процесса приобщения детей к музыкально-фольклорной деятельности (посредством интеграции ее разнообразных видов и форм), в условиях комплексного применения специально подобранных методов и приемов обучения, что обусловливает формирование основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста.

Такой подход позволяет сформировать у детей любовь к человеку, к своему народу, к народной художественной культуре, уважение к родной истории и эмоционально-оценочное отношение к музыкальному фольклору.

Исследование по формированию основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-фольклорной деятельности включало в себя следующие задачи:

– выявить исходный уровень сформированности основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста;

– разработать критерии сформированности основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-фольклорной деятельности;

– проверить эффективность выявленных педагогических условий, поэтапной методики формирования основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-фольклорной деятельности.

Для успешной реализации поставленных задач были выделены педагогические условия, необходимые для поэтапного формирования основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-фольклорной деятельности:

– формирование эмоционально-оценочного отношения к народному творчеству у детей старшего дошкольного возраста;

– разработка поэтапной методики формирования основ этнокультуры, базирующейся на практическом освоении детьми народного творчества в музыкально-фольклорной деятельности; использовании специальных методов, направленных на формирование основ этнокультуры: имитационно-репродуктивного; вариативно-игрового; «погружения» в народную среду; образно-эмоциональных установок;

– создание развивающей материально-предметной, художественно-коммуникативной среды, включающей воссоздание основных деталей и обстановки народного быта и предполагающей особый стиль общения педагога, основанный на традициях народной языковой культуры с использованием устного народного творчества [1].

Нами были определены следующие этапы реализации экспериментальной методики: подготовительно-ознакомительный, обучающий и творческий.

На каждом из этапов мы формировали у детей: эмоционально-оценочное отношение к народному творчеству; знания о народных традициях, обычаях и обрядах, разнообразных фольклорных жанрах; исполнительские и художественно-коммуникативные умения, необходимые для музыкально-фольклорной деятельности.

Экспериментальная методика включала четыре тематических блока, содержание которых разработано на основе земледельческого календарного цикла: «Осень» («В

гостях у красавицы Осени»); «Зима» («Приходила Коляда»); «Весна» («Жаворонки, прилетите»); «Лето» («Приди, лето красно»), где последовательно и постепенно расширялись знания детей о народном быте, традициях, осуществлялась связь между различными видами художественно-творческой и музыкально-фольклорной деятельности.

Подбор репертуара основывался на опыте народной педагогики, учитывающей:

а) возрастные особенности и индивидуальные возможности детей;

б) возможности различных жанров и конкретных произведений фольклора в обучении фольклорному исполнительству;

в) связь музыкального фольклора с народным календарем, чередой праздников и будней, семейными событиями и т. д., что способствовало «вхождению» народной культуры в жизнь каждого ребенка, развитию его музыкально-творческих способностей.

Важным для нас являлась не столько количественная сторона освоенного детьми материала, сколько глубина его восприятия, так, как это происходило в аутентичной среде.

Отбор детских песен осуществлялся по принципу постепенного усложнения ритмо-интонационных ладовых комплексов. Усваивая их с самого раннего возраста, дети постигали народный попевочный словарь, лежащий в основе всего народного музыкального творчества. Выразительные, легко запоминающиеся попевки в неполных ладах не только облегчали восприятие и воспроизведение детьми различных детских песен, но и формировали этнослуховые и певческие навыки, способствовали развитию творческих исполнительских умений ребёнка.

Целью подготовительно-ознакомительного этапа являлось погружение детей в атмосферу народного быта (традиций, обычаев, обрядов) и музыкально-фольклорного творчества, в его жанровом разнообразии, для эффективного формирования у детей эмоционально-оценочного отношения к народному творчеству.

На этом этапе происходило знакомство с элементами этнокультуры, накопление и обогащение опыта и знаний об истории, этносе, особенностях обычаев и обрядов, о традициях русского народа. Эмоционально-оценочное отношение детей к народному творчеству формировалось в процессе восприятия фольклорного искусства как части культурного наследия народа, через постижение специфики его образно-эмоционального строя, отражённого в музыкально-фольклорной исполнительской культуре.

Создание материально-предметной среды включало воссоздание основных деталей обстановки русской избы (стол, лавки, печь, палати, люлька, прялка, сундук и элементы народного костюма, хозяйственная утварь, орудия труда и др.), рассказ об истории их создания, технологии изготовления и использования в жизни народа не только удовлетворял познавательный интерес детей, но и стимулировал желание сделать что-то своими руками. Эта среда создавалась для того, чтобы донести до понимания детей-горожан особенности народного труда и быта. И в реальной жизни максимально приблизить понимание детьми связи обстановки с природными явлениями, обрядами, пословицами и поговорками.

Действенным стимулом для формирования музыкально-фольклорной творческой активности старших дошкольников и развития у них эмоционально-оценочного отношения к музыкальному фольклору являлось практическое освоение фольклора уже на начальном этапе обучения музыкально-фольклорному творчеству.

Для данного этапа нами было разработано восемь комплексных занятий, которые проводились в музее народного быта. Чтобы «погрузить» детей в народную среду, все участники надевали народные костюмы. Дети вовлекались в процесс музыкально-фольклорной деятельности с помощью игровых жанров. Яркая образная речь педагога дополняла общее представление о крестьянской традиции, стимулировала эмоциональную отзывчивость детей.

Разработанные занятия для начального этапа объединены по тематическому принципу:

Тема 1. «Милости просим, гости дорогие!».

Тема 2. «Шутку шутить – людей смешить».

Тема 3. «Золотое веретено».

Тема 4. «Восенушка-осень».

Обучающий этап был направлен на формирование у детей исполнительских и художественно-коммуникативных навыков и умений в процессе музыкально-фольклорной деятельности.

На этом этапе формировались навыки фольклорного исполнительства: певческо-речевое интонирование, народная хореография, сценическое поведение, музицирование на народных инструментах.

Обучение детей пению осуществлялось с установкой на «разговорность» манеры интонирования, через плавный переход от выразительной речи к пению с сохранением смысловой интонации речи, что уже на первых этапах обучения детей пению позволяло добиться у них выразительного и чистого интонирования в исполнении песни.

В репертуар включались несложные детские потешки и прибаутки как материал для упражнений и распевок.

Попутно дети знакомились с музыкальными жанрами фольклора, особенностями традиционного народного костюма и прикладного искусства.

Вокальная работа осуществлялась как на фронтальных, так и индивидуальных занятиях с детьми.

На индивидуальных занятиях и в ансамбле вокальная работа начиналась с выявления отношения ребенка к интонации собственного голоса и характеру её мелодических изменений в процессе произнесения текста в речевом режиме. Навыки пения у ребёнка формировались постепенно, от простого к сложному (использовались сначала попевки на двух-трех звуках). Исполнение упражнений происходило «на слух», с голоса педагога. При разучивании и исполнении «на слух» внимание детей активизировалось, они привыкали контролировать звучание собственного голоса, у них развивалась свобода вокального интонирования. Развитие навыков чистого интонирования и правильного голосоведения начиналось с самых простых попевок, мелодия которых строилась на примарных звуках и охватывала наиболее удобный диапазон для ребёнка. Например, попевки «Барашеньки-крутороженьки», «Гори, гори ясно» вначале интонировались в речевом режиме, затем в дихорде, далее в терцовом ладу и далее последовательно по мере расширения диапазона ладовых структур. В процессе певческой работы прививалась музыкально-фольклорная исполнительская культура: формировались слуховые представления о народной манере пения, кантиленное звуковедение и открытое резонирование голоса. Дети учились исполнять текст песен нараспев в слогоритме напева, постепенно овладевали диафрагмальным дыханием.

Произведения фольклора воспринимались детьми в их синкретической специфике, на основе различения средств художественной выразительности, как общих для различных видов искусства (ритм, темп, динамика, форма), так и специфических: слово – в народной поэтике; вокальное (инструментальное) интонирование, лад – в музыке; пластика тела, жест – в танце; действо – в народном театре.

Работа осуществлялась в определённой последовательности: первичное восприятие фольклорного произведения, анализ (определение средств выразительности, взаимосвязи с контекстом), целостное восприятие в совокупности выделенных свойств, определение возможностей для создания образа. Такой путь подготавливал детей к творчеству.

Предлагаемые заклички, потешки, прибаутки, считалки, дразнилки, частушки, колыбельные, плясовые, хороводные, игровые песни, игры, танцы основывались на связи музыки с жизнью детей, с их интересами.

Положительный опыт в освоении музыкального фольклора имела игровая форма обучения, которая делала более осознанным восприятие содержания и настроения песни, усиливала интерес детей к исполнительской деятельности.

Цель творческого этапа заключалась в формировании у детей вариативного мыш-

ления в процессе музыкально-фольклорной деятельности.

На творческом этапе велась углубленная работа по ознакомлению детей с обширным фольклорным материалом и его этнографическим контекстом. На этом этапе дети, овладев навыками фольклорного исполнительства, совершенствовали их в творческой практической деятельности. На музыкально-фольклорных занятиях у детей совершенствовались этнослуховые, ритмо-ладо-интонационные навыки, формировались вариативные и импровизационные навыки. Дети также овладевали навыками ансамблирования, способами художественно-коммуникативного общения через слово, музыку и движение, участвовали в постановке фрагментов обрядовых действ. Полученные знания и умения дети применяли в разыгрывании игр, хороводов, инсценировании сказок.

Ежегодная цикличность освоения жанров музыкального фольклора, народных традиций, обычаев и обрядов давала возможность постепенного, более глубокого погружения, осмысления и «вживания» детей в традиции фольклора, как это происходило в бытовании самого подлинника: знакомство – воспроизведение – творчество.

Фольклорный материал вызывал необходимость поиска соответствующих организационных форм обучения, которые позволяли вывести фольклор за рамки музыкально-фольклорного занятия и создать единое воспитательно-образовательное пространство. В связи с этим нами были апробированы такие активные формы, как праздники, посиделки, интерактивные путешествия, обходы-величания, чаепития, экскурсии, выезды на фольклорные концерты, фестивали.

Дети участвовали в концертной деятельности дошкольного учреждения и на сценических площадках города Зеленограда. Программы выступлений представляли собой блоки народных песен, развёрнутые тематические представления в виде развлечений и календарно-обрядовых праздников.

Поэтапное применение методики с использованием творческих заданий было направлено на формирование индивидуальных исполнительских возможностей детей старшего дошкольного возраста; синкретизма способов их художественно-коммуникативного общения в коллективной музыкально-фольклорной деятельности; развитие вариативного мышления, эмоционального, тембрового и этнослуха, творческой самостоятельности в исполнении фольклорного материала.

Обучение в процессе музыкально-фольклорной деятельности, включающее формирование знаний о традициях, обычаях и обрядах, умений и навыков в исполнительской и художественно-коммуникативной деятельности, позволило вывести детей на высокий уровень формирования эмоционально-оценочного отношения к произведениям народного творчества. Дети использовали фольклор как средство выражения своего эмоционального состояния, эстетического отношения к окружающему миру, природе. Как показало исследование, применение специально разработанной поэтапной методики позволило сформировать у детей: эмоционально-оценочное отношение к музыкальному фольклору; знания о народных традициях, обычаях и обрядах, разнообразных фольклорных жанрах; исполнительские и художественно-коммуникативные умения и навыки в процессе музыкально-фольклорной деятельности. Это способствовало приобщению детей к ценностям этнокультуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борисова Н.Е. Традиции как транслятор ценностного отношения школьников к миру // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2011. – № 1. – С. 22-26.
2. Куприянова Л.Л. Формирование исполнительско-творческой деятельности детей, осваивающих песенный фольклор // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1986. – Вып. 17. – С. 25-32.
3. Науменко Т.М. «Фольклорная азбука» : Учеб. пособие для начальной школы. – М., 1996. – 136 с.
4. Нездемковская Г.В. Этнопедагогика : Учеб. пособие для вузов. – М., 2011. – 225 с. – (Gaudeamus).
5. Школа русского фольклора. Обучение в младших классах / Науч. ред. М.Т. Картавцева. – Л., 1994. – 72 с.

УДК 378.4.51

Жаров В.К., Форманов Ш.К., Хонкулов У.Х.
[1] Российский государственный университет туризма и сервиса (г. Москва)
[2] Институт математики АН Узбекистана (г. Ташкент)
[3] Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

О СТАТИСТИЧЕСКОМ МЕТОДЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

V. Zharov, Sh. Formanov, U. Honkulov
[1] Russian State University of Tourism and Services, Moscow
[2] Institute of Mathematics and Information Technologies, Academy of Sciences of Uzbekistan, Tashkent
[3] Gulistan State University, Uzbekistan

ON A STATISTICAL METHOD IN PEDAGOGICAL EXPERIMENT AND MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются методы экспериментальной педагогики, которые могут применяться в изменившихся условиях современной средней школы. Изменившиеся условия потребовали введения новых оценок педагогических экспериментов, поэтому отдельное внимание в работе уделено использованию теории проверки статистических гипотез к задаче обнаружения влияния новых педагогических воздействий на учебный процесс. Доказано, что предлагаемая выборочная послойная оценка дает более содержательные результаты и адаптируется к изменяющимся условиям образовательной среды.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, статистика, послойная выборка и их оценки, информационно-педагогическая среда, надежность эксперимента.

Abstract. The article presents the methods of experimental pedagogics which can be applied in the changed circumstances of the modern high school. As the changed circumstances required the use of new estimations of educational experiments it is proposed to use the theory of statistical hypotheses verification with the purpose of discovering the influence of new pedagogical impacts on the process of studying. It is proved that the results of the offered system of stratified sampling are more substantial. Besides, the system is easily adaptive to the changing conditions of the educational environment.

Keywords: pedagogical experiment, statistics, stratified sampling and evaluation, information and educational environment, the reliability of the experiment.

Задачи обнаружения воздействия применения новых педагогических технологий (например, использование интерактивных досок, индивидуализация обучения с помощью компьютерных технологий, новые формы представления содержания (право-, левополушарные методы представления знания), формы и методы управления учебной информацией согласно требованиям конкретного учебного заведения и т. д.) на текущий учебный процесс являются типичными для экспериментальной педагогики[1]. В свою очередь, результаты и методы экспериментальной педагогики могут быть обоснованы с помощью теории статистических выводов, составляющей основную часть современной математической статистики (см. [5; 4]).

© Жаров В.К., Форманов Ш.К., Хонкулов У.Х., 2012.

[1] Здесь следует напомнить, что экспериментальная педагогика, насчитывающая более двухсот лет, изначально была теоретической наукой, построенной на прогнозах влияния того или иного методического изменения в преподавании и воспитании [7].

Статистические исследования обнаружения эффективности, полезности, удобства и преимущества предложенных новых технологий обучения в отношении к существующим (применяемым, используемым) педагогическим средствам в основном проводятся по следующей схеме: из совокупности (объекта) педагогического эксперимента (например, из групп учащихся) выделяются *экспериментальная группа*, которая сравнивается с *контрольной группой*. Различие эффектов педагогических технологий будет обосновано, если две эти группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам, различаются после реализации новых педагогических воздействий. Следовательно, требуется провести два сравнения и показать, что при первом сравнении (до начала педагогического эксперимента) характеристики экспериментальной и контрольной группы совпадают, а при втором (после окончания эксперимента) – различаются.

В психологии при построении экспериментов часто используют три стратегии составления групп, а также три схемы сравнения. Первая стратегия *равновероятного участия* в формируемых группах любого из добровольных испытуемых используется при выборе экспериментальных групп. Иначе говоря, с помощью генератора случайных чисел происходит распределение участников по группам[1]. «Основное условие применения случайной стратегии – это большое число испытуемых в каждой экспериментальной группе» [3, с.168]. Другая стратегия – стратегия подбора пар. Вторая схема эксперимента с межгрупповыми сравнениями называется *попарным распределением групп*. Весьма любопытно, на наш взгляд, следующее замечание: «различие между двумя названными схемами (в отношении внутренней валидности эксперимента) не так уж существенно по сравнению с их огромным превосходством над другой схемой – *использованием реальных групп*. Примером мог бы служить случай, когда преподаватели испанского языка решили бы проводить эксперимент с разговорным методом в одной школе, с письменным – в другой. Основной характеристикой испытуемых был бы при этом лишь сам факт учебы в школе. Но мы никак не можем рассчитывать на то, что студенты двух школ будут одинаковы по способности к изучению испанского языка. Ведь они живут в разных условиях, воспитываются в разных семьях, имеют разный опыт обучения перед поступлением в школу и т. д. Да и преподаватели в разных школах разные. Но даже если бы в двух школах занятия вел бы один и тот же преподаватель, систематическое смешение независимой переменной с индивидуальными различиями испытуемых было бы совершенно неизбежным» [3, с. 170]. Третья стратегия *случайного распределением групп с выделением слоев* является синтезом двух первых. «Для достижения столь же высокой надежности эксперимента потребуется меньшее количество испытуемых» [3, с. 171].

В современных условиях проведения педагогических экспериментов классическая, изложенная выше схема видоизменяется в силу требования первоначального совпадения по своим характеристикам групп. Выясняется, что в условиях ЕГЭ результаты, оцениваемые одним и тем же числом баллов, в разных регионах страны могут не коррелировать вовсе. Однако требования к уровню знания студентов, отраженные паспортом специальности, общие, поэтому опора на характеристики (начальные параметры), например, в условиях факультета университетов одного профиля, может приводить к неопределенным и некорректным статистическим выводам. В силу сделанного замечания, мы считаем, что необходимо внести некоторые изменения в условия проведения педагогического эксперимента.

1. Выделять типические группы, следовательно, проводить отдельное исследование групп.

2. Для чистоты эксперимента контрольная группа должна находиться под руководством другого преподавателя-исследователя.

3. Быть может, наиболее важное: в условиях первого курса (первый семестр) необхо-

[1] На самом деле эта стратегия условно может быть названа случайной, поскольку генератор случайных чисел сам алгоритмически организован.

димо подготавливать группы к эксперименту. Как сказано в связи с применением статистических методов Н. Бейли, «важнее научиться учитывать специфические особенности исследуемой проблемы, нежели овладеть навыками правильного применения выбранного метода» [1, с. 11]. Остановимся на каждом пункте подробнее. Начнем с последнего.

Мы считаем, что постановка педагогического эксперимента в исследованиях требует должной подготовки, предваряющей сам эксперимент. В самом деле, предварительно в педагогическом эксперименте необходимо оценить группы (контрольную и экспериментальную), которые будут участвовать в нем. Нашим обоснованием этому утверждению является следующее соображение. Общепринято, что оценка у студента должна как-то коррелировать относительно критериев соответствия базовым условиям ЕГЭ (на современном этапе образования). Учебная практика показывает очень часто несвязанность результатов двух уровней оценок, полученных на ЕГЭ и, например, в первой сессии или в перовом модуле по математике. Возможно, это объясняется следующими обстоятельствами: унифицированных требований к проведению ЕГЭ нет, а те, что есть, легко, согласно местным условиям, подправляются; подготовка учеников слаба настолько, что невольно происходит проверка владения учебным материалом самих учителей; неприспособленность методических материалов к условиям ЕГЭ; есть и другие причины. Для уверенности в корректности оценки (потребителю: учебному учреждению, в конечном счете, государству) необходим многокритериальный подход хотя бы по трем составляющим, а именно: владение основами техническими операциями (операционная составляющая), уровень владения базовыми понятиями, решение задач достаточного уровня[1]. В частности, глубина «владения» базовыми знаниями, которые в (современных) школьных испытаниях не проверяются. Кроме этого, возможно, составителям заданий по ЕГЭ необходимо включать средовые оценки базовых условий проведения испытаний на местах их проведения (опытный коэффициент, коэффициент поправки). Это ясно хотя бы из средовых изменений педагогического состава школ или востребованности педагогического труда государством, с одной стороны. Но, с другой – понятно, что среда информационная, микро-, макросреда индивидуума обладает свойством динамичности и поэтому требует фиксации изменений и, соответственно, влияний этих изменений на результаты обучения как непосредственно на экзаменах, так и в течение последнего этапа обучения в школе. Например, с помощью электронных дневников успеваемости, статус которых должно определить государство[2]. В то же время тест-контроль успеваемости в процессе обучения, например, на младших курсах учебного заведения, особенно в первом семестре, должен соответствовать базовому уровню будущей специальности. Возникающие несоответствия должны быть отправными точками последующих оценок работ школ и выбора специальности индивидуумом. Также нельзя исключить возможность недооценки индивидуумом сложности будущей специальности. Но и в средней общеобразовательной школе на последнем этапе обучения можно сделать еще много, несмотря на наличие странного упорства государства игнорировать традиции российской школы.

Хорошо известно, что одной из задач статистических исследований является «проверка гипотезы о том, что мы делаем в предполо-

[1] Задачи достаточного уровня отличаются от предлагаемых ныне тем, что из пяти задач этого цикла три задачи адресованы тем, кто выбрал естественнонаучную или техническую специальность, для тех, кто выбрал экономическую или прикладную математику, – следующие две задачи, естественно включая и предыдущие три, а для тех, кто займется профессионально математикой, – следующая задача, шестая. Причем понятно, что те, кто решает задачи из третьей группы, получают стимулирующие баллы. Могут быть, очевидно, и более гибкие шкалы с весовыми коэффициентами задач, коль скоро опыт проведения ЕГЭ в других странах в наших условиях не совсем применим (?!).

[2] Очевидно, если государству необходимо качество знаний будущих специалистов, то нарушение этого статуса приведет нарушителя к государственному преступлению.

жении о распределении случайной величины (например, о численных значениях одного или нескольких параметров функции распределения) и решаем, согласуются ли, в некотором смысле, эти значения параметров с полученными наблюдениями» [2, с. 77]. «Задача статистических выводов появляется именно тогда, когда нам необходимо дать наилучшие, в некотором смысле, ответы по ограниченному числу наблюдений» [2, с. 77]. Следовательно, проводя педагогический эксперимент даже в условиях типичности в каждой группе, мы на современном этапе развития математического образования в стране получаем явления неопределенности, поскольку нет информации о соответствии базовому уровню образования членов групп, участвующих в эксперименте (наличие некорректной оценки результатов ЕГЭ). Поэтому, «когда речь идет о задаче статистических выводов, то подразумевается, что мы в состоянии получить случайную выборку, т. е. совокупность, состоящую из реализаций независимых одинаково распределенных случайных величин» [2, с. 78].

Используя сочетание принципа выборки с принципом строгой группировки, можно обеспечить «значительно лучшую репрезентативность, чем та, которая получается при простой выборке» [8, с. 159]. В случае типических выборок мы имеем возможность понять соответствие базовому уровню знаний студентов по многим параметрам[1], а с другой стороны, в целом оценить параметр, например глубины знаний по данной дисциплине или общей эрудиции принятых абитуриентов в университет или на конкретный факультет.

Итак, на первом этапе подготовки к эксперименту были определены типические группы. Конечно, в эксперименте должны участвовать группы, близкие по послойной выборке. Критерий близости можно вводить разными способами, например, введя допустимую константу, которую не превосходит модуль разности средних показателей в данных выборках или разности существенных характеристик, взятых по модулю меньших определенного фиксированного числа. Если различия между показателями существенно больше какого-либо числа, то необходимо предварительно провести тренировочную работу со слабой группой. И наконец, в стадии активного эксперимента, скажем, воздействия традиционной и новаторской методик, можно оценивать по предлагаемой ниже схеме.

Возвращаясь к упомянутой проблеме соответствия базового уровня знаний начальному, предъявляемому паспортом специальности, технологически в рамках изменившихся условий, можно вполне корректно провести оценки характеристик соответствующих групп студентов по многим параметрам. Кроме того, оказывается, что эта проблема актуальна и, возможно, является главнейшей или государственной проблемой повышения качества образования в стране.

Эту проблему в первом приближении можно разграничить на две составляющие: первая составляющая может соответствовать базовому уровню учебного заведения (рейтинг, социальный фон (мнение), традиционный уровень, тип учебного заведения и т. д.), второй составляющей будет являться базовый уровень конкретного факультета в учебном заведении. Оценка базового уровня будет различной, а следовательно, должны быть определены уровни, необходимые для выбранного абитуриентом учебного заведения (потенциальный) и соответствующие специальности (паспорту специальности). Понятно, что соответствие паспорту специальности и есть цель любого высшего учебного заведения. Потенциальный базовый уровень в известных учебных заведениях таков, что люди, выдержавшие конкурс, обладают некоторой типичностью, т. е. по некоторому нормальному распределению вероятности производят те или иные ошибки (неуспех[2]) или успехи в предлагаемых вопросах, заданиях, тестах, другими словами, в контрольно-

[1] Операционный арсенал первокурсников, освоенность конкретных тем в средней школе, направленность на творческие задания и многие другие параметры.

[2] Ясно, что неуспех достаточно точно определяется в рамках учебного процесса.

измерительном материале. В таком случае мы с некоторой долей вероятности можем ожидать успех в типичных условиях обучения. Иначе отношение успешных результатов к неуспехам будет много больше единицы. Влияние информационно-педагогической среды тем выше, чем осознаннее был сделан выбор индивидуумом факультета, вуза, а в общем, – специальности. Ещё одним приложением из предлагаемого типа педагогических исследований является выделение общего значения какой-либо характеристики генеральной совокупности.

Положим, что $a = N^{-1}\sum_{j=1}^{k}\sum_{i=1}^{N_j} a_{ij}$ и $a_j = N_j^{-1}\sum_{i=1}^{N_j} a_{ij}$, a_{ij} – i-ый элемент j-го слоя. Но тогда в качестве $\overline{a} = N^{-1}\sum_{i=1}^{k} N_j a_j$, т. е. среднее значение для генеральной совокупности можно интерпретировать как средне взвешенное значение средних значений k слоёв, причем веса соответственно равны N_j/N, где $(j = 1, 2, \ldots, k)$. Существует теорема о том, что полученная таким образом случайная величина $\overline{a}$ абсолютно корректной оценкой характеристики генеральной совокупности, для которой

$$M(\overline{a}) = a, \quad D^2(\overline{a}) \sum_{j=1}^{k}\left[\left(N_j^2/N^2\right)\left(1-f_j\right)\left(s_j^2/n_j\right)\right],$$

где

$$s_j^2 = \left[\frac{1}{\left(N_j - 1\right)}\right]\sum_{i=1}^{N_j}\left(a_{ij} - a_j\right)^2, \quad f_j = n_j/N_j$$

[7, с. 160].

Ранее приведенную схему классического педагогического эксперимента можно формализовать следующим образом: пусть случайная величина (с.в.) X характеризует качество учебного процесса в контрольной группе (в более общем случае это можете быть и вектор), проводимого по известным (традиционным) методическим схемам, а с.в. Y характеризует качество учебного процесса в экспериментальной группе (понятно, что в общем случае координаты одноименны и векторы одной и той же размерности), где применялась некоторая новая педагогическая технология. Будем считать, что эти с.в. X и Y имеют нормальное распределение с параметрами $\left(MX, \sigma_X^2\right)$ и $\left(MY, \sigma_Y^2\right)$ соответственно, где MX, MY – математические ожидания (средние), σ_X^2 и σ_Y^2 – дисперсии с.в. X и Y. Предположения о нормально распределенных с.в. X и Y имеют довольно общий характер, поскольку эти величины формализуются как суммы достаточно большого числа независимых с.в., которые характеризуют какие-либо отдельно взятые показатели учебного процесса (согласно центральной предельной теореме теории вероятностей, суммы независимых с.в. имеют асимптотически нормальные распределения).

В работе Д.А. Новикова [9] приведен общий алгоритм использования статистических критериев в педагогических исследованиях (критерия Крамера-Уэлча, Вилкоксона-Манна-Уитни, хи-квадрат, Фишера).

В настоящей статье исследуется применение теории проверки статистических гипотез к задаче обнаружения влияния новых педагогических воздействий на учебный процесс. При этом используется статистическая модель, построенная на выборках, составленная из полученных данных с.в. X и Y. Пусть

$$X_1, X_2, \ldots, X_{n_1},$$

$$Y_1, Y_2, \ldots, Y_{n_2},$$

две независимые выборки объемами n_1 и n_2 из генеральных совокупностей X и Y. Рассмотрим случай, когда дисперсии σ_X^2 и σ_Y^2 генеральных совокупностей X и Y известны. Для того, чтобы обнаружить влияние примененной новой педагогической технологии на учебный процесс, необходимо проверить нулевую гипотезу H_0, заключающуюся в том, что $MX = MY$, относительно альтернативной гипотезы H_1, состоящей в том, что $|MX - MY| > 0$. Таким образом, целью исследуемого педагогического эксперимента является проверка гипотезы о совпадении центров рас-

пределений двух нормальных совокупностей при известных дисперсиях (гипотеза H_0). Так как о значениях математических ожиданий (средних) MX и MY нам ничего не известно, то для проверки гипотезы H_0 используются их наилучшие оценки

$$\overline{X} = \frac{1}{n_1}\sum_{i=1}^{n_1} X_i, \quad \overline{Y} = \frac{1}{n_2}\sum_{i=1}^{n_2} Y_i .$$

Как известно из математической статистики, средние $\overline{X}$ и $\overline{Y}$ имеют нормальное распределение с параметрами $[MX, \sigma_1^2/n_1]$ и $[MY, \sigma_2^2/n_2]$, где $\sigma_1^2 = \sigma_{\overline{X}}^2$, $\sigma_2^2 = \sigma_{\overline{Y}}^2$. Выборки независимы, поэтому $\overline{X}$ и $\overline{Y}$ также независимы и с.в. $\overline{X} - \overline{Y}$ имеет нормальное распределение, причем дисперсия

$$D(\overline{X} - \overline{Y}) = D\overline{X} + D\overline{Y} = \frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2} .$$

Если гипотеза H_0 справедлива, то

$$M(\overline{X} - \overline{Y}) = M\overline{X} - M\overline{Y} = MX - MY = 0 ,$$

следовательно, нормированная разность

$$Z = \frac{\overline{X} - \overline{Y}}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

имеет стандартное нормальное распределение с параметром (0,1).

Следуя общей теории проверки статистических гипотез, математические вопросы, которые разработаны в трудах известных математиков Ю. Нейман и Э. Пирсона (см. [9]), фиксируя вероятность $p = 1-\alpha$, можно определить статистику Z_p, которая разделит множество значений Z на два непересекающихся подмножества: область допустимых значений Z ($|Z| \le Z_p$) и множество значений, для которых $|Z| > Z_p$, образует критическую область (вероятность α считается уровнем значимости, а вероятность p называется надежностью критерия).

Таким образом, для вероятности (надежности) $p = 1-\alpha$ критическая область определяется неравенством

$$\frac{\overline{X} - \overline{Y}}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} > Z_p .$$

В частности, если $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$, то критическая область определяется неравенством

$$\frac{\overline{X} - \overline{Y}}{\sigma\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} > Z_p .$$

Вероятность α характеризует те события, которые при данных условиях исследования считаются практически невозможными. Чем меньше α, тем меньше вероятность отклонить проверяемую гипотезу, если она верна (совершить ошибку первого рода); с уменьшением уровня значимости α увеличивается область допустимых значений, следовательно, увеличивается риск принять проверяемую гипотезу, когда она неверна (увеличивается вероятность ошибки второго рода). Ошибки первого и второго родов в практику введены Ю. Нейманом (см. [6]).

При проверки гипотезы о равенстве центров двух нормальных генеральных совокупностей (гипотезы H_0, которая означает отсутствие какого-либо влияния применения новых педагогических воздействий) при заданном уровнем значимости α контролируется лишь ошибка первого рода, но нельзя делать выводы о степени риска, связанного с принятием неверной гипотезы, т. е. с возможностью совершения ошибки второго рода.

Пример. Пусть количества учащихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно равны $n_1 = 25$ и $n_2 = 50$. В результате проведения педагогического экс-

перимента, связанного с обнаружением влияния применения некоторой новой педагогической технологии получены выборки

$$X_1, X_2, ..., X_{25} \text{ и } Y_1, Y_2, ..., Y_{50},$$

и средние квадратические отклонения (дисперсии) в обеих сериях измерений $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2 = 0,30$. Предположим, что средние значения исследуемой величины в контрольной и экспериментальной группах соответственно равны

$$\bar{X} = \frac{X_1 + ... + X_{25}}{25} = 9,79,$$

$$\bar{Y} = \frac{Y_1 + ... + Y_{50}}{50} = 9,60.$$

Можно ли с надежностью p = 0,99 объяснить это расхождение случайными причинами (т. е. не было никакого влияния применения новой педагогической технологии)?

Решение. Вычислим нормированную разность

$$|Z| = \frac{\left|\bar{X} - \bar{Y}\right|}{\sigma\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} = \frac{9,79 - 9,60}{0,30\sqrt{\frac{1}{25} + \frac{1}{50}}} = 2,59.$$

Путем использования числовых таблиц нормального распределения (или непосредственным вычислением на компьютере), получим критическое значение

$$Z_p = Z_{0,99} = 2,579.$$

Имеем 2,59>2,576, поэтому с надежностью 0,99 можно считать расхождение средних неслучайным (значимым), т. е. применение новых педагогических воздействий имело влияние и изменило характеристику учебного процесса, поскольку попадание в область значений $|Z| > 2,576$ при гипотезе H_0 практически невозможно. Заметим, однако, что для значений $|Z| \le 2,576$ еще нельзя утверждать, что гипотеза H_0 подтвердилась. Следовательно, с помощью проверки статистических гипотез можно лишь отвергнуть проверяемую гипотезу об отсутствии влияния новой педагогической технологии на учебный процесс, но никогда нельзя доказать ее справедливость.

Таким образом, многослойная выборка, представление статистических данных, по сравнению с «классическими» оценками педагогических экспериментов, дают более глубокие результаты и адаптируются к изменяющимся условиям в образовательных средах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бейли Н. Статистический метод в биологии. – М., 1963. – 327 с.
2. Браунли К.А. Статистическая теория и методология в науке и технике. – М., 1977. – 408 с.
3. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М., 1982. – 464 с.
4. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М., 1973. – 136 с.
5. Кендалл М, Стьюарт М. Статистические выводы и связи. – М., 1973. – 789 с.
6. Леман З. Проверка статистических гипотез. – М., 1964. – 403 с.
7. Мейман Эрнст, Экспериментальная педагогика. Т. 3. – М., 1913. – 269 с.
8. Михок Г., Урсяну В. Выборочный метод и статистическое оценивание. – М., 1982. – 245 с.
9. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М., 2004. – 67 с.

УДК 372.854

Клейносов Д.П.
Московский государственный областной университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОСОЗНАННОСТИ ЗНАНИЙ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРЕДЕЛЬНЫЕ УГЛЕВОДОРОДЫ (АЛКАНЫ)»

D. Kleynosov
Moscow State Regional University

THE REALIZATION OF THE DIDACTIC PRINCIPLE OF KNOWLEDGE AWARENESS BASED ON THE EXAMPLE OF THE «SATURATED HYDROCARBONS (ALKANES)» TOPIC STUDY

Аннотация. В статье раскрывается важность проблемы осознанности знаний при изучении химии в курсе средней школы. Осознанность знаний рассматривается как важнейший фактор получения прочных знаний по химии. В основе исследования лежит анализ возможных вариантов выработки стратегии понимания основных компонентов изучаемого химического знания с учетом особенностей каждого конкретного ученика. Охарактеризованы основные факторы, от которых зависит выработка такой стратегии. Предлагается структура изучения курса органической химии (на примере темы «Предельные углеводороды (алканы)») и поднимается вопрос о необходимости разработки методики выявления уровней осознанности знаний для повышения эффективности усвоения учебного материала.

Ключевые слова: осознанность знаний, прочность знаний, стратегия понимания, структура, методика выявления уровня осознанности знаний, учебный материал, этапы урока.

Abstract. The article reveals the importance of knowledge awareness at chemistry classes in a secondary school. The author treats the knowledge awareness as an important factor in obtaining solid knowledge of chemistry. In the basis of the research lies the analysis of the possible options of the strategy creation for the understanding of the basic principles of the chemical material taught, taking into account the specific characteristics of each student. The article also characterizes the main factors, which the strategy creation fully depends on. The author suggests the chemistry course structure (based on the example of the «Saturated hydrocarbons (alkanes)» topic) and actualizes the question of the necessity for the methodology creation to identify the level of knowledge awareness to enhance the material learning.

Key words: knowledge awareness, knowledge solidity, understanding strategy, structure, methodology of identifying the level of knowledge awareness, learning material, lesson steps.

Проблеме прочности приобретаемых знаний как важного дидактического принципа обучения большое внимание в своих работах уделили многие ведущие педагоги и дидакты (Я.А. Коменский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Н.М. Скаткин, В.А. Ситаров, В.В. Краевский и др.). В дидактике под *прочностью знаний* принято понимать устойчивую фиксацию изучаемого материала и способность практического применения полученных знаний либо способность обоснованно вывести необходимые знания, опираясь на уже имеющиеся сведения. Фактором, обеспечивающим прочность знаний, является устойчивый интерес к учебной деятельности и к ее основному объекту – знаниям.

Одним из условий получения прочных знаний является осознанность их приобретения. Осознанность знаний личностью выражается в понимании путей их получения, в умении обосновывать и доказывать эти знания, в понимании их сущности, механизма становления [1]. Осознание вводимых учителем новых знаний представляет для ученика первый этап развития его интереса к процессу изучения материала и получения положительных учебных

© Клейносов Д.П., 2012.

результатов. Всё это приносит школьнику эмоциональное удовлетворение в процессе обучения, удовольствие от воспроизведения полученной информации, выполнения заданий, предполагающих построение логических умозаключений на основе ранее полученных знаний, решение комплексных задач, осуществление химических превращений и т. п.

Инструментами для формирования и поддержания интереса могут быть различного рода факты, исторический экскурс, фото- и видеоматериалы, коллекции минералов, веществ, материалов и предметов, изготовленных из них и т. п. Но самым эффективным средством для развития интереса к изучению химии является химический эксперимент.

В отличие от большинства видов деятельности (научной, художественной и т. п.), при выполнении которых человек получает «внешний» результат, учебная деятельность направлена на получение «внутреннего» результата. Обучаясь, человек получает новое для себя знание и перестраивает его «под себя». Эти теоретические знания человек преобразует в практические умения и личный опыт, необходимый для дальнейшего развития возможностей, способностей, ценностных отношений и т. п. [2].

Важно, чтобы на первом этапе изучения химии, уже при рассмотрении первоначальных химических понятий, ученик выработал для себя *стратегию понимания* основных компонентов изучаемого знания (химический элемент, простое и сложное вещество, валентность, моль, химическая реакция, химическое уравнение и др.). Рассмотрим отдельные факторы, от которых зависит вариативность выбора такой стратегии.

Начитанность. При чтении учебного текста школьник узнает новое, пополняет свой словарный запас, в том числе запас терминов данной науки, что в дальнейшем помогает правильно и грамотно излагать свою мысль. Осознав прочитанное, ученик всегда сможет воспроизвести полученную информацию своими словами, а правильность воспроизведения позволит учителю судить о результатах обучения на данном этапе.

Умение мыслить отвлеченно. Очень важно, чтобы школьник мог представить себе то, чего нельзя увидеть глазами. Если результат протекания химической реакции можно продемонстрировать наглядно (изменение цвета, выделение тепла, появление новых веществ в разных агрегатных состояниях и т. п.), то атом, кристаллическую решетку, химическую связь, валентность увидеть невозможно. Эти химические объекты ученику необходимо представить. Нередко учащиеся затрудняются в формировании образа таких химических объектов. С этой целью учитель сам может предложить школьникам различные образы-модели, отражающие суть реального объекта. Так, например, связь между атомами двух элементов можно представить в виде рукопожатия двух человек. Эта ассоциация может использоваться сначала при изучении понятия «валентность», а затем и при изучении видов химических связей.

Не будет лишним предложить ученикам изобразить в тетрадях изучаемый объект так, как они его себе представляют. Этот прием целесообразно использовать после объяснения новой темы, так как он позволяет учителю оценить осознанность изучаемого материала и выявить приёмы его осознания. Полученная информация открывает возможности повысить в дальнейшем эффективность обучения школьников.

Умение логически мыслить. Логическое мышление можно представить одной из форм проявления осознанности. Суть этой формы состоит в использовании учащимися знаний в учебных ситуациях, требующих от школьников познавательной активности. Эта активность проявляется в создании ими логических конструкций, позволяющих найти правильное решение. Понятно, что логическое мышление невозможно, если отсутствует достаточная для данной ситуации база предшествующих знаний.

Наиболее яркими примерами проявления учащимися умения логически мыслить являются расчетные и экспериментальные задачи и задания, при выполнении которых школьникам нужно собрать установку, например,

для получения газов, экспериментально осуществить цепочку превращений и т. п.

Заинтересованность. Интерес к обучению формируется не только тогда, когда изучение курса интересно школьникам, но и когда они видят конкретные примеры практического применения этих знаний. Поэтому важно показать ученику, что химия как наука – это не только интересно (опыты, приборы, различные вещества с их уникальными свойствами), но и полезно. В формировании интереса школьников к предмету большую роль играет кружковая работа по направлениям прикладной химии (кристаллохимия, электрохимия, химия сельского хозяйства, нефтехимия и т. п.).

Очевидно, что мы перечислили не все факторы, стимулирующие осознание и понимание учебного материала. Их гораздо больше, и количество зависит от индивидуальных особенностей ученика. Здесь небесполезным будет анализ результатов изучения физики.

Изучение физики начинается на год раньше, чем химии. Обычно это 7 класс, а если есть пропедевтические курсы, то 6 класс. Поэтому при определенных допущениях и корректировках можно выстраивать изучение отдельных тем курса химии с учетом уже опробованных способов и приемов изучения этих же тем на уроках физики (например, строение атома, электролитическая диссоциация, закон сохранения массы и энергии, тепловой эффект химической реакции). Реализация межпредметной связи позволит не только использовать на уроках химии знания, полученные на уроках физики, но и раскрыть материальное единство мира.

Процесс осознания учеником темы «Предельные углеводороды (алканы)» можно условно разделить на несколько этапов. Материал темы делится минимум на два урока.

Урок 1. Этапы:

1) *Ознакомительное чтение.* Ученики читают текст параграфа и получают общее представление о предельных углеводородах.

2) «*Что это такое?*» В беседе с учителем ученики выясняют, что из себя представляют предельные углеводороды как класс органических веществ. Здесь учащиеся узнают определение алканов, общую формулу этого класса веществ, особенности строения их молекулы, тип гибридизации химических связей, гомологический ряд этих углеводородов, их изомерию и номенклатуру.

3) «*Для чего это нужно?*» На этом этапе ученики при помощи учебника выясняют возможные варианты применения представителей алканов. Основываясь на знаниях, полученных на втором этапе, а также на собственном жизненном опыте, они указывают области применения предельных углеводородов.

4) *Основная идея материала и ключевые моменты.* При объяснении учителя, в ходе которого учащимся демонстрируются опыты, основной акцент делается на строении молекул этих углеводородов, присутствии в молекулах этих веществ одинарных связей между атомами углерода. Такое строение предельных углеводородов определяет их химические свойства. Все эти вещества вступают в реакции замещения.

5) «*Ознакомительное воспроизведение*». В конце урока учащимся предлагаются письменные задания, при выполнении которых школьники воспроизводят полученные во время урока знания. На основании результатов самостоятельной работы учитель делает предварительные выводы об уровне осознанности школьниками изученного материала. Это дает возможность скорректировать план работы на следующем уроке.

Урок 2. Этапы:

1) «*Осознанное воспроизведение*». Второй урок начинается с устного опроса по основным моментам изученного прежде материала темы. Затем школьникам предлагается письменное задание, которое они должны выполнить в тетради. После выполнения задания школьниками проверяется правильность его выполнения у доски. При этом особо обращается внимание на владение теоретической информацией, умение составлять уравнения химических реакций, в том числе с веществами, не использованными в тексте параграфа. Основной акцент в процессе проверки делается на умении школьников логически

мыслить и применять полученные на первом уроке знания в сходных методических ситуациях, а также на умении теоретически обосновывать свой ответ.

По результатам выполнения задания и с учетом устного опроса учитель делает более полные выводы об осознанности учащимися материала темы.

2) «*Осознанное применение*». На этом этапе целесообразно еще раз побеседовать с классом о применении алканов. Однако теперь эти области применения веществ школьники должны обосновать химическими свойствами алканов.

3) *Закрепление полученных знаний и формирование целостной картины изученного материала.* Данный этап завершает изучение предельных углеводородов. Формы завершения могут быть разными – выполнение упражнений по всем изученным блокам, решение задач, проведение лабораторного опыта с постановкой проблемы и т. п.

Изучение проблемы осознанности знаний показывает, что количество этапов, их продолжительность во времени зависит от объема материала и количества уроков, отведенных программой на его изучение. Следует учитывать также и специфику класса (химический, математический, гуманитарный и т. п.), тип программы, по которому осуществляется обучение (базовый или профильный), а также уровень материально-технической оснащенности кабинета химии.

Для повышения качества обучения школьников назрела необходимость в разработке методики выявления *уровней осознанности* знаний. Это возможно только после осуществления предварительной работы по выявлению уровня интеллектуального развития обучаемых, их способности и готовности к восприятию учебного материала, а также их индивидуальных особенностей. Методика должна быть лабильной и простой в практическом применении. А вносимые в нее изменения не должны отдалять участников образовательного процесса от конечной цели обучения – получения осознанных и прочных знаний.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978. – 48 с.
2. Новиков А.М. Методология образования. – 2-е изд. – М., 2006. – 488 с.

УДК 658.512.23

Коновалова А.В.
Московский государственный университет культуры и искусств

ЦЕННОСТНЫЕ КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СЦЕНИЧЕСКОГО КОСТЮМА)

A. Konovalova
Moscow state University of culture and arts

VALUE CRITERIA OF DESIGNERS' VOCATIONAL TRAINING AT A UNIVERSITY OF CULTURE (ON THE EXAMPLE OF A THEATER COSTUME DESIGNING)

Аннотация. Обновление учебно-методических комплексов высшей школы нацелено на формирование компетенций, востребованных многонациональным российским обществом. Важно конкретизировать ценностные критерии профессиональной подготовки дизайнеров в вузах культуры. В статье предлагается авторский подход к разработке дидактического модуля как стержня педагогической методики, направленный на усовершенствование процесса проектирования и изготовления сценического костюма. Инновацией педагогической практики выдвигается дидактический модуль. Он позволяет освоить и закрепить ценностные критерии профильной компетентной подготовки выпускника творческой кафедры.

Ключевые слова: региональный вектор, этнохудожественное наследие, дидактический модуль, ценностные критерии профильной подготовки.

Abstract. The updating of education-methodical complexes for the higher education institutions is aimed at formation competences, necessary for the multinational Russian society. It is important to concretize the value criteria of designers' vocational training at universities of culture. The article presents the author's approach to working out of the didactic module, as a pivot of teaching methods directed on the development of the process of designing and manufacturing of a theater costume. It is the didactic module which is the innovation of students' teaching practice. It enables the graduates of a creative university department to master and fix the value criteria of the vocational training.

Key words. A regional vector, an ethno-art heritage, a didactic module, valuable criteria of vocational training.

Важным фактором успеха массовых культурно-зрелищных мероприятий, международных и межрегиональных фестивалей, театральных декад, межрегиональных конкурсов является сценический костюм. Источником конструктивной, художественной, образной ценности сценического костюма выдвигается культурное наследие народов России. Проблематика современной подготовки дизайнеров сценического костюма требует уточнения ценностных критериев и научно-методического подхода к формированию компетентных выпускников кафедр дизайна [4]. Например, «этнохудожественное наследие, созданное руками поколений мастеров, живущих вдоль Северного побережья, сохраняет наследственный опыт передачи знаний и навыков ручного оформления поверхности изделий из местного материала» [5, с. 142].

Освоение традиционного костюма в российских вузах имеет давнюю традицию. Многообразие авторских подходов к исследованиям особенностей изготовления праздничной, повседневной, охотничьей одежды представлено в кандидатских и докторских работах следующих авторов: Е.А. Аброзе, Л.Н. Абутилиповой, Т.Ю. Адуковой, М.И. Алибековой, Т.П. Алексеевой, А.А. Богордаевой, Е.М. Ефимовой, И.Н. Савельевой, И.А. Стар и др. Декора-

© Коновалова А.В., 2012.

тивно-прикладное искусство народов Севера как фактор духовно-нравственного воспитания подростков в полиэтнической среде рассмотрела Л.Л. Бокотей (2010 г.).

Роль этнохудожественного наследия в подготовке дизайнеров на примере интерпретации культурного наследия народов Крайнего Северо-Востока России и его интеграции в технологии современной индустрии рассмотрела в концептуальной серии научных статей и монографий С.К. Ткалич, имеющая большой опыт работы с мастерами Чукотки и Колымы в сложные годы перестройки. Результат многолетнего эксперимента С.К. Ткалич, подтвердивший эффект и многообразие возможностей интерпретации наследия в процессе изготовления сценического костюма – на материалах одного российского региона [8; 9; 10].

Костюм рассматривается как артефакт наследия, анализируется его экологическая, образовательно-эстетическая, воспитательная функция. Использование национальных мотивов в моделировании сценического костюма представлено достижениями, получившими признание на мировом уровне еще в начале XX в., о чем подробно написано в искусствоведческих, культурологических работах. В этой связи ценным учебным пособием отметим коллективную работу авторов Т.В. Козловой, Е.В. Ильичевой [3].

Анализ программ конференций наглядно демонстрирует спектр проблем легкой и текстильной промышленности, одним из важнейших визуальных показателей которых является готовое изделие «костюм». Уточним темы статей секции № 12 «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», отражающих спектр интересов педагогов-исследователей. А.В. Белькова, К.Н. Быкова: «К вопросу об эстетическом восприятии и эстетической оценке костюма»; И.А. Буланина: «Особенности художественного проектирования современного костюма с элементами этнической культуры»; М.В. Лапутина, О.И. Докучаева: «Актуальность бионики в процессе проектирования структуры трикотажного полотна»; Е.Ю. Рассолова: «Особенности дизайна ювелирных изделий как основного элемента системы «костюм в XXI веке»; И.Н. Савельева: «Педагог и его имидж: краткая историческая справка», Ю.Э. Салман: «Навигация творческих программ для оценки качества обучения в дизайн-образовании»; Э.А. Хамматова: «Традиционный татарский костюм как источник творческих поисков для современных дизайнеров» [6, с. 29]. Проведенный анализ опубликованных статей позволил сделать вывод, что в среде педагогов-практиков идет активный поиск новых возможностей в проектировании и изготовлении костюма.

Так, с позиции искусствоведения И.Н. Савельева рассмотрела гармонию традиционного костюма и сформулировала идею проектного вектора этнодизайна в индустрии костюма [7]. Сюрреалистические костюмообразы, получившие распространение в ценностной системе постмодернизма, рассмотрела в исследовании А.И. Затулий [1].

В последние два десятилетия происходит, с разной степенью интенсивности, обновление всех уровней российских производств на основе компьютеризации технологических процессов. Появляются новые технологии декора с помощью компьютерного обеспечения. В этом сегменте рынка наблюдается острая конкуренция за постоянное обновление художественных элементов, отражающих новые веяния моды, влияющие на потребительский спрос товаров швейного производства. Новая волна интереса технологов, дизайнеров к традиционному костюму объясняется коммерческим спросом на элементы декора, которые используют для разработки компьютерного обеспечения швейных предприятий. Волна интереса получила реализацию в виде использования достижений традиционных школ в области декоративно-прикладного искусства в художественном проектировании костюмных ансамблей для отдыха, разработки коллекций стиля «этно-шик». Сегодня изготовление костюма является разветвлённой по стране индустрией, отражающей не только технологическую культуру руководителя, топ-менеджера, предприятия, региона, но и степень владения гуманитарным базисом культурного наследия.

Это означает знание историко-культурных событий своего края, памятников археологического и этнографического наследия на данной территории, этнохудожественного разнообразия технических приёмов декорирования костюмов, отражающих особенности локальных традиционных школ.

Разработка и изготовление сценического костюма отличается от поточного производства и массового изготовления одежды тем, что заказ всегда единичен. Ещё 50 лет назад фольклорные ансамбли народной песни, танцевальные коллективы могли выступать на сцене в одинаковых костюмах. Сегодня этот факт «однообразия» воспринимается негативно, вызывает критические замечания зрителя. Даже в фольклорных коллективах каждый костюм отличается своей индивидуальностью. В качестве примера назовём ансамбль Н. Бабкиной, хореографические ансамбли, эффект восприятия которых достигается не только позиционированием вокально-хореографического мастерства, но и разнообразием национальных локально-территориальных особенностей традиционного оформления костюма.

Аксиомой является положение, что источником конструктивной, художественной, образной ценности сценического костюма выдвигается культурное наследие народов России. В этой связи повышается ответственность педагогов за формирование у студентов устойчивого интереса к природному и культурному наследию многонациональной России как источнику разнообразия стилей в дизайне костюма.

Рассматривая проблему конкретизации ценностных критериев, мы полагаем, что необходимо рассматривать их на двух уровнях. Первый уровень должен отразить ценностные критерии подготовки, имеющие отношение к содержанию педагогической методики. Второй уровень должен отразить ценностные критерии подготовленности выпускников, отражающие сущность и норматив компетентной подготовки.

А.Г. Казакова в монографии отмечает: «Вопросы качества профессионального образования на сегодняшний день стали чрезвычайно актуальными и просто животрепещущими» [2, с. 37]. И далее: «Главной целью профессионального образования становится формирование личности специалиста, мотивированного на определенный вид деятельности, владеющего навыками переноса знаний в новые производственные условия, навыками самостоятельного приобретения необходимых знаний» [2, с. 38].

Первый уровень: ценностные критерии подготовки, имеющие отношение к содержанию педагогической методики. Прежде всего, следует конкретизировать содержание педагогической методики, нацеленность её теоретического и практического блоков на достижение поставленной цели. В современной ситуации модернизации содержания образования важно акцентировать направления научной деятельности студентов в границах концептуального образовательного проекта, объединяющего также группу педагогов-предметников вокруг идеи руководителя проекта.

В содержание каждого предмета (учебной дисциплины) входит задача формирования конкретной компетенции: коммуникативной, квалификационной, для дизайна – проектной компетенции. Обращение к культурному наследию многонациональной страны выдвигает на первый план культурно-языковую компетенцию, важную для дизайнеров. Каждый педагог-предметник должен четко сформулировать требования к представлению работ студентами, выполняющими практические задания. Совокупный комплекс практических заданий при условии взаимодействия педагогов-предметников должен отразить этапы формирования спроектированных компетенций.

Второй уровень: ценностные критерии подготовленности выпускников, отражающие сущность и норматив компетентной подготовки. Практика работы на кафедре дизайна показывает, что следует более четко сформулировать для студентов нормативы ценностных и художественно-образных критериев изготовления сценического костюма на этапах поисково-исследовательской, про-

ектной (художественно-графической, эскизной) деятельности.

На наш взгляд, ценностными критериями подготовленности российских дизайнеров-бакалавров в области изготовления сценического костюма выступают: 1) *знание* об образовательно-эстетической функции традиционного праздничного костюма, разнообразии традиционных типов костюма в структуре этнохудожественного наследия многонациональной России; 2) *освоение* знаково-символьной системы декорирования поверхности костюма; 3) *навык интерпретации* наследия в сценическом костюме. Важно в процессе выполнения проекта научить студентов активно использовать потенциал наследия народов России как источник авторских проектных разработок. Уточним, что целью интерпретации наследия является не копирование или стилизация орнаментов, а создание целостного костюма-образа на основе комбинаторного метода, основного в проектной культуре дизайна.

Данный базисный блок 2-х уровней ценностных критериев выдвигается основой для разработки дидактического модуля методики. Мы назвали его «социально-ценностным нормативом профессиональной подготовки» дизайнеров костюма. Педагогам образовательного проекта необходимо скоррелировать с социально-ценностным нормативом алгоритм практических заданий дидактического модуля, закрепляющих:

а) теоретические знания, б) результат освоения художественно-знаковой системы декора изделий, являющейся одним из базисных компонентов культурно-языковой технологии дизайна, в) навык интерпретации наследия в сценическом костюме.

Актуализация роли ценностных критериев 2-х уровней в профессиональной подготовке дизайнеров повышает ответственность педагогов, формирует компетенции и совершенствует проектную культуру отечественной школы изготовления сценического костюма на основе интерпретации наследия народов многонациональной России.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Затулий И.А. Сюрреалистические костюмо-образы: эволюция эстетических решений в авангардном костюме второй половины XX – начала XXI вв. // Текстильная промышленность, 2008. – № 8. – С. 57-59.
2. Казакова А.Г. Педагогика профессионального образования: Монография. – М., 2007. – 551 с.
3. Козлова Т.В., Ильичева Е.В. Стиль в костюме XX века. Учеб. пособие для вузов. – М., 2003. – 160 с.
4. Коновалова А.В. О формировании профессиональной компетентности дизайнеров в профильном вузе // Вестник ОГУ (Оренбург), 2011. – № 9. – С. 143-146.
5. Коновалова А.В., Ткалич С.К. Проектирование сценического костюма на основе прагматико-семиотического подхода к анализу наследия Крайнего Северо-востока России» // Материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции «Дизайн XXI века – традиции и новации». – Сочи, 3-6 октября 2010. – С. 142-146.
6. Международная научно-техническая конференция «Инновационность научных исследований в текстильной и легкой промышленности»: программа. – М., 2010. – 30 с.
7. Савельева И.Н. Истоки основ дизайна в народной одежде // Швейная промышленность, 2007. – № 4. – С. 25-27.
8. Ткалич С.К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: Монография. – М., 2006. – 197 с.
9. Ткалич С.К. Региональная специфика проектирования и изготовления сценического костюма // Текстильная промышленность, 2008. – № 7-8. – С. 68-70.
10. Ткалич С.К. Региональный дизайн: анализ и систематизация наследия в полиэтническом регионе на примере специализации «Дизайн костюма» // 3-я Всероссийская конференция «Дизайн XXI века – традиции и новации». – Сочи, 2010. – С. 130-135.

УДК 37. 016: 51

Костылева М.В.
Институт содержания и методов обучения РАО (г. Москва)

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА

M. Kostylyeva
Institute of Content and Teaching Methods, Moscow

THE REALIZATION OF THE DEVELOPING FUNCTION OF MATHEMATICS IN THE PROCESS OF THE STUDENTS' EXPLORATORY ACTIVITY AT THE LESSONS OF ALGEBRA AND THE PRINCIPLES OF MATHEMATIC ANALYSIS

Аннотация. В данной статье рассматривается структура теоретических исследований, включающая в себя процесс творческой деятельности, логику познания и владение общими способами решения задач. Исследовательская деятельность обеспечивает овладение учащимися методами научного познания, методами математической творческой деятельности, вызывает интерес к предмету, стимулирует глубокое изучение способов и приемов деятельности, применяемых в науке, без которых невозможно самостоятельное получение знаний, самостоятельное решение проблем. В статье определены действия педагога и учащегося в ходе исследовательской работы. На конкретном примере одной из исследовательских работ по алгебре и началам анализа показана методика проведения исследования; как на практике реализуется развивающая функция математики при изучении алгебры и начал анализа.

Ключевые слова: развивающая функция, учебное исследование, исследовательская деятельность, развитие способностей, творческое мышление, математическая компетентность.

Abstract. The article describes the structure of a theoretical research which includes the process of creative activities, the logics of cognition and the skill in handling the common principles of doing the sums. The research activity ensures the students with the methods of scientific cognition, the methods of mathematical creative activities, arouses their interest to the subject. Besides it, stimulates them to study the methods and modes of the scientific activities without which it is impossible to get knowledge independently. The article defines the teacher's and student's order of functioning in the research activity. The methods of experimentation are shown on the concrete example of a research work on algebra and the principles of mathematic analysis. The author described the way the developing function of mathematics is implemented while studying algebra and the principles of mathematic analysis.

Key words: developing function, educational research, creative activity, development of abilities, creative thinking, mathematic competence.

Стратегические направления развития образования в Российской Федерации определяются Законом «Об образовании», «Национальной доктриной образования в Российской Федерации на период до 2025 г.», «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования». Интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную деятельность в различных областях знаний – стратегическое направление развития образования.

С точки зрения приоритета развивающей функции конкретные математические знания рассматриваются не столько как цель обучения, сколько как база для организации полноценной в интеллектуальном отношении деятельности учащихся [2]. Для формирования личности учащегося, для достижения высокого уровня его интеллектуального развития необ-

© Костылева М.В., 2012.

ходимо организовать учебную деятельность таким образом, чтобы учащиеся учились мыслить, находить ответы на поставленные вопросы, ставить и решать проблемы, гипотезы, т. е. добывать знания, опираясь на известные. Этому способствует организация исследовательской деятельности учащихся на уроках алгебры и начал анализа.

«Исследовательская деятельность является одной из форм творческой деятельности, поэтому ее следует рассматривать в качестве составной части проблемы развития творческих способностей учащихся» [1].

Целями исследовательской деятельности являются:

– совершенствование навыков самостоятельной исследовательской работы;

– формирование исследовательской компетентности;

– углубление знаний в выбранной предметной области;

– формирование информационной культуры учащихся;

– самоопределение будущего направления профессиональной деятельности.

Содержательную основу исследовательской деятельности составляет взаимосвязь между содержанием изучаемого материала, методами и формами учебной работы. Процессуальную основу составляет научно-образовательная, поисково-творческая деятельность, способствующая организованному усвоению опыта творческой деятельности и творческому усвоению и применению знаний. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности осуществляется через решение исследовательских задач, решение проблемных ситуаций, через дополнительную работу над задачей.

В математике применяются различные виды исследований: схемы исследования задач на построение; схемы исследования различных функций; решение исследовательских задач, применение всевозможных алгоритмов и т. д.

Л.М. Фридман отмечал: «Работа учащихся по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий. Эти задания требуют от учащихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, процессов, фиксации результатов изучения в виде знаково-символических моделей этих явлений и способов их изучения. Выполнение этих заданий носит теоретический характер и вводит тем самым учащихся в лабораторию научной мысли, помогает приобрести опыт подлинно творческого мышления» [5]. Исследовательские задания – небольшие поисковые задачи, требующие прохождения всех или большинства этапов процесса исследования.

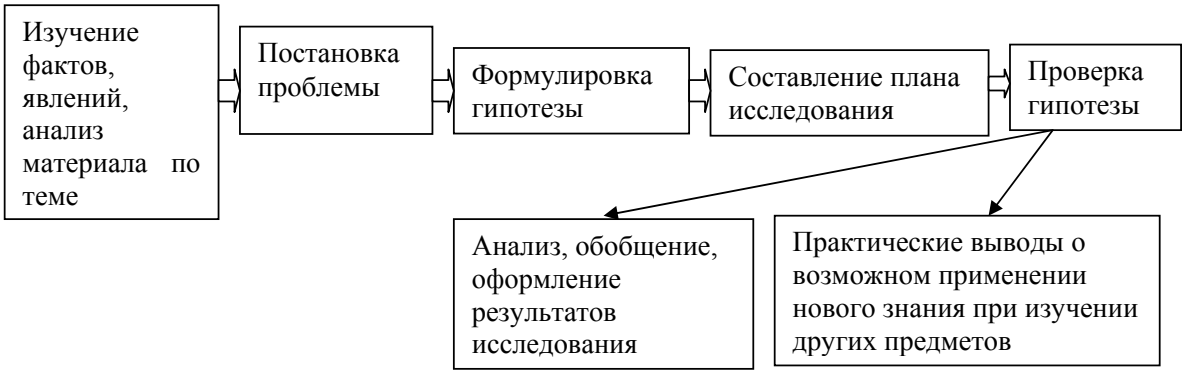
Эффективным средством реализации развивающей функции математики при изучении алгебры и начал анализа является организация и проведение исследовательских работ, цель которых – помочь учащимся самостоятельно открыть новые знания, способы деятельности, систематизировать, обобщить и углубить знания, научить применять полученные знания в новой ситуации, развивать способности учащихся, повышать их учебную и творческую активность. Исследовательские работы являются эффективным средством развития способностей учащихся, творческого мышления [4]. Они повышают их учебную и творческую активность; позволяют связать отдельные темы алгебры и начал анализа с учебным материалом геометрии, физики, вписываются в контекст и структуру учебного процесса. Некоторые исследовательские работы (или их часть) могут быть выполнены на уроке, остальные – в качестве домашних исследований.

Основные этапы исследовательской работы по математике отражены в схеме 1.

Положительная динамика исследовательской деятельности учащихся зависит от умелого руководства учителя, его компетентности, умения правильно спланировать исследовательскую деятельность, правильно подобрать формы и виды заданий для исследования, умело организовать и спланировать самостоятельную поисковую учебную деятельность учащихся по получению знаний, умений, приобретению навыков, усвоению способов умственной деятельности. Дея-

Схема 1

Основные этапы исследовательской работы по математике



тельностный подход и личностно ориентированное обучение создают условия для развития субект-субъектных отношений учителя и учащихся. Это мы отразили в табл. 1.

Рассмотрим, как происходит реализация развивающей функции математики при изучении алгебры и начал анализа на примере одной из исследовательских работ:

Таблица 1

Деятельность учителя и учащихся при проведении учебного исследования

Система действий учителя при организации исследовательской деятельности учащихся	Система действий учащихся при проведении исследовательской работы
1. Мотивирует учащихся на проведение исследовательской работы через осознание социальной, практической и личной значимости исследовательской работы 2. Знакомит учащихся с содержанием исследовательской деятельности, организует учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся сами открывали новое знание 3. Осуществляет руководство и наблюдение (доклады, сообщения, проекты, основанные на самостоятельном поиске, анализе, обобщении фактов) 4. Использует дифференцированное обучение при проведении исследования 5. Создает проблемные ситуации для организации учебного исследования на уроке, в зависимости от поставленной цели урока 6. Использует индивидуальные и групповые формы работы на уроке при проведении исследования 7. Консультирует учащихся по подбору нужной информации, использованию различных источников информации. Контроль и коррекция исследовательского процесса	1. Подбор и изучение необходимого теоретического материала, работа с различными источниками информации по теме исследования 2. Постановка проблемы, формулировка (выдвижение) гипотез 3. Осознанное применение имеющихся знаний при проведении исследования, выделение алгоритма выполнения действий, систематизация и анализ собранного материала 4. Закрепление исследовательских умений в процессе проведения самостоятельного исследования, проверка выдвинутых гипотез 5. Проведение контроля и самооценки деятельности при выполнении специальных заданий, доказательство или опровержение гипотез 6. Отчет о проведенном исследовании: готовят презентации либо оформляют как проект и на уроке осуществляют его защиту 7. Анализ проделанной работы, формулировка основных выводов по теме исследования, возможности применения полученных результатов

Тема: **Методы решения уравнения** $a\sin x+b\cos x=c$.

Образовательная цель работы: исследовать применение различных способов решения данного уравнения, рассмотреть примеры использования данного уравнения при решении некоторых тригонометрических уравнений, рассмотреть примеры использования данного уравнения при решении физических, геометрических задач.

Развивающая цель: формирование устойчивого интереса к математике, развитие математических, творческих способностей, математической компетентности, развитие навыков устной и письменной речи.

Содержание работы

I. Теоретическая часть

1. Методы решения уравнения вида: $a\sin x+b\cos x=c, b\neq 0, a>0$.

1 способ: введение вспомогательного угла (исследовать, как может быть записано значение угла φ в зависимости от знаков коэффициентов *а*, *в*).

Решение: представим левую часть уравнения в виде $\sqrt{a^2+b^2}\sin(x+\varphi)$, где

$$\cos\varphi=\frac{a}{\sqrt{a^2+b^2}};\sin\varphi=\frac{b}{\sqrt{a^2+b^2}},$$

имеем $\sin(x+\varphi)=\frac{c}{\sqrt{a^2+b^2}}$. Это уравнение имеет решение, если $|c|\le\sqrt{a^2+b^2}$, т. е. $c^2\le a^2+b^2$. При этом условии

$$x+\varphi=(-1)^n\arcsin\frac{c}{\sqrt{a^2+b^2}}+\pi n$$

$$x=-\varphi+(-1)^n\arcsin\frac{c}{\sqrt{a^2+b^2}}+\pi n$$

Так как $\cos\varphi>0$, то аргумент φ можно брать в интервале $\left(-\frac{\pi}{2};\frac{\pi}{2}\right)$, т. е. $\varphi=\arcsin\frac{b}{\sqrt{a^2+b^2}}$, тогда решение исходного уравнения запишем так:

$$x=-\arcsin\frac{b}{\sqrt{a^2+b^2}}+(-1)^n\arcsin\frac{c}{\sqrt{a^2+b^2}}+\pi n.$$

Проблема: всегда ли уравнение имеет действительные решения?

План решения:

а) выяснить, при каком условии, связывающем параметры *a, b, c,* существуют действительные решения уравнения;

б) выяснить, при каком условии этот метод приводит к потере корней?

Гипотеза: при $x=\pi+2\pi n, n\in Z$ (тогда и только тогда, когда $b+c=0$.

Проверка гипотезы.

После обсуждения решения учащиеся приходят к выводу, что так как этот метод приводит к потере корней вида $x=\pi+2\pi n, n\in Z$, то необходима проверка множества значений *x*, на которое сузилась область определения неизвестной в уравнении.

2 способ: с помощью универсальной подстановки.

3 способ: сведение к однородному второй степени (использование формул двойных углов).

Рассматривая решение уравнений несколькими способами, ученикам показывается вариативность подходов к изучению алгебры и начал анализа, так как это эффективный путь реализации дидактических принципов сознательности и активности усвоения изучаемого материала. Учащиеся используют такие математические методы исследования, как анализ, синтез, обобщение, систематизация, дедукция. В процессе выполнения такой работы развивается творческая активность, творческое мышление, а оно, в свою очередь, развивает интеллектуальную сферу ученика, его мировоззрение, нравственные качества; происходит формирование и развитие внимания, критичности.

Различные способы решения задач способствуют тому, что школьники учатся самостоятельно находить более рациональные, красивые решения задач, устанавливают взаимосвязь между отдельными частями математики, учатся видеть красоту математической задачи и математики в целом. Всё это активизирует познавательную деятельность, прививает интерес к предмету. «Систематическая, планомерная и настойчивая работа

в привитии учащимся навыков в отыскании различных способов решения задач способствует развитию приемов логического поиска, который, в свою очередь, развивает исследовательские способности учащихся» [1].

Задание: решить уравнение

$$3\sin 2x+\cos 2x+1=0.$$

Решить тремя способами, выяснить, какой способ лучше? Обосновать рациональность каждого способа решения.

Учащиеся делают вывод: введение вспомогательного угла и сведение к однородному – наиболее рациональные способы решения, так как не требуется проверка корней в силу равносильности преобразований.

4 способ: возведение обеих частей уравнения в квадрат.

Учащимся предлагается решить уравнение $3\sin 2x+\cos 2x+1=0$ этим способом. Они убеждаются, что этот метод требует обязательной проверки корней, так как обязательно появляются посторонние корни при $c\neq 0, a^2+b^2-c^2\geq 0$, но проверка корней довольно громоздка, возникают технические трудности (трудоёмкие вычисления).

Решение различных задач позволяет учащимся получить новые знания, но задачи исследовательского характера еще и позволяют усвоить основные методы исследовательской работы. Поиск путей решения, нахождение оптимального решения задачи способствует формированию повышенного интереса к изучению математики, развитию способностей, самостоятельности, готовности к самоопределению.

Примеры решения уравнений учащимися:

1. Решить уравнение

$$4\sin(2x+20^\circ)-\cos(2x+200^\circ)=3.$$

Решение: так как

$\cos(2x+200^\circ)=-\cos(2x+20^\circ)$, то

$$4\sin(2x+20^\circ)+\cos(2x+20^\circ)=3,$$

откуда $\sqrt{17}\sin(2x+20^\circ+\varphi)=3$,

где $\varphi=\arcsin\frac{1}{\sqrt{17}}$, получили простейшее уравнение

$\sin(2x+20^\circ+\varphi)=\frac{3}{\sqrt{17}}$, находим, что

$$2x+20^\circ+\varphi=(-1)^n\arcsin\frac{3}{\sqrt{17}}+\pi n$$

$$x=-\frac{\pi}{18}-\frac{1}{2}\arcsin\frac{1}{\sqrt{17}}+\frac{1}{2}(-1)^n\arcsin\frac{3}{\sqrt{17}}+\frac{\pi}{2}n$$

2. Решить уравнение $3\sin x-2\cos x=2$

Это уравнение учащиеся решают с помощью введения вспомогательного угла. Предлагается еще один способ его решения (универсальная подстановка): пусть $x\neq\pi+2\pi n$, выражаем sin *x* и cos *x* через $tg\frac{x}{2}$, получим уравнение:

$$3\cdot\frac{2tg\frac{x}{2}}{1+tg^2\frac{x}{2}}-2\frac{1-tg^2\frac{x}{2}}{1+tg^2\frac{x}{2}}=2$$

после преобразований получаем:

$$tg\frac{x}{2}=\frac{2}{3}$$

отсюда находим, что $x=2arctg\frac{2}{3}+2\pi n$.

Задание: Проверить, будут ли числа $x=\pi+2\pi n$ удовлетворять исходному уравнению. Подставив их в левую часть этого уравнения, мы получили:

$$3\sin(\pi+2\pi n)-2\cos(\pi+2\pi n)=-\cos\pi=2$$

– удовлетворяют.

Ответ: $x=2arctg\frac{2}{3}+2\pi n$, $x=\pi+2\pi n$.

II. Применение полученных знаний (применение методов решения уравнения $a\sin x+b\cos x=c$)

Учащиеся должны не только владеть теорией в той степени, которая соответствует программе, но и применять полученные знания при решении задач, на практике.

Развитию самостоятельности мышления способствуют задачи, требующие анализа условия сложной задачи, необходимых знаний для её решения; самостоятельное составление соотношений, условий по заданным свойствам. Поэтому мы рассматриваем решение более сложных тригонометрических уравнений, в которых используются полученные знания.

1. Решить уравнение:

$$(1+\sqrt{3})\sin 2x = 2(\sqrt{3}-1)\cos^2 x + 2.$$

Учащиеся должны увидеть, как свести это уравнение к рассмотренному ранее.

Решение: *1 способ*: применим формулу понижения степени, получаем $\sin 2x - (2-\sqrt{3})\cos 2x = 1$. Введем вспомогательный угол φ, где

$$\sin\varphi = \frac{1}{2}\sqrt{2-\sqrt{3}}, \cos\varphi = \frac{1}{2}\sqrt{2+\sqrt{3}},$$

получаем

$$\sin(2x-\varphi) = \frac{1}{2}\left(\sin 2x\cdot\frac{\sqrt{2+\sqrt{3}}\cdot\sqrt{2-\sqrt{3}}}{\sqrt{2-\sqrt{3}}} - \cos 2x\cdot\frac{(\sqrt{2-\sqrt{3}})^2}{\sqrt{2-\sqrt{3}}}\right) =$$

$$= \frac{1}{2}\cdot\frac{1}{\sqrt{2-\sqrt{3}}}\cdot\sqrt{2-\sqrt{3}}\cdot\left(\sin 2x - \cos 2x\cdot\frac{\left(2-\sqrt{3}\right)^2}{\sqrt{2-\sqrt{3}}}\right) = \frac{1}{2}\sqrt{2+\sqrt{3}}$$

$$x = \frac{\varphi}{2} + \frac{1}{2}(-1)^n \arcsin\frac{\sqrt{2+\sqrt{3}}}{2} + \frac{\pi n}{2}, n\in Z$$

Выбирая, например, $\varphi = \arcsin\left(\frac{1}{2}\sqrt{2-\sqrt{3}}\right)$, получаем ответ:

$$x = \frac{1}{2}\arcsin\left(\frac{1}{2}\sqrt{2-\sqrt{3}}\right) + \frac{1}{2}(-1)^n \arcsin\left(\frac{1}{2}\sqrt{2+\sqrt{3}}\right) + \frac{\pi n}{2},$$
$$n\in Z$$

2 способ: Применим формулы двойных углов, основное тригонометрическое тождество, приводим исходное уравнение к однородному $(1-\sqrt{3})\sin^2 x + 2\sin x\cos x - (3-\sqrt{3})\cos^2 x = 0$; разделим обе части на $\cos^2 x \neq 0$, получим $(1-\sqrt{3})t^2 + 2t - (3-\sqrt{3}) = 0$, где $tg\ x = t$. Находим $t = \sqrt{3}, t = 1$, решая совокупность уравнений $tgx = \sqrt{3}, tgx = 1$, получаем ответ:

$$x = \frac{\pi}{3} + \pi m, x = \frac{\pi}{4} + \pi k,\ m,k\in Z.$$

В процессе обсуждения учащиеся делают вывод о том, что корни уравнения, найденные этими способами внешне не похожи. Но в первом способе корни уравнения представлены более удобно. Если бы требовалось найти корни, принадлежащие определенному промежутку, то второй способ был бы более громоздким.

2. Решить уравнение:

$$a(\sin x + \cos x) + b\sin x\cos x = c.$$

Решение: обозначим $\sin x + \cos x = u$, получаем $\sin x\cos x = \frac{u^2-1}{2}$, тогда

$$a\cdot u - \frac{b}{2}(1-u^2) = c$$

или $bu^2 + 2au - (b+2c) = 0$,

откуда

$$u = \frac{-a \pm \sqrt{a^2 + b(b+2c)}}{b},$$
$$b\neq 0, a^2 + b^2 + 2bc \geq 0,\ |u| \leq \sqrt{2}.$$

3. Решить уравнение:
$2\sin 2x = 3(\cos x + \sin x)$.

Решение: $3u - 2(u^2 - 1) = 0$,

$u_1 = -\frac{1}{2}, u_2 = 2$ – не подходит, значит

$$\sin x + \cos x = -\frac{1}{2}$$

$$\cos\left(x - \frac{\pi}{4}\right) = -\frac{1}{2\sqrt{2}}, x - \frac{\pi}{4} = \pm\arccos\left(-\frac{1}{2\sqrt{2}}\right) + 2\pi n$$

$$x = \frac{\pi}{4} \pm \arccos\left(-\frac{1}{2\sqrt{2}}\right) + 2\pi n$$

Геометрические задачи, решаемые с помощью данного уравнения

1. Найти расстояние между точками, расположенными на стороне равностороннего треугольника, если известно, что они удалены на 1 см от противоположной вершины, а сумма расстояний от каждой из них до сторон треугольника равна $\frac{1}{4}\left(\sqrt{6}+\sqrt{2}\right)$ см.

2. Найти единичный вектор $\vec{e}$, составляющий угол 60° с вектором $\vec{p}=\left(\sqrt{3}-1,\sqrt{3}+1\right)$.

Физические задачи

1. В какие моменты времени ускорение тела, движущегося по закону $s(t)=2\cos t-5\sin t$ (S – в метрах, t – в секундах), равно $5\frac{\text{м}}{\text{с}^2}$?

Задача сводится к решению уравнения $-2\cos t+5\sin t=5$. Учащиеся решают рациональным, на их взгляд, способом.

2. Два тела совершают колебательные движения на прямой от некоторой начальной точки О с амплитудами, равными 2, единичными круговыми частотами и начальными фазами, соответственно равными $\frac{\pi}{6}$ и $\frac{\pi}{3}$. В какой момент времени между первыми их остановками они встретятся?

Задача сводится к решению уравнения

$$s_1(t)=s_2(t),$$

где

$$s_1(t)=2\sin(t+\frac{\pi}{6});s_2(t)=2\sin(t+\frac{\pi}{3}).$$

3. Скорость течения реки в 2 раза меньше собственной скорости моторной лодки. Под каким углом к направлению, перпендикулярному течению, должна двигаться лодка, чтобы она причалила к пункту противоположного берега, расположенному ниже по течению на расстоянии, равном ширине реки? [3]

Результаты исследовательской работы обязательно рассматриваются на уроках; интересные задачи, выводы, формулы записываются всеми учащимися. Обычно работы выполняются группами (4–5 чел.), некоторые выполняются индивидуально.

Учащиеся готовят презентации либо оформляют как проект и на уроке осуществляют его защиту. Основными параметрами оценивания исследовательской работы являются: теоретическое видение исследовательской проблемы; сформированность исследовательских умений и практических навыков; эстетика оформления и представление исследовательской работы.

Таким образом, реализация развивающей функции математики в ходе выполнения исследовательских работ заключается в том, что у учащихся формируется устойчивый интерес к математике, компетенции; повышается качество знаний. Кроме того, обеспечивается развитие навыков устной и письменной речи, умение работать с различными источниками информации, составление плана, конспекта, развиваются умения и навыки мыслительной деятельности, формируются элементы творческих способностей (выделение главного, анализ, обобщение).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Далингер В.А. Компетентностный подход – альтернатива экстенсивному пути развития системы образования: Материалы международной научной конференции «Инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании», Испания (Коста Брава), 18 – 25 июля 2007 года // Фундаментальные исследования. – М., 2007. – № 10. – С. 46-47.
2. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Седова Е.А. Профилированная школа в концепции школьного математического образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2003 // http://eidos-journal.livejournal.com/ (дата обращения 15.04.2003)
3. Золотухин Ю.П. Уравнение $a\sin x+b\cos x=c$ // Математика в школе, 2005. – № 6. – С. 56-63.
4. Таможня Е.А. Методическое мышление как разновидность персонального педагогического мышления // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – М., 2010. – № 1. – 240 с.
5. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. Пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений. – М., 1998. – 224 с.

УДК 377.1

Туманова И.П., Анисимова Л.Н.
Московский государственный областной университет

ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

I.Tumanova, L. Anisimova
Moscow State Regional University

PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT FOR THE PURPOSE OF THE PUPIL'S PERSONALITY SELF-DETERMINATION IN THE PROCESS OF CHOOSING A PROFESSION

Аннотация. В статье рассматриваются философские и психолого-педагогические аспекты формирования учебно-воспитательной среды для самоопределения личности учащегося в выборе профессии. Описываются методологические принципы разработки такой среды и ее обязательные компоненты, в том числе инновационные компоненты на основе инфо-телекоммуникационных технологий. На основе современных технологий поднята на новый уровень взаимосвязь семьи и школы. Воспитательная среда выступает как интегральный инструмент для профориентационной работы со школьниками, которая помогает решить сложную проблему выбора профессии.

Ключевые слова: профессиональное образование, учебно-воспитательная среда, профориентационная работа, инновационные технологии в профессиональной подготовке.

Abstract. The article considers some philosophical, psychological and pedagogical aspects of the educational environment formation for the purpose of the pupil's personality self-determination in the process of choosing a profession. The article describes the methodological principles of the development of such environments and their obligatory components, including the innovative components formed on the basis of info-telecommunication technologies. On the basis of modern technologies the interrelation of a family and school is raised to a new level. The educational environment acts as an integrated tool for the work on professional orientation among schoolchildren which helps to solve the difficult problem of choosing a career.

Key words: vocational training, educational environment, professional orientation work, innovative technologies in vocational training.

Проблема выбора профессии, выбора вида трудовой деятельности является комплексной проблемой, которую с различных позиций изучают такие науки, как философия, психология, педагогика, социология. С античных времен философы связывали проблему выбора профессии с понятиями «человек», «личность», «цель», «благо» (например, Аристотель [1]). Позже проблема выбора профессии в философии стала рассматриваться с позиций самоопределения личности в социуме в процессе формирования его мировоззрения, его социальной формы активности (например Г.В. Гегель [5]).

В каждом крупном философском течении, в котором изучалась проблема человека, существует свое специфическое представление о самоопределении личности, либо явное, либо неявное. Эта проблема исследовалась в русле традиционных вопросов: что такое человек, каков смысл человеческой жизни, – а также в рамках вопросов о свободе воли, сущности сознания, проблемы взаимоотнесения человека и общества (например Н.А. Бердяев [4], Ф. Ницше [9]).

Проблема выбора профессии неразрывно связана с проблемами взаимоотношений чело-

© Туманова И.П., Анисимова Л.Н., 2012.

века и общества, при этом в последнее время личность рассматривается как диалектическое единство социального и индивидуального [2], т. е. с социально-психологических позиций.

Целью настоящей работы является описание методологического и методического подхода к формированию учебно-воспитательной среды «Ученик – Учитель – Родитель» для оказания систематических и компетентных рекомендаций учащимся, способствующих самоопределению личности учащегося в выборе профессии.

Социально-философский аспект выбора профессиональной деятельности. Человек должен трудиться, чтобы обеспечить свое существование. С точки зрения детерминизма материальной составляющей над духовной составляющей личности, на выбор профессии должно оказывать значительное влияние развитие производительных сил, ход научно-технического прогресса. С другой стороны, духовное развитие общества в различных своих противоречиях определяет социальные ценности профессий, их престиж и не рассматривает профессиональную деятельность как средство существования.

Одним из основных механизмов получения профессии в современном обществе является профессиональное образование. В современном обществе постоянно происходит переосмысление образовательной концепции, что приводит к динамичному развитию системы образования. Такая динамика требует наличия механизмов, которые позволяли бы человеку в процессе его самоопределения в жизни ориентироваться в «мире профессий», т. е. механизмов и форм профориентации.

Таким образом, профориентация непосредственно связана с образовательной сферой профессионального образования и его развития в конкретном обществе.

В процессе получения образования и формирования мировоззрения молодые люди неизбежно стоят перед выбором своей профессиональной деятельности. Выбор – разрешение неопределенности в деятельности человека в условиях множественности альтернатив, т. е. выбор на различных уровнях построения человеческой деятельности реализует детерминацию ее со стороны личности. Профориентация влияет на этот выбор опосредованно, путем формирования этих детерминантов, исходя из свойств конкретной личности и потребностей социума.

Философия рассматривает образовательную сферу как процесс, как деятельность и всегда дает ценностные основания образовательным теориям, корректирует их принципы и содержание [6]. В частности, профориентация рассматривается как деятельность со своими целями и методологией.

Таким образом, проблему профориентации с философских позиций можно рассматривать как единство и борьбу противоречий в процессе формирования значимых детерминант личности при выборе вида профессиональной деятельности. При этом следует учитывать сложившиеся в обществе стереотипы и ценностные оценки различных профессий.

Профориентация как компонент самоопределения личности. Возросшие требования современного общества к уровню профессиональной квалификации кадров делают проблемы профессиональной ориентации молодых людей весьма актуальными. Профориентация молодежи становится не столько педагогической, сколько общественной проблемой. Сущность профориентации как общественной проблемы проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и не адекватно этому сложившимися субъективными профессиональными устремлениями молодых людей [11].

Выбор профессии есть неотъемлемая часть всестороннего и гармоничного развития личности, и профориентация является важным моментом как в развитии каждого человека, так и в функционировании общества в целом. Профориентация представляет собой единство практической деятельности и развивающейся междисциплинарной теории

и реализуется не только в учебно-воспитательном процессе работы с учащимися [11].

Методологические принципы профориентации достаточно подробно описаны в работе [11] и, в частности, включают принцип сознательности в выборе профессии, принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям личности и одновременно потребностям, принцип активности в выборе профессии, принцип развития и ряд других.

Таким образом, в теории профориентации существуют и общепедагогические принципы, психологические и специфические принципы, характеризующие профориентационную деятельность как общественное явление.

Учебно-воспитательная среда «Ученик – Учитель – Родитель» как социальное пространство самоопределения школьников в выборе профессии. На начальной стадии своего становления молодые люди проводят практически все свое время в семье и образовательном учреждении. Это есть основная среда их социального обитания на этот период времени. В рамках этой социальной среды формируется, хотим мы этого или не хотим, учебно-воспитательная среда «Ученик – Учитель – Родитель», в которой педагог является одним из главных управляющих звеньев, ибо он создает внутреннюю структуру этой развивающей среды и управляет ею как в стенах образовательного учреждения, так часто и за ее пределами.

Именно в учебно-воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель» молодые люди реализуют и осознают свое «Я», реализуют свои познавательные потребности, выстраивают свои взаимоотношения в группе, узнают первоначальные сведения об учебных предметах, получают первоначальные данные о мире профессий, тем самым формируя свое мировоззрение, и создают предпосылки самоопределения своей личности.

Одним из важных подпространств учебно-воспитательной среды «Ученик – Учитель – Родитель» является социальное пространство самоопределения личности молодого человека. Именно в этом пространстве с педагогической и психологической точки зрения, должна быть создана базовая структура профориентации (пространство профориентации) молодого человека.

Пространство профориентации в учебно-воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель» должно строиться на основе научно разработанной методологии и включать в себя компоненты, которые позволяют молодым людям выявить свои склонности к тем или иным наукам, видам деятельности, сформировать свой характер, научиться быть здоровым, обрести духовные и общечеловеческие ценности [11].

Таким образом, разработанная учителем структура пространства профориентации должна служить достижению основной цели: помочь молодым людям в самоопределении их личности так, чтобы в дальнейшем выбранный ими вид профессиональной деятельности делал, по выражению *украинского философа XVIII в. Г. Сковороды, «нужное нетрудным, а трудное ненужным» (см. [7]).*

Следует отметить, что проблемы профориентации в школе непосредственно связаны с проблемами развития высшего профессионального образования как в России, так и за рубежом, в частности, формированием новой концепции отечественного профессионального образования, которое обусловлено спецификой современного социального развития России, изменениями в политической, социально-экономической и общественно-культурной жизни страны, фактической включенностью России в процесс глобализации.

К таким проблемам можно отнести: проблемы и тенденции развития при формировании единого образовательного пространства в условиях глобализации; российско-национальные университеты как современная перспективная модель интегративных процессов в высшей школе на постсоветском пространстве; теоретико-методологические и прикладные проблемы гуманизации образования; основные проблемы и приоритеты образовательных реформ в контексте непре-

рывного образования; базовые ценности как основы духовно-нравственного развития и воспитания субъектов образовательной деятельности; инновационные психолого-педагогические технологии в современном образовании; поликультурное образование как основа формирования профессиональной, социальной и личностной идентичности студентов.

Широкий спектр выше указанных проблем необходимо учесть для формирования структуры пространства профориентации в учебно-воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель» и поставить перед разработчиками такой среды новые вполне определенные задачи.

При этом также следует учитывать ряд существующих глобальных тенденций в области развития высшего профессионального образования. К середине XX в. сложились две тенденции высшего образования: утилитарная и либеральная [3]. Утилитарная тенденция – это стремление к профессиональному образованию, обусловленное потребностью общественной практики в хорошо подготовленных специалистах. Эта тенденция имеет явную социальную значимость. Либеральная тенденция ориентирована на принятие ценности знания безотносительно его практической пользы.

К концу XX в. и началу XXI в. эти тенденции стали тесно переплетаться в рамках начатого в Евросоюзе Болонского процесса. Россия в сентябре 2003 г. подписала Болонскую декларацию и теперь вместе с почти 40 странами Европы движется по пути к единому европейскому образовательному пространству. Присоединение нашей страны к Болонскому процессу не должно сводиться к простому копированию европейских стандартов высшего образования, в том числе профессионального, но должно быть учтено при формировании пространства профориентации в учебно-воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель».

Методология профориентации в учебно-воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель». Согласно методологии профориентации, основными компонентами структуры пространства профориентации являются следующие [11]:

1) диагностическое исследование личности, включающее тщательный учет интересов и способностей молодых людей, необходимых для правильного выбора профессии;

2) дифференцирование учащихся, которое предусматривает предварительную кластеризацию школьников на группы в зависимости от их жизненных и профессиональных планов и соответствующую воспитательную работу в этих группах;

3) социально-профессиональная ориентация, которая объясняет обусловленность выбора профессии направленностью личности на желаемое для себя социальное положение в обществе и поиском путей его достижения на основе выбираемой профессии;

4) профессиональное просвещение – профессиональная консультация, нацеленная в основном на оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны специалистов;

5) профессиональный отбор (подбор) с целью выбора лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности; социально-профессиональная адаптация; профессиональное воспитание, которое ставит своей целью формирование у учащихся чувства долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства.

С педагогической точки зрения, эффективность выбора профессии означает меру соответствия индивидуального выбора профессии рекомендациям педагога. При этом предполагается, что педагогические рекомендации основаны на учете как личных, так и общественных потребностей. Соответственно, чем большее число учащихся избирают рекомендованные им профессии, тем выше действенность профориентационной работы педагогов и школы. Важным психологическим критерием успешного выбора профессии и места работы является удовлетворенность человека сделанным выбором [11]. Для

оценки уровня удовлетворенности профессией, местом и характером выполняемой работы, зарплатой наиболее часто используются специальные тесты и анкеты.

Инновационные технологии в профориентационной работе со школьниками и их родителями. Применение современных инновационных технологий в учебно-воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель» позволяет существенно повысить эффективность реализации всех направлений профориентации школьников. Так, информационные и телекоммуникационные технологии в значительной степени помогают педагогу в организации профориентационной работы [12].

Одним из направлений такой работы является тестирование учащихся и родителей по специально разработанным симбатным тестам с последующей демонстрацией мультимедийной презентации результатов тестирования на родительском собрании. Такая форма, с одной стороны, работы позволяет помочь учащимся в самоопределении их личностных особенностей, а с другой стороны, изменить роль семьи в выборе профессии за счет внесения элемента педагогического управления, о чем много писал известный советский педагог А.С. Макаренко [8].

Другое направление по внедрению инноваций в профориентационную работу состоит в подготовке и обсуждении с учащимися и их родителями презентаций, в которые включаются анализ успеваемости по предметам учащихся, динамика успеваемости учащихся по отдельным предметам. Такая форма работы помогает учащимся в их самоопределении в выборе профессии, а также позволяет скорректировать учебные и воспитательные функции педагога и родителей.

Ещё одним направлением использования ИКТ в работе классного руководителя с родителями является демонстрация отснятых цифровой камерой видеороликов о поведении учащихся на уроках и переменах. Получение родителями визуального, а не вербального представления о поведении своих детей есть эффективный элемент в организации работы классного руководителя с родителями по коррекции поведения детей в коллективе – на занятиях и вне уроков. Воспитание этики поведения учащихся важно для выполнения профессиональной деятельности в коллективе в будущем.

Важным направлением использования ИКТ для взаимодействия классного руководителя с родителями и учениками является проведение мастер-классов на основе активного профориентационного тренинга, который открывает перед учащимися достоинства и недостатки конкретных профессий, что очень важно на современном этапе внедрения в России новых стандартов в области охраны труда.

Таким образом, использование технологий баз данных, аналитических приложений, телекоммуникационных технологий и средств визуализации при организации взаимодействия классного руководителя с учениками и их родителями значительно повышает эффективность реализации воспитательных функций.

Итак, подготовка подрастающего поколения к созидательному труду на благо общества – важнейшая задача общеобразовательной школы [10]. Социальная роль школы как ведущего учебно-воспитательного учреждения по формированию всесторонне развитого, готового к трудовой деятельности подрастающего поколения обусловливает ведущую позицию педагогических коллективов в едином многогранном процессе профессиональной ориентации, осуществляемой школой, семьей, всей общественностью.

Одним из основных элементов профориентационной работы является формирование педагогом учебно-воспитательной среды на основе научных методологических и методических принципов с использованием инновационных технологий. Учитель помогает школьникам осознать свои склонности и способности, направляет развитие их профессиональных интересов. Он рекомендует родителям, как разобраться в трудностях правильного выбора профессии их ребенком, в зависимости от способностей школь-

ников подобрать комплекс педагогических средств, методов воздействия на личность, чтобы достичь цели профориентации, реализовать тот широкий круг задач подготовки молодежи к выбору профессии, которые призвана решать школа.

В этом аспекте воспитательная среда «Учитель – Ученик – Родитель» выступает как интегральный инструмент для профориентационной работы со школьниками, которая решает в определенной пропорции государственную по масштабам, экономическую по результатам, социальную по содержанию, педагогическую по методам сложную многогранную проблему выбора профессии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. – М., 1976. – Т. 1. – 550 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида). – М., 1977. – 224 с.
3. Антропов В.А. Совершенствование профессионального образования в России // Философия образования, 2004. – № 2. – С. 69-76.
4. Бердяев Н.А. Человек // О назначении человека. – М., 1993. – 383 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Сочинения. – М., 1956. – Т. III. – 371 с.
6. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – М., 2005. – 603 с.
7. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной церкви // Мистическое богословие. – Киев, 1991. – 288 с.
8. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические сочинения. – М., 1977. – Т. 2. – 397 с.
9. Ницше Ф. Сочинения: в 2-х т. – М., 1990. – Т. 2. – С. 640-641.
10. Организация психологического сопровождения одаренных подростков в процессе их профессионального самоопределения. Методические рекомендации / под ред. В.С. Юркевича. – М., 2011. – 76 с.
11. Профессиональная ориентация учащихся: Учеб. пособие для студентов; под ред. А.Д. Сазонова. – М., 1988. – 223 с.
12. Туманова И.П. Использование ИКТ в организации работы классного руководителя в воспитательной среде «Ученик – Учитель – Родитель» // Информатика и образование, 2011. – № 6. – С. 107-109.

УДК 37.016:53

Хижнякова Л.С.
Московский государственный областной университет

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИКЕ

L. Khizhnyakova
Moscow State Regional University

SYSTEMIC-ACTIVITY PARADIGM OF EDUCATION IN TEACHING PHISICS

Аннотация. В статье анализируется процесс становления и развития системного подхода в философии, физике, психологии, методике обучения физике, который в педагогических науках называется системно-деятельностным. Он служит основой конструирования учебно-методического комплекта по физике в составе: учебник, рабочие тетради, рабочая программа учителя и методическое пособие. Изучаемые объекты физики представлены как системы-классификации, которые позволяют выделить в содержании предмета подсистемы и их составляющие; выдвигать гипотезы и проводить исследования; устанавливать связи одной системы с другими; математизировать методику обучения.

Ключевые слова: системный подход, философия, физика, психология, методика обучения физике, конструирование, учебно-методический комплект, системы-классификации.

Abstract. The article examines the process of formation and development of the systemic approach in philosophy, physics, psychology, methods of teaching physics which is called by the educationalists “systemic-activity approach”. It serves as a basis for designing a training kit for studying physics, consisting of: a physics textbook, workbooks, teacher’s work program and a teacher’s guide-book. The objects of physics are presented as systemic classifications which help single out of the subject content the subsystems and their components. Besides they give opportunity to put forward hypotheses and conduct research work; establish links of one system with the other systems; use the mathematical research method in educational process.

Key words: systemic approach, philosophy, physics, psychology, methods of teaching physics, designing, a training kit, systemic classifications.

Развитие физики и техники в XX в., практические запросы общества привели к возникновению мощного системного движения, вылившегося в самые разные формы.

В философии с начала XX в. велась активная работа по созданию и развитию так называемой общей теории систем. Первый вариант теории был предложен в 1912 г. А.А. Богдановым, а несколько десятков лет спустя – Л. фон Берталанфи. Идеи этих философов были развиты М. Месаревичем, Щ. Ланге, Россом Эшби, А.И. Уёмовым и др., которые рассматривали общую теорию систем как теорию абстрактных моделей. «Абстрактная система есть абстрактная модель определённого класса реально существующих систем» [5, с. 50].

В 70-е гг. определение системы основывается на её признаках. Согласно В.С. Тюхтину, «система есть множество связанных между собой компонентов той или иной природы, упорядоченное по отношениям, обладающим вполне определёнными свойствами; это множество характеризуется единством, которое выражается в интегральных свойствах и функциях множества» [5, с. 15]. Данное определение в общем виде выражает сущность системы. Компонентами системы, элементами соответствующих структур могут быть не только объекты природы, но также их свойства и состояния, связи и отношения, фазы, этапы, стадии, циклы, уровни функционирования и развития. В этом проявляется универсальность структурного анализа объектов.

© Хижнякова Л.С., 2012.

Физика XX в. характеризуется созданием теории относительности, физики атома и атомного ядра, квантовой электроники. В работах ряда знаменитых учёных обращается внимание на процесс научного творчества, на системность этой деятельности. Так, А. Эйнштейн выделял в ней данные чувственного опыта, частные утверждения, проверку следствия опытом; отмечал динамику компонентов творческого мышления. Известный физик М. Борн указывал на определённые звенья в научном творчестве. Свою мысль он иллюстрировал историческими примерами двух типов открытий. Одно из них было совершено путём логического анализа существующей теории, а другое – путём создания новой теории на основе догадки о существовании связи опытных фактов, которые до этого были разрозненными [3]. Теория рассматривается в физике как целостная, относительно замкнутая система взаимосвязанных и взаимодействующих понятий, законов, принципов о конкретной области познания. Теория обобщает, систематизирует эмпирические знания, выявляет закономерные, существенные связи между понятиями, объясняет явления природы, представляет собой методы познания.

Системный подход к учебному процессу наиболее чётко проявился в XX в. при реформировании отечественного образования по физике. В начале XX в. была проведена реформа образования по физике под руководством известного физика Н.А. Умова. Одна из главных задач этой реформы – развитие интеллектуальных и творческих способностей. К таким способностям Н.А. Умов относил наблюдательность, способность анализировать и группировать факты, восходить от подмеченных связей к закону явления и, наконец, объяснять новые явления с помощью изучаемых закономерностей [2]. При этом средством решения указанных педагогических задач служили различные виды физического эксперимента. Главным достижением данной реформы явилось внедрение в учебный процесс гимназий фронтальных лабораторных работ и физического практикума, а также двухступенчатого изучения курса физики.

Реформа образования по физике в 60-70-х гг. XX в. была направлена на повышение научного уровня преподавания физики, усиление роли физических теорий в интеллектуальном развитии обучаемых. Руководителями этой реформы были известные физики и методисты: И.К. Кикоин, В.А. Фабрикант, В.Г. Разумовский, Л.И. Резников и др. Основными задачами этой реформы были развитие интереса к физике, формирование системы научных знаний, теоретических обобщений и их применение в знакомых и изменённых ситуациях. Исследования итогов реформы 60-70-х гг. XX в. показали, что планируемый результат достигнут не полностью [6]. Значительная часть учащихся по физике имела формальные знания и не могла применять их в усложнённых ситуациях. Такой вывод связывался с недостаточным оснащением учебным оборудованием кабинетов физики; ограниченным использованием в содержании курсов экспериментальных методов; снижением роли физического эксперимента в познании природы.

Проведённые реформы по физике в XX в. показали, – чтобы развивать мотивацию к предмету, творческие способности учащихся, необходим переход на новую систему общего среднего образования, которая должна учитывать накопленный опыт отечественной школы. В практику преподавания физики уже внедряется в среднюю школу системность научных знаний и методов познания; профильное обучение в старшей средней школе; предпрофильная подготовка учащихся основной школы; пропедевтика обучения физике в рамках интегрированных курсов естественных предметов начальной школы и пятых – шестых классов.

Значительный вклад в развитие системного подхода внесли психологи и педагоги. В 80-х гг. прошлого столетия отечественными психологами вводится термин системно-деятельностный подход [1]. Деятельный подход в отечественной психологии разрабатывали Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и многие другие исследователи. Так, П.Я. Гальпериным была

создана теория поэтапного формирования умственных действий, А.Н. Леонтьевым определена структура познавательной деятельности с компонентами: мотивы – цели – действия.

В методике преподавания физики известны исследования В.Г. Разумовского, который обосновал схему взаимосвязей исходных факторов, абстрактной модели-гипотезы, теоретических следствий и эксперимента в естественнонаучном творчестве учащихся. В.В. Мултановским создана концепция формирования физической картины мира как модели природы.

Давая оценку роли системно-деятельного подхода в современном образовании, Г.А. Асмолов пишет, что в сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к системно-деятельностной парадигме образования. При этом системно-деятельностный подход к образованию интегрирует компетентностный подход и подход, основанный на знаниях, умениях и навыках, так называемых ЗУНах.

Системно-деятельностный подход стал важным средством реализации современной стратегии общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет системные требования к результатам обучения, которые подразделяются на составляющие: личностные, предметные и метапредметные. Данные требования конкретизируются в виде достижений учащихся по физике с учетом психолого-педагогических концепций развития творческих способностей и одарённости, связи научных знаний и методов познания физики, построения процесса формирования естественнонаучной картины мира. Значимость и новизна указанных требований предопределили создание нового средства обучения физике – учебно-методического комплекта по физике для каждого класса в составе: учебник, рабочие тетради, рабочая программа учителя, методическое пособие [7; 8; 9; 10].

В учебном комплекте как подсистеме учебно-методического комплекта представлен учебный материал двух уровней организации творческой деятельности (учебник, рабочие тетради). Работа с учебником формирует в основном когнитивный опыт – оперативная переработка текущей информации. Рабочие тетради помогают приобретать метакогнитивный опыт. Они обеспечивают непроизвольное и произвольное управление собственной интеллектуальной деятельностью; индивидуальные предпочтения, например, экспериментирование, теоретическое или эмпирическое исследование.

Методическая составляющая учебно-методического комплекта соответствует также двум уровням развития компетентности: первый из них – освоение оперативного опыта использования инновационных технологий обучения (методическое пособие); второй уровень – управление ходом коллективной интеллектуальной деятельности и использование компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе (программа, методическое пособие). Программа для основного общего образования (7–9 классы) включает пояснительную записку, в которой изложены авторская концепция курса физики, основное содержание, требования к результатам обучения, тематическое планирование курса физики основной школы.

Что может дать учителю-исследователю представление учебно-методического комплекта как системы в системе объектов того же рода?

1. Представить учебную деятельность, организуемую в соответствии с учебным комплектом, как систему, направленную на развитие способностей к обучению школьника, его детской одарённости.

Одарённость в психологии рассматривается как сочетание способностей, которые существуют только в движении, в развитии и осуществляются в процесс теоретической или практической деятельности. Каждая из способностей изменяется, приобретает особенности в зависимости от наличия и степени развития других способностей [4].

Так, Д.П. Гильфорд описал одарённость в терминах многофакторной модели, которую

назвал «Структура интеллекта». Эта модель используется в ряде стран мира для выявления уровня одарённости обучаемых. Она включает три блока (операции, результаты мышления, содержание), каждый из которых объединяет определённые проявления интеллекта – способности (или факторы). Один из этих блоков, называемый операциями, объединяет интеллектуальные процессы и операции: познание, память, конвергентное и дивергентное мышление, оценку. Фактор «познание» характеризуется восприятием и пониманием предъявляемого материала; «память» – запоминанием и воспроизведением информации. Способность к конвергентному мышлению существенно отличается от дивергентного мышления. Если конвергентное мышление является логическим, последовательным, однонаправленным мышлением, то дивергентное мышление – альтернативное, отступающее от логики. Оно проявляется при решении физических задач, допускающих существование множества правильных ответов; при определении условий выполнения законов физики; границ применимости теорий. Способность оценить ситуацию, высказывать суждения о правильности заданной ситуации завершает блок «операции» интеллектуальных факторов.

В психологии, наряду с проблемой интеллектуальной одарённости, разрабатывались концепции творческой одарённости. Исследования Э.П. Торренса показали, что успешны в творческой деятельности в школе и после её окончания, как правило, ученики, которые имеют не только высокие показатели учебной деятельности и высокий интеллект, но и то, что называют творческой одарённостью или креативностью. Согласно концепции Э.П. Торренса, творческая одарённость включает творческие способности, творческие умения, творческую мотивацию. Творчество он рассматривал как естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершённости или неопределённости.

В конце 80-х - начале 90-х гг. XX в. в нашей стране была создана эмпирическая концепция творческой одарённости А.М. Матюшкина, который рассматривал творческую одарённость как общую предпосылку психического развития и становления творческой личности. Автор выделяет пять её структурных компонентов: а) доминирующая роль познавательной мотивации; б) исследовательская, творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; в) возможности достижения оригинальных решений; г) возможности прогнозирования и предвосхищения; д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. Такое описание указанных компонентов, построенное на эмпирическом исследовании, даёт возможность учителям-исследователям разрабатывать авторские методики развития творческой одарённости средствами физики.

В конце 90-х гг. XX в. Дж. Рензулли предложил одну из самых популярных современных концепций – «модель человеческого потенциала». Согласно этой модели, одарённый человек обладает тремя основными группами качеств: общие или специальные способности выше среднего, высокий уровень включения в задачу и высокий уровень креативности. Одарённый человек, обладающий этой системой качеств, способен к её развитию и приложению к любой потенциально ценной области человеческой деятельности. Потенциал личности Дж. Рензулли определяет через её характеристики: доминирующая мотивация, интеллектуальные способности, креативность. Схема Дж. Рензулли (рис. 1) представляет составляющие человеческого потенциала и их взаимосвязи с одаренностью личности. Потенциал личности представлен в виде трёх взаимно пересекающихся окружностей. Одарённость символизирует площадь, образованная пересекающимися тремя окружностями, и является результатом взаимного наложения трёх факторов [4].

Анализируя практику обучения, Дж. Рензулли отмечает, что люди, обладающие способностями к развитию взаимодействия

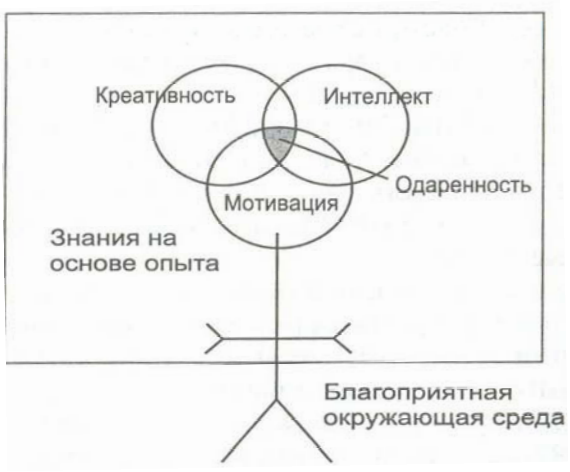


Рис. 1. Малая модель человеческого потенциала Дж. Рензулли

выделенных факторов, требуют широкой вариативности образовательных возможностей. Он подчёркивает, что обычно педагогика таких возможностей не предлагает.

Учебно-методический комплект по физике является одним из главных инновационных средств развития познавательного интереса, креативности и интеллектуальных способностей к обучению.

2. Построить систему как классификацию, т. е. систему определённых объектов содержания и методов познания курса физики

В середине 1990-х г. авторским коллективом, сформированным Министерством образования России, была разработана концепция одарённости. В авторский коллектив входили ведущие отечественные педагоги и психологи: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, И.В. Калиш, М.А. Холодная, В.Д. Шадриковым, Н.Б. Шумаков, В.С. Юркевич. Авторы назвали концепцию «рабочей концепцией одарённости». В ней выделены два фактора: инструментальный и мотивационный.

В отличие от модели человеческого потенциала Дж. Рензулли, инструментальный фактор интегрирует «интеллект» и «креативность». В результате авторы «рабочей концепция одарённости» смогли выделить характеристики инструментального фактора как системы с компонентами: наличие специфических стратегий деятельности, сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, высокая структурированность знаний и умений видеть изучаемый предмет в системе, особый тип обученности.

Выделение мотивационного фактора, наряду с инструментальным фактором одарённости, позволяет рассматривать одарённость в двух аспектах: могу и хочу [4]. Соответственно, в государственном стандарте планируемые результаты обучения подразделяются на две группы: ученик должен научиться и ему предоставляется возможность изучить.

В табл. 1 представлен пример содержания учебного материала из заключительной темы курса физики девятого класса «Строение и эволюция Вселенной. Элементы научной картины мира», способы деятельности, которыми должен владеть ученик, и способы деятельности, которыми учащийся, проявляющий интерес к физике, имеет возможность овладеть [7]. Следовательно, учебно-методический комплект содержит материал двух уровней развития познавательного интереса.

3. Обнаружить в учебном материале учебно-методического комплекта составляющие его систем.

В физике основные формы выражения научного знания – понятия, физические величины, законы, физические теории, физическая картина мира как составляющая естественнонаучной картины мира и научной картины в целом. В курсе физики основной школы главными из них являются физические величины (понятия), категории (элементы физической картины мира), физические законы. Указанные формы научного знания представлены в содержании учебных комплектов в единстве с методами познания. При этом они изложены системно. Так, понятия отражают наиболее общие, существенные свойства физических объектов. Физические величины – это понятия, которые количественно описывают физические явления и свойства физических

Таблица 1

Элементы содержания авторского курса физики 9 класса и соответствующие требования к достижениям учащихся

Элементы астрономии в курсе физики, 9 класс	Планируемые результаты обучения: элементы астрономии. По окончании изучения курса:	
	учащийся научится	учащийся получит возможность научиться
Геоцентрическая и гелиоцентрическая системы мира. Физическая природа небесных тел Солнечной системы. Происхождение Солнечной системы. Физическая природа Солнца и звёзд. Строение Вселенной. Эволюция Вселенной.	– понимать различия между гелиоцентрической и геоцентрической системами мира; – различать основные признаки суточного вращения звёздного неба, движения Луны, Солнца и планет относительно звёзд.	– указывать общие свойства и отличия планет земной группы и планет-гигантов; – пользоваться картой звёздного неба при наблюдениях звёздного неба.

объектов. Все основные физические величины в учебном комплекте изложены примерно по одной схеме: свойство объекта природы, которое она характеризует количественно, → формула определения величины → единица измерения → её физический смысл → способ измерения → примеры использования. Отметим, что формула определения величины обычно указывает, как эту величину можно измерить, как провести необходимый для такого измерения опыт. В том, что все основные величины имеют одинаковую структуру, проявляется одно из важных свойств систем – свойство симметрии (инвариантности). Системный подход в обучении помогает сформировать умение видеть изучаемый предмет в системе, мгновенно схватывать главное, легко переходить от единичных деталей к целому.

Однако более высоким уровнем обобщения научных знаний, по сравнению с физическими величинами и законами, служит физическая теория. Она отличается от понятий, гипотез, законов, но содержит их в качестве своих элементов. Теория обобщает, систематизирует результаты экспериментального исследования, выявляет закономерные связи между понятиями, объясняет явления и выражает собой метод достижения нового знания.

В табл. 2 представлены основные составляющие физической теории.

Составляющие физической теории, последовательность их предъявления называют теоретической схемой. Содержание учебного материла курса физики основной школы, относящееся к механике, молекулярной физике, электродинамике и квантовой физике, изложено по типу данной теоретической схемы. Это удалось сделать потому, что в курс физики основной школы были включены некоторые теоретические модели, например, модель Солнечной системы, материальная точка, знаковые модели электромагнитного поля, модели атома и атомного ядра. Теоретическая схема содержания курса физики первой ступени является открытой системой, которая обогащается, видоизменяется в курсе физики профильной средней школы.

4. Устанавливать связи системы-классификации с другими системами.

Содержательные системы учебного комплекта тесно связаны с другими системами, например, с системами заданий для учащихся. Система заданий учебника и рабочей тетради к нему ориентирована на этапы процесса творчества. В психологии, несмотря на разные классификации этапов творческого процесса, выделены общие составляющие. Так, известный физик Ж.А. Пуанкаре выде-

Таблица 2

Содержательная схема изучения разделов курсов физики для 7, 8 и 9 классов

Составляющие физической теории	Содержание составляющих физической теории
Основание	Эмпирические факты (эмпирический базис) Правила действия над физическими величинами Физические модели Система понятий (величин)
Ядро	Система законов (уравнений), определяющая связи и изменения фундаментальных физических величин Совокупность законов сохранения Мировые постоянные Принципы
Выводы	Объяснение и предсказание новых фактов. Получение количественных выводов – функциональных зависимостей между физическими величинами Практические приложения теории
Философская интерпретация	Границы применимости теорий. Общенаучные понятия, например, причинность, закономерность, пространство, время, материя

ляет следующие черты, характерные для любой творческой деятельности:

– период сознательных усилий, направленных на достижение цели;

– инкубационный период – внешнее отвлечение от работы, во время которого происходит отбор различных идей, ведущих к цели;

– неожиданное решение, приходящее без специальных усилий;

– обработка и проверка найденного решения.

Усвоение содержания учебного материала каждого параграфа учебника можно рассматривать как творческий процесс решения определённых проблем. Исходя из этого положения, можно утверждать, что система заданий для учащихся по содержанию и форме должна соответствовать этапам творческой деятельности. В учебно-методическом комплексе представлены системы заданий для учащихся по каждому параграфу учебника. При этом системы имеют примерно одинаковую структуру.

Первый этап творческого процесса – сознательные усилия учащегося по усвоению учебного материала и решению учебных проблем в виде ответов на вопросы для самоконтроля и выполнения заданий по учебнику.

Второй этап – отработка умений применять научные знания в различных ситуациях при решении простейших задач. При этом происходит созревание, бессознательное продуцирование и отбор различных идей и способов решения изучаемых проблем.

Третий этап – теоретические и экспериментальные исследования физических явлений в форме заданий или задач. Творческий процесс сопровождается вдохновением, происходит переход от бессознательного в сферу осознания идеи решения, первоначально в виде гипотезы, замысла, а затем – обработка и проверка полученного решения.

Четвёртый этап – сознательная работа по обобщению учебного материала параграфа в форме специальных заданий.

Система заданий для учащихся представлена в соответствии с указанными этапами творческого процесса, и составляющие этой системы объединены в рубрики: 1) «Работаем с учебником» (рабочая тетрадь), «Вопросы для самоконтроля» (учебник); 2) «Решаем за-

дачи» (рабочая тетрадь), «Задания и упражнения» (учебник); 3) «Теоретические и экспериментальные исследования», «История физики», «Физические приборы» (рабочая тетрадь, учебник); 4) «Обобщение учебного материала» (рабочая тетрадь).

Процесс выполнения учебных заданий предполагает взаимодействия бессознательного и сознательного, интуитивного и аналитического в творческой деятельности. На первом этапе приобретается опыт освоения учебного материала и происходит осознание учебных проблем. Второй этап характеризуется восприятием, пониманием результатов решения задач, накоплением соответствующего опыта. На третьем этапе существенно расширяется область осознания решения исходной задачи (проблемы). К осознанию решения добавляется осознание способа его нахождения. Учащиеся различают теоретические и экспериментальные методы решения, знакомятся с фрагментами работ классиков физики, анализируют фрагменты и отвечают на вопросы к ним. Четвёртый этап – завершение и фиксация результатов решения проблем, поставленных в учебном материале параграфа учебника.

Для учащихся, ориентированных на творческую деятельность, решение одних творческих проблем данного учебного материала является не завершением работы, а началом следующей. Структура учебной деятельности и, соответственно, рубрики заданий повторяются при изучении содержания учебного материала курса последующих параграфов.

5. Выдвигать гипотезы и проводить исследования.

В учебный комплект по физике входит тетрадь для лабораторных работ. Предложена новая технология проведения лабораторных работ, которую можно назвать модульной. Стратегия модульной технологии – формирование качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности. Учебная деятельность как система имеет три подсистемы с условными названиями «подготовительный», «основной» и «заключительный» этапы. На подготовительном этапе учащиеся выделяют объект, метод исследования, изучают определённую информацию, отвечают на вопросы, выполняют соответствующие задания; на основном этапе изучают цель, средства измерения и материалы, выдвигают гипотезу, выполняют исследование, результаты измерений записывают в таблицу. Заключительный этап – это подведение итогов, формулирование выводов о соответствии или не соответствии результатов выдвинутой гипотезе. Подобная технология проведения лабораторных работ вырабатывает стиль деятельности «всё делать самому», а также важную черту личности – самодостаточность. Предложенная технология выполнения лабораторных работ базируется на системном подходе.

6. Математизировать теорию и методику обучения физике.

Как было указано выше, каждую форму выражения научного знания можно представить как систему элементов. Присваивая по значимости этим элементам определённые баллы, можно выразить объём физической величины в условных единицах. Данная методика оценки объёма физической величины использована для сравнительного анализа вариативных учебников при выполнении студентами квалификационных работ.

Системно-деятельностный подход к конструированию учебно-методического комплекта позволяет: представить учебную деятельность как систему, направленную на развитие способностей к обучению; построить систему как классификацию; обнаружить в системе учебного материала её составляющие; объяснять явления, выдвигать гипотезы и проводить исследования; устанавливать связи системы-классификации с другими системами; математизировать методику обучения физике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика, 2009. – № 4 [Электронный ресурс] // http://periodika.websib.ru/node/30062 (дата посещения: 12.07.2012)
2. Основы методики преподавания физики в средней школе. – М., 1984. – 398 с.

3. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. – М., 1975. – 272 с
4. Савенков А.И. Психология детской одарённости. – М., 2010. – 440 с.
5. Системный анализ и научное знание. – М., 1978. – 229 с.
6. Совершенствование содержания обучения физике в средней школе / Под ред. В.Г. Зубова, В.Г. Разумовского, Л.С. Хижняковой. – М., 1978. – 176 с.
7. Хижнякова Л.С. Физика: рабочие программы учителя: 7 – 9 классы / Л.С. Хижнякова, А.А. Синявина, С.А. Холина. – М., 2012. – 80 с.
8. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика: 7 класс. – М., 2010. – 208 с.
9. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика: 8 класс – М., 2011. – 224 с.
10. Физика: 7 класс: тетрадь для лабораторных работ для учащихся общеобразовательных учреждений / Л.С. Хижнякова, А.А. Синявина, С.А. Холина. – М., 211. – 64 с.

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

Соколова О.В.
Самарский государственный экономический университет (Сызранский филиал)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПОЗНАНИЯ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

O.Sokolova
Syzransky branch of Samara State University of Economics

DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF COGNITION BY MEANS OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Аннотация. Применение информационных технологий открывает широкие возможности для повышения эффективности деятельности участников образовательного процесса, совершенствования его организации, планирования и контроля. В статье обосновывается необходимость комплексной поддержки обучаемых на всех этапах познавательной деятельности с помощью применения информационных технологий. Это позволяет не только интенсифицировать процесс обучения, но и способствует развитию познавательной мотивации к самостоятельному приобретению знаний, саморегуляции познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: информационные технологии, информационно-образовательная среда, мотивация, электронный образовательный ресурс, дистанционные технологии обучения.

Abstract. Application of information technologies opens a wide range of opportunities for increasing the activity efficiency of the participants of the educational process, as well as for the improvement of its organization, planning and control. The article gives proofs for the necessity of a complex support for students at all stages of their cognitive activity by means of application of the information technologies. It promotes not only the intensification of the training process, but also stimulates the development of cognitive motivation to independent acquisition of knowledge, as well as the self-control of the students' cognitive activity.

Key words: information technologies, information and educational environment, motivation, electronic educational resource, remote technologies of the obucheniyaobuchayemy.

В настоящее время система высшего профессионального образования России находится в состоянии модернизации. Вопросы качества образования имеют приоритетное значение, объективно обусловливают особую значимость инноваций в педагогической сфере. Перед системой высшего профессионального образования стоит задача не только вооружить обучающихся набором фундаментальных знаний, но и сформировать личность, способную эффективно применять знания, умения и навыки в нестандартных ситуациях, а также мотивированную постоянно совершенствовать свой образовательный и профессиональный уровень.

© Соколова О.В., 2012.

Ведущим мотивом обучения является познавательный интерес. Здесь достижение успеха зависит не только от способностей человека, его знаний, но и от стремления работать и достигать высоких образовательных результатов. Чем больше факторов побуждают человека к деятельности, тем больше усилий он склонен прикладывать.

В психолого-педагогической литературе мотивация обозначается как процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности [4, с. 97].

Мотивационно-ценностная сфера личности лежит в основе любой познавательной деятельности. Потребности, трансформированные в мотивы, способствуют формированию различных уровней мотивации профессионального становления личности в вузе. Выделяются три таких уровня:

– начальный (внешний) уровень мотивации – потребность в профессиональном развитии побуждается внешним социальным или узколичностным мотивом и обусловливается желанием занять определенное место в системе общественных отношений;

– основной (внутренний) уровень мотивации достигается, когда обучаемый осознает, что знания, умения и практические навыки, формируемые при изучении дисциплины, объективно необходимы для успешного осуществления профессиональной деятельности;

– высший (внутренний) уровень мотивации отражает потребность обучаемого в развитии и продуктивной реализации своего творческого потенциала в учебно-познавательной деятельности [4, с. 110-112].

Традиционная вузовская лекционно-практическая система изучения дисциплин имеет ряд существенных недостатков:

– усредненный темп изучения материала, предлагаемый всем обучаемым без учета скорости протекания мыслительных процессов;

– единый, усредненный объем знаний, усваиваемый обучаемыми с разными способностями и интересами;

– большой удельный вес знаний, получаемых в готовом виде через преподавателя без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, что приводит к пассивности мышления;

– система проверки знаний из-за отсутствия оперативной обратной связи не дает объективных данных о процессе усвоения учебного материала;

– недостаточное стимулирование познавательной активности обучающихся, опора в основном на непосредственно побуждающие мотивы, связанные с действиями преподавателя (образность и эмоциональность изложения, использование средств наглядности, умелая система опроса и т. д.);

– преобладание словесных методов изложения знаний, создающих объективные предпосылки для рассеивания внимания;

– затрудненность самостоятельной работы обучаемых с действующими учебниками из-за нечеткости в выделении основных вопросов, большого объема изложения каждой темы, недостаточно строгой логики в подаче материала, сухости языка, почти полного отсутствия эмоциональных воздействий.

При небольшом количестве аудиторных часов, отведенных на освоение дисциплины, значительное количество материала выносится на самостоятельное изучение. Не будет преувеличением сказать, что самостоятельная работа с учебником и другими источниками информации представляет для современных студентов значительную трудность. Поэтому задача преподавателя – помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу.

Акцент в деятельности преподавателя переносится на управление внешними факторами: формирование у обучаемых установок на организацию собственной учебно-познавательной деятельности, включение самостоятельного задания в структуру занятия (лекционного, семинарского, самостоятельной

контролируемой работы и т. д.), выбор методов работы в соответствии с намеченными целями и т. п. Управляя внешними факторами, преподаватель создает условия для развития внутренней самодеятельности – целевых и волевых установок, рефлексии [2, с. 38].

Одним из направлений модернизации образования является информатизация – процесс обеспечения сферы образования практикой разработки и оптимального использования средств информационных и коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения.

Современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) открывают широкие возможности для оптимизации образовательной практики: индивидуализации и дифференциации обучения, повышения эффективности деятельности участников образовательного процесса, организации новых форм взаимодействия в процессе обучения, изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучающегося, совершенствования управления учебным процессом, организации его планирования и контроля.

Преимущества их применения в образовательном процессе вуза обусловлены тем, что по сравнению с традиционными учебно-методическими средствами они обеспечивают:

– хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней, ее редактирования, передачи, тиражирования;

– моделирование изучаемых объектов, явлений, процессов (представление на экране математической модели, адекватной оригиналу);

– создание условий для самостоятельной проработки учебного материала, позволяющих обучаемому выбирать удобные для него время и темп работы;

– автоматизацию процессов управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения материала.

Одной из перспективных форм внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза являются дистанционные технологии обучения. Повышенный интерес к e-Learning (сокращение от «Electronic Learning» в переводе с английского «электронное обучение») обусловлен возможностью обучения на расстоянии, когда преподаватель и студент разделены пространством и (или) во времени, а образовательный процесс осуществляется с помощью сетевых информационных ресурсов.

Для качественной и всеобъемлющей информатизации образования, включающего в себя непрерывное обучение на различных этапах – от университетского до дополнительного, необходим системный подход, рассматривающий информатизацию как формирование единой информационно-образовательной среды.

Информационно-образовательная среда (ИОС) – это совокупность научных и информационно-образовательных ресурсов, программно-телекоммуникационного комплекса, обеспечивающая едиными технологическими средствами ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в среде Интернет любому подразделению высшего учебного заведения, независимо от его профессиональной специализации [2, с. 21].

Проблемам создания, изучения сущности, структуры и функций информационной образовательной среды посвящено множество работ, анализ которых позволяет утверждать, что информационно-образовательная среда – это новая педагогическая система, основанная на обязательном использовании информационных и коммуникационных технологий на всех стадиях образовательного процесса [5, с. 87].

Организационно-технологическую основу ИОС составляют базы данных, обеспечивающие хранение, обновление и формализацию доступа обучаемых к учебным, информационно-справочным материалам, в том числе к банку видеолекций.

Учебно-методической основой ИОС является образовательный контент, формируемый в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и общими психолого-педагогическими критериями.

Вопрос состоит в том, каким образом можно мотивировать интерес к познанию в условиях системного применения современных информационных и коммуникационных технологий. Один из возможных ответов на него – предоставить обучаемым возможность углубленного изучения определенного круга вопросов, формирования конкретного набора профессиональных компетенций, востребованных потенциальным работодателем, сделать процесс обучения максимально интересным для студента, приносящим ему удовлетворение.

По мнению В.П. Беспалько, наиболее продуктивный метод развития мотивации познания обучаемых «связан с созданием мотивационно-проблемных ситуаций или постановки специальных учебно-познавательных проблемных задач, в которых отображается практический смысл изучения данной предметной темы» [3, с. 99];

Разработанный автором статьи электронный образовательный ресурс (ЭОР) «Информационные технологии в экономике» обеспечивает комплексную поддержку обучаемых на всех этапах познавательной деятельности. Он успешно используется при проведении учебных занятий по одноименной дисциплине со студентами Сызранского филиала Самарского государственного экономического университета, обучающимися по направлению подготовки 080100 Экономика (профиль «Финансы и кредит»).

ЭОР «Информационные технологии в экономике» построен на основе модульного подхода. Обучающий модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающей в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых завершается формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения материалом данного модуля. Задача познавательного аспекта – формирование теоретических знаний по дисциплине, функция профессионального аспекта – формирование профессиональных компетенций на основе приобретенных знаний.

Модуль содержит:

– т*еоретический материал*, формирующий теоретические знания обучающихся по теме. Для повышения мотивации и познавательного интереса включены примеры, демонстрирующие значимость данной темы для будущей профессиональной деятельности экономиста;

– п*рактическую работу*, позволяющую обучаемому осознать связь между полученными теоретическими знаниями и конкретными экономическими задачами, на решение которых они могут быть направлены;

– тренировочные задания подготовлены с помощью пакета MS Excel и представляют собой комплекс интерактивных упражнений с программной проверкой правильности решения (рис. 1).

Ответ на поставленную задачу, полученный с помощью функции MS Excel БС ( ) в ячейке **H11, сравнивается с эталонным значением.**

При их совпадении в ячейке I11 выдается сообщение «ПРАВИЛЬНО!!!», и обучаемый может прейти к решению следующей задачи. При несовпадении – в ячейке I11 выдается сообщение «НЕПРАВИЛЬНО!!!» (рис. 2) и обучаемый, нажав на кнопку «Показать решение», имеет возможность увидеть правильное решение задачи (рис. 3).

Наличие обратной связи – диалог с обучаемым посредством подсказок, советов, указаний на ошибки, не позволяет ему потерять интерес к решаемой задаче, способствует развитию познавательной мотивации;

– *задачи для самостоятельного решения* обеспечивают эволюцию знаний, умений и навыков обучаемых от простого восприятия информации и овладения первичными навыками до формирования системы профессиональных знаний и умений, осознания их структурных связей и отношений;

– *тест самоконтроля* предназначен для самостоятельной проверки степени овладения материалом темы, это позволяет обучаемому самому корректировать и анализировать результаты усвоения учебного материала.

Таким образом, применение ЭОР «Информационные технологии в экономике» позволя-

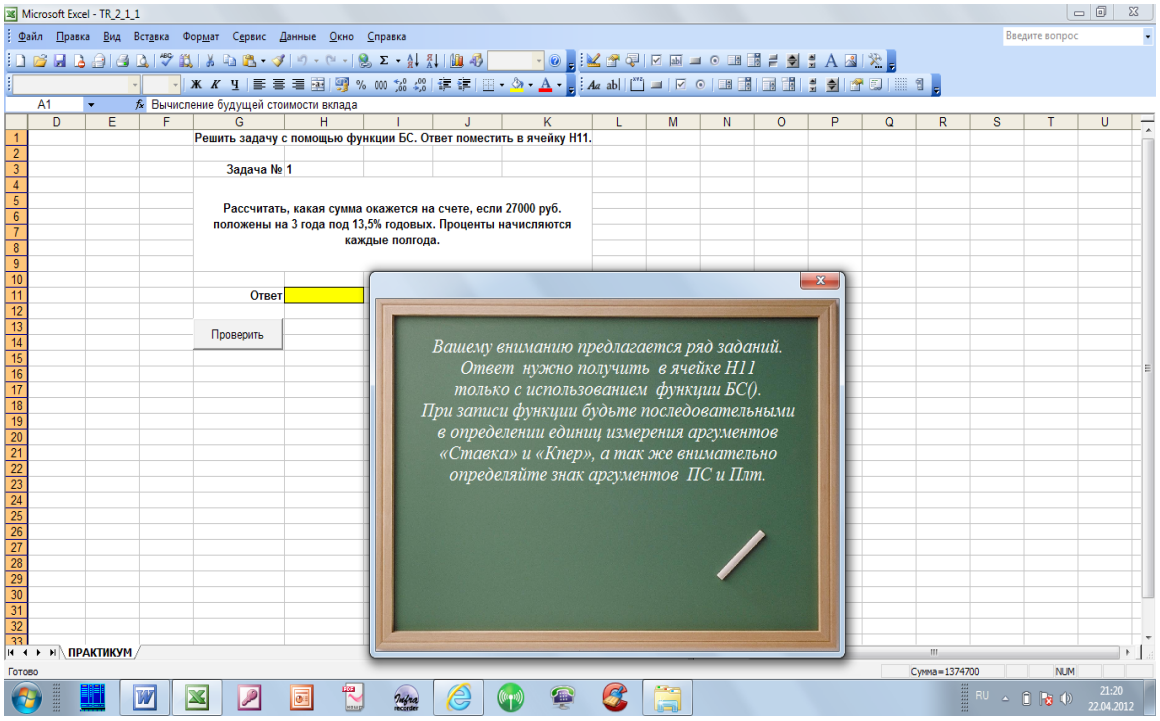


Рис.1. Тренировочные задания модуля «Определение будущей стоимости инвестиций»

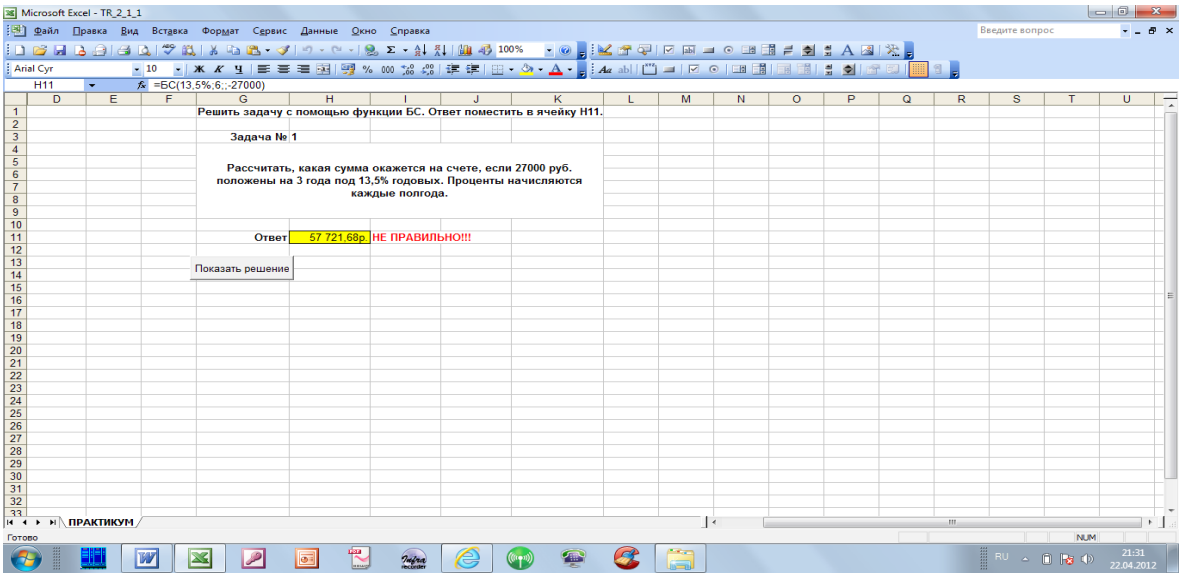


Рис. 2. Проверка правильности решения задачи модуля «Определение будущей стоимости инвестиций»

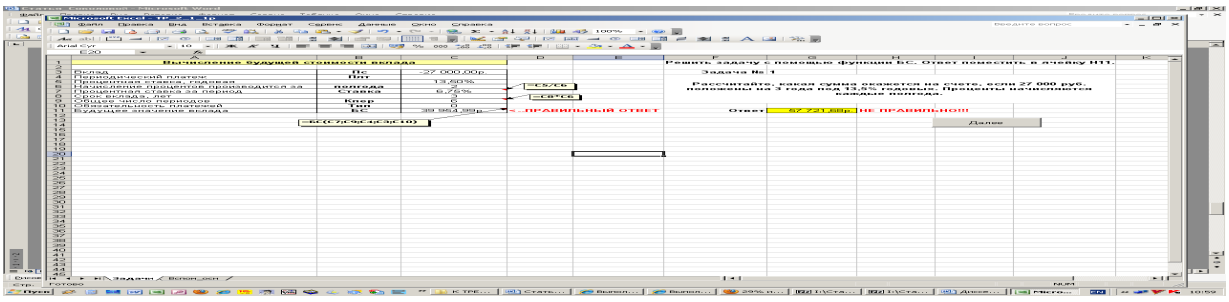


Рис. 3. Вид экрана, демонстрирующий правильное решение задачи модуля «Определение будущей стоимости инвестиций»

ет не только осуществить переход от простого усвоения совокупности знаний к формированию профессиональной компетентности, но и способствует развитию мотивации к самостоятельному приобретению знаний, саморегуляции познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абросимов А.Г. Современные информационные технологии в организации самостоятельной и внеаудиторной работы студентов вузов // Вестник РУДН, 2004. – № 1. – С. 36-42.
2. Абросимов А.Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза. – Самара, 2003. – 123 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
4. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел, 2000. – 145 с.
5. Панкратова О.П. Информационная образовательная среда как условие достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование, 2011. – № 8. – С. 86-88.

УДК 378.147

Титяева Г.В.
Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0

G. Tityayeva
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk

PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF WOULD-BE LINGUISTS-INTERPRETERS THROUGH WEB 2.0 TOOLS

Аннотация. В статье рассматриваются технологии Веб 2.0 как средство формирования профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков. Решение проблемы формирования данной компетентности автор находит в выборе соответствующих методов обучения, которые помогают максимально приблизить процесс обучения к реальности. К таким методам относятся различные методы проблемного обучения, сочетание групповой и индивидуальной работы с использованием дидактических возможностей социальных сервисов или Веб 2.0 технологий.

Ключевые слова: технологии Веб 2.0, профессиональная компетенция, интернет-проект, динамическая программа, WebQuest.

Abstract. The article is devoted to the Web 2.0 technology as a means of professional competence development in teaching would-be linguists-interpreters. The author gives a review of the appropriate teaching methods for the development of this competence to bring the learning process nearer to real situations. Such methods include problem-based learning methods, combining group and individual work in which didactic potentialities and functions of Web 2.0 tools are expected to play a key role.

Key words: Web 2.0 tools, professional competence, web-project, dynamic syllabus, WebQuest.

В середине XX в. технический прогресс и растущий динамизм жизни привели, с одной стороны, к росту потребностей людей в эффективном образовании, с другой – к новым методам его получения. На первый план выдвинулись задачи развития творческого потенциала, познавательной активности и самостоятельности обучаемых, формирования у них деловых качеств и профессиональной мобильности.

Социальный заказ общества на подготовку профессионально компетентных специалистов, владеющих навыками профессионального переводчика, референта, решающего профессиональные задачи в определенных условиях, в определенных ситуациях, в определенной сфере профессионального общения, ввиду увеличения информационных потоков, интенсивного развития международного сотрудничества в разных областях деятельности, требует серьезного изменения многих компонентов системы обучения: целей, задач, содержания, методов и организационных форм на основе новых технологий и средств обучения.

В современных условиях одним из актуальных направлений реализации государственной образовательной политики является подготовка бакалавров по направлению подготовки 035700 «Лингвистика», которая включает лингвистическое образование, межъязыковое общение, межкультурную коммуникацию, лингвистику и новые информационные технологии.

Основной целью профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков, согласно ФГОС ВПО третьего поколения, является формирование умений эффективной межкультурной коммуникации, что, прежде всего, предполагает:

© Титяева Г.В., 2012.

– умение работать в поликультурной команде, когда общение с другими участниками команды происходит с использованием различных средств телекоммуникации;

– умение правильно организовать переводческий процесс, который включает постановку цели перевода, составление необходимого списка терминов, консультации с заказчиком и специалистами, а при необходимости, консультации с представителем другой культуры, написание перевода и его редактирование.

Дисциплины, входящие в учебный план основной образовательной программы бакалавриата по профилю подготовки «Перевод и переводоведение», направлены на формирование следующих профессиональных компетенций:

– речевых компетенций как минимум на двух языках;

– переводческих компетенций;

– лингвистических компетенций;

– культурно-когнитивных компетенций;

– специальных предметных компетенций;

– информационно-технологической компетенции.

Информационно-технологическая компетенция предполагает сформированность таких умений, как:

– владение стандартными способами решения основных типов задач в области лингвистического обеспечения информационных и других прикладных систем;

– владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией;

– умение работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний;

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

– умение работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач и другие виды [1].

Практика показывает, что решение проблемы формирования вышеперечисленных компетенций возможно при выборе соответствующих методов обучения, которые помогают максимально приблизить процесс обучения к реальности.

К таким методам мы относим различные методы проблемного обучения, сочетание групповой и индивидуальной работы с использованием дидактических возможностей социальных сервисов или Веб 2.0 технологий.

Веб 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, быть ее создателями и соавторами [3, с. 12]. Второе поколение сервисов, действующих в Интернете, в отличие от первого поколения, позволяет не только создавать учебный контент, накапливать и классифицировать информацию в любом формате (видеофайл, аудиофайл, текстовой документ), но и обмениваться ею, демонстрировать ее, получать отзывы и критические замечания о ней, что чрезвычайно актуально для учебного процесса [2, с. 9].

Вслед за П.В. Сысоевым, в качестве основных типов социальных сервисов, которые способствуют формированию профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков, мы рассматриваем блоги, странички вики, подкасты, закладки, Flickr, YouTube [3].

Обучение студентов самостоятельной учебно-поисковой деятельности в Интернете реализуется путем изучения средств гипертекстовой навигации, формирование навыков эффективного поиска необходимой информации с помощью информационно-поисковых систем (тематических каталогов, специализированных и метапоисковых систем).

Проблемно-поисковый метод основан на использовании подобных веб-заданий. Среди наиболее часто используемых проблемно-поисковых заданий выделяются WebQuest, Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt – форматы, разработанные американскими педагогами и подробно описанные на сайтах: Filamentality, Ozline.com.

Чтобы определить, насколько возможно и педагогически целесообразно интегрировать перечисленные сервисы в учебную програм-

му лингвистов-переводчиков, мы использовали технологию вики и проблемно-поисковые задания на занятиях по дисциплине «Деловой английский».

Задачи эксперимента были соотнесены с целями и задачами образовательного стандарта и заключались в формировании у студентов навыков сотрудничества, критического мышления, развитии умений использовать иностранный язык как средство самообразования, в формировании умений выражать собственное мнение и аргументировать его в условиях, максимально близких к условиям реального общения и имитирующих такое общение.

В основу эксперимента была положена динамическая программа (веб-программа), т. е. развернутая программа учебного курса с гиперссылками на материал, который студентам необходимо изучить к каждому занятию.

Преимущества электронной веб-программы по сравнению с печатным аналогом заключаются в наличии свежей аутентичной качественной информации, возможности использования избыточной информации, использование заданий творческо-исследовательского характера (веб-проекты, веб-квесты, поисковые задания различных форматов), обеспечение автономной работы студентов, а также в возможности постоянного обновления учебных материалов.

Веб-программа, как правило, состоит из следующих модулей:

1) содержательный модуль – включает описание курса, его цели и задачи, требования к студентам, материал для изучения, вопросы, задания, систему контроля и т. д.;

2) метаинформационный модуль – строится на гиперссылках как на локальные, так и на глобальные ресурсы;

3) коммуникативный модуль – обеспечивает обратную или интерактивную связь (электронная почта, форум, доска объявлений);

4) демонстрационный модуль – включает групповые проекты студентов, личные страницы студентов, примеры лучших студенческих работ;

5) оценочный модуль [4].

Основной текст содержательного модуля включает необходимые ссылки на учебную программу, т. е. перечень всех занятий с текстами, которые нужно прочитать и перевести к тому или иному занятию, вопросы и проблемы для обсуждения. Это могут быть проблемы в рамках трудоустройства, а также проблемы недостаточного объема знаний в мире бизнеса. К таким вопросам относятся: имитация собеседования при приеме на работу (изучение возможных вопросов и ответов), особенности написания и перевода деловых писем, базовые знания в области структуры предприятия и его штата, основные моменты ведения переговоров и их имитация, особенности и правила проведения собраний, вопрос рекламы и маркетинга, общее представление о фондовых биржах, ценных бумагах, фондовых индексах.

В рамках данных вопросов предполагается, что студент должен действовать как профессиональный переводчик, или как специалист в области бизнеса, или одновременно как специалист и переводчик. Кроме того, содержательный модуль включает детальное описание заданий с критериями оценки и сроками их сдачи.

Как показывает практика, одним из самых сложных видов веб-заданий является WebQuest (Веб-поиск), который предполагает работу с большим объемом материала, исследовательскую деятельность и критическое осмысление информации.

Квест представляет собой компьютерную игру, в которой игрок должен добиться какой-то конкретной цели (выполнить задание или пройти «квест»), прибегая к помощи собственных знаний и опыта и общаясь с участниками квеста.

Данная игра предполагает анализ информации и понимание материала студентами и наличие концепции для обсуждения.

Веб-квест имеет четкую структуру.

Введение. В данной части студентам предоставляется:

– **вводная информация к курсу с объяснением основных целей и задач;**

– **основные требования, которые заключаются** в следовании программе учебного курса, разработке группового проекта, составлении словаря, который будет представлять собой продукт совместной деятельности группы;

– **ссылки на сайты данных интернет-проектов.**

Основное задание. По окончании курса студенты должны создать свой веб-проект (либо на платформе PBWorks, либо в Power Point) под названием "Guidance for Future Specialist in Business World".

После получения базовой информации группа делится на подгруппы (3-5 человек), каждая из которых выполняет определенное задание и имеет конкретную роль в рамках проекта. Работая в группах, студенты обрабатывают и анализируют информацию и становятся «экспертами» по тому или иному аспекту темы. Практическим итогом всей работы, как упоминалось выше, является веб-проект "Guidance for Future Specialist in Business World".

Описание процесса. Дается детальное описание этапов работы, конкретное задание и материалы для каждой группы. По окончании изучения всех тем по веб-квесту группе предлагается написать эссе на тему: «Почему будущему специалисту необходимо владеть основными знаниями в мире бизнеса».

Заключение. Группе предлагается ряд вопросов для определения проблем, с которыми столкнулись студенты в процессе прохождения курса и для выработки рекомендаций.

В качестве итогового продукта студенты представляют интернет-проект – совместный словарь (Collaborative Vocabulary), который размещается на платформе PBWorks. Работа в ходе проекта предполагает регулярное пополнение данного словаря.

Каждый студент получает свой логин и пароль, таким образом, мы имеем возможность отслеживать действия каждого. Словарь разбит на темы согласно учебному курсу, что позволяет студентам легко ориентироваться в выполнении данного проекта. Обучающиеся имеют возможность видеть добавленную информацию, выполненную другими студентами группы, редактировать ее, писать примечания. Данный ресурс может быть полезен лингвистам-переводчикам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Совместная деятельность в рамках веб-проекта помогает студентам более глубоко осмысливать изучаемые проблемы: достигать более убедительной аргументации, обоснованного принятия решений, тщательного анализа ситуации, обмена экспертными оценками, наконец, мотивированной активности каждого участника дискуссии.

Система оценки знаний студентов в рамках прохождения данного курса основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности студента за весь период обучения и учитывает результаты:

– выполнение домашнего задания – 10 %;
– проверочные работы – 15 %;
– презентации – 20 %;
– участие в работе на занятии – 20 %;
– финальный проект – 25 %.

Как мы видим из процентной классификации оценивания, обучение с применением ИКТ ориентировано именно на развитие познавательных мотивов обучающегося. Этому способствует то обстоятельство, что оценка зависит не от каких-либо субъективных факторов, а только от уровня знаний обучающегося, в отличие от традиционной системы обучения, которая направлена на получение хорошей оценки [5, с. 44].

Вместе с тем создание и реализация интернет-проектов сопряжена с некоторыми трудностями, а именно с проблемой доступа к бесплатной платформе, невозможностью воспользоваться теми сервисами, которые предлагаются на платной основе, недостаточным уровнем информационной культуры студентов, психологической неготовностью к использованию ИКТ и др.

По мере внедрения ИКТ в процесс обучения происходит постепенная адаптация обучающегося к применению компьютерных технологий: у студентов формируется информационная культура, развиваются мыслительные способности, психологическая

готовность к использованию компьютера, устойчивая мотивация к обучению, в то время как традиционная система обучения нивелирует их творческий потенциал, не создает условий для эффективного развития мыслительных способностей студентов.

Большинство преподавателей стремятся дать студентам как можно больше информации по своему предмету, где репродуктивные методы ее передачи требуют минимума познавательной и творческой активности. У студента формируются негативное отношение к предмету, теряется вера в свои силы, направление его усилий смещается с построения системы знаний на производство оценки. Как результат, общество получает пассивного специалиста, исполнителя, не владеющего навыками принятия решений в профессиональной сфере [5, с. 28].

Мы убеждаемся в том, что технологии Веб 2.0 могут служить платформой интерактивного взаимодействия со студентами, инструментом организации и администрирования учебного процесса, средством реализации методических и педагогических целей при обучении лингвистов-переводчиков.

В отличие от Интернета первого поколения, который представлял собой среду для получения информации, Веб 2.0 представляет собой платформу для социального взаимодействия. Именно благодаря внедрению инноваций в области программного обеспечения становится возможным переносить акцент с компьютерных и медийных технологий на общение и сотрудничество.

Мы приходим к выводу, что технологии Веб 2.0 способствуют формированию следующих составляющих профессиональной компетентности.

1. Речевая компетенция – умение строить письменное или устное, на иностранном или родном языке общение так, чтобы добиться поставленной цели; владение различными приемами получения и передачи информации как в устном, так и в письменном общении, компенсаторными умениями.

Мы убеждаемся в том, что речевые умения в области письменной речи обеспечивают более эффективное использование письма как средства реализации самообразовательной деятельности, что выражается в разнообразии привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера, высокой степени самостоятельности учащихся (написание деловых писем, эссе, подготовка электронных презентаций).

Учебные ситуации способствуют формированию навыков, необходимыми в профессиональной деятельности будущих лингвистов-переводчиков.

2. Переводческая компетенция – совокупность знаний, умений и навыков будущего переводчика, позволяющая ему успешно решать свои профессиональные задачи.

3. Данная компетенция предполагает умение постоянно обогащать свои знания, использовать различные справочники, электронные ресурсы и другие источники информации, способность быстро переключать внимание, переходить от одного языка к другому, от одной культуры к другой.

4. Лингвистическая компетенция – способность будущего переводчика использовать родной и иностранный языки как средство профессиональной коммуникации в области делового мира.

5. Культурно-когнитивная компетенция – умение использовать языковые средства на основе определенных представлений (участие в переговорах, в собеседовании, в собраниях).

6. Специальная предметная компетенция – готовность и способность использовать знания деловой тематики, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в определенных условиях.

7. Информационно-технологическая компетенция – умение использовать информационные технологии в своих профессиональных целях (следование динамической программе, использование интернет-ресурсов, создание электронного вокабуляра).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Госстандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки бакалавра

035700 – Лингвистика. – М., 2010. – 25 с.
2. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е.Д. Патаракин. – 2-е изд., испр. – М., 2007. – 64 с.
3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д.; М., 2010. – 182 с.
4. Титова С.В. Динамическая программа как пример использования Интернет-технологий в учебном процессе [Электронный ресурс]. – URL: http://titova.ffl.msu.ru/articles / (дата обращения: 7.07.2012).
5. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова. – М., 2009. – 240 с.

РАЗДЕЛ IV. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 745 : 747

Галкина М.В., Михайлов Н.В.
Московский государственный областной университет

ДИЗАЙН И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОСТРАНСТВА

M. Galkina

N. Mikhaylov
Moscow State Regional University

DESIGN AND DECORATIVE-APPLIED ARTS IN THE CONTEXT OF MODERN SPACE

Аннотация. Статья направлена на изучение принципов и условий интеграции декоративно-прикладного искусства и дизайна в современном художественно-образовательном пространстве художественно-графических факультетов вузов. Творческие способности человека определяются как существенная часть интеллекта современного человека, задача их адекватного использования ставится как одна из важнейших. Оцениваются перспективы изучения декоративно-прикладного искусства как элемента современного дизайна и формообразования. В статье обозначается вопрос, является ли эстетика декоративно-прикладного искусства необходимым элементом художественно-творческого инструментария современного дизайнера.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, дизайн, интеграция, художественно-образовательное пространство, перспективы развития.

Abstract: The article is aimed at the study of the principles and conditions of the integration of decorative-applied arts and design in the contemporary artistic-educational space of university artistic-graphic faculties. The creative abilities of a person are defined as an essential part of the intellect, the task of their adequate use being one of the most important ones. The author estimates the prospects of the study of decorative and applied arts as an element of modern design and shape-forming. The article raises the problem of the decorative-applied arts aesthetics as an essential element of a modern designer's creative tools.

Key words: decorative-applied arts, design, integration, artistic and educational space, prospects of development.

Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И человек требует не шаблонных, привычных произведений и изделий, а подвижности и гибкости мышления дизайнеров, быстрой их ориентации и адаптации к новым желаниям современного общества потребления, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля работы дизайнеров почти во всех профессиях постоянно

© Галкина М.В., Михайлов Н.В., 2012.

растет, а всё большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта, и задачу их адекватного использования – одной из важнейших задач в образовании современных студентов. Под *художественно-творческой деятельностью* понимается деятельность по созданию новых и оригинальных продуктов, имеющих общественное значение. Вопрос о развитии творческих способностей студентов в теории и практике обучения стоит особенно актуально, так как исследования последнего времени выявили у учащихся художественно-графических факультетов значительно большие, чем предполагалось ранее, возможности усваивать и применять знания как в привычной, так и в нестандартной ситуации.

«Анализ роли и места декоративно-прикладного искусства в стратегическом ресурсе декоративного искусства в системе художественно-эстетического образования позволил определить педагогические условия его использования в системе художественно-эстетического образования: изменение эстетико-нравственной культуры как следствие процессов, происходящих в мире; актуализацию ранее несвойственных декоративно-прикладному и народному искусству функций в современном обществе» [1, с. 19]. Декоративно-прикладное искусство находится во взаимосвязи и взаимодействии с другими видами творчества, в первую очередь, с техническим и художественным. Результатом взаимодействия технического и художественного творчества являются промышленные образцы, художественно-конструкторские решения внешнего вида изделий, образцов интерьера, оформление проектных работ, что принято называть дизайном. Яркий пример подобного сотрудничества можно проследить не только на примере модерна как стиля, оказавшего наибольшее влияние, как считают, на формирование дизайна в XX в. Произведения модерна до сих пор в некоторых отраслях дизайна обоснованно лидируют по степени выразительности форм и совершенства композиции и цвета.

Говоря о дизайне, мы прежде всего имеем в виду создание моды. Мода, как один из важнейших аспектов современного мира, постоянное стремление человека к новизне, к изменению всех форм проявления культуры, заставляла людей искать новые формы и конструкции. Правда, раньше художников, причастных к созданию костюма, посуды, средств производства и утилитарных товаров, не называли дизайнерами. Это были мастера по кружеву, вышивке; ремесленники-гончары и литейщики; портные и ювелиры и т. д., что является неотъемлемой частью декоративно-прикладного творчества. В перспективном развитии дизайна мы подразумеваем соответствующее перспективное развитие декоративно-прикладного искусства: «…стиль может быть ультрамодным или созданным несколько сотен лет назад – главное, чтобы он был интересен аудитории» [4, с. 60].

Хочется рассмотреть два особо важных вопроса, которые все чаще поднимаются во взаимосвязи декоративно-прикладного искусства и дизайна:

1. Опирается ли в своем развитии дизайн на декоративно-прикладное искусство?

2. Есть ли перспективы интеграции современного дизайна и декоративно-прикладного искусства?

3. *При каких условиях педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства в дизайне будет выступать как эффективное средство воспитания студентов художественно-графических факультетов вузов?*

На сегодняшний день все еще существуют проблемы внедрения в художественно-творческую деятельность студентов большего объема занятий по творческому освоению декоративно-прикладного искусства с интеграцией в дизайне. В некоторых случаях это бывает вызвано недостаточной материально-технической базой, нехваткой или полным отсутствием соответствующе подготовленных специалистов. Так, например, очень часто преподавание декоративного искусства сосредоточено на изучении технологии, ко-

пировании, создании изделий только художественного свойства, оторванных от контекста современной жизни. Творчество ради творчества, без возможности поиска применения изделий декоративного искусства как элементов ландшафта, интерьера; внедрения аксессуаров, наполненных эстетикой декоративного искусства, в повседневный обиход.

Созидающая новые материальные и духовные ценности, обладающая общественной значимостью, профессия дизайнера является основой в контакте человека и искусства. Данный критерий применим к оценке труда выдающихся ученых, художников, которые создают общественно значимые продукты. В любой художественно-творческой деятельности, где имеет место проявление активности, самостоятельности мысли, инициативы, оригинальности суждений, творческое воображение корректирует и создает перспективы развития и наполняемости жизни человека предметами и изделиями, повышающими не только качество жизни, но и мотивирующими на определенный вектор деятельности. Деятельность современного дизайнера базируется на научной основе широкого спектра наук, включает наряду с традиционными и распространенными новые эффективные и перспективные технологии. Анализ исследований, посвященный проблеме развития творческих способностей и воплощения творческих идей современных дизайнеров, позволяет сделать вывод о необходимости неразрывности понятий дизайна и декоративно-прикладного искусства.

Во многих случаях анализ проблем современного формообразования приводит к однозначному выводу: современные изделия дизайнеров высокотехнологичны, произведены сугубо промышленным способом, предназначены для универсальной аудитории и поэтому не могут быть рационально интегрированы с декоративным (чаще всего национальным) и декоративно-прикладным искусством. Конечно, возвращение в эпоху грубой эклектики не может быть вариантом синтеза декоративного искусства и дизайна. «Если посмотреть на вопросы культуры в широком смысле слова, то мы здесь тоже наблюдаем очень большую опасность потери культурной идентичности следующими поколениями. Поэтому главная задача современности – сохранить нашу высокую культуру, которая складывалась тысячелетиями. Пусть она дифференцируется, взаимообогащается контактом, диалогом культур и массовой культурой, которая все больше коммерциализируется, но сохранит свои великие основы» [2, с. 11-42]. Перенос принципов и понятий декоративного искусства в сферу деятельности дизайнера иногда просто невозможен по специфике решаемых им задач, но в то же время дизайнеры неоднократно предъявляют свои возрастающие требования к художникам декоративно-прикладного искусства в частности и декоративному искусству вообще.

Академик С.П. Ломов в своей монографии, посвященной проблемам современного художественно-образовательного пространства, четко указывает, что «особенностью сегодняшнего этапа развития России является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали во времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу» [3, с. 95]. В этом контексте можно сформулировать вопрос: а является ли декоративно-прикладное искусство сугубо национальным, если опыт и вариативность декоративного искусства в равной мере используются и в процессе создания изделий декоративно-прикладного искусства и в процессе конструкторско-художественного творчества дизайнеров? Ведь одна из характерных способностей, которая делает человека человеком, это стремление хорошо выглядеть, хорошо одеваться, стремиться наполнить свою жизнь современными аспектами художественного творчества. В то же время сегодня крупнейшие центры моды, дизайнерские и рекламные агентства уделяют большое внимание разработке не унифицированных, «безликих», изделий и товаров, а объектов, направленных на следование потребностям, если не индивидуумов (что привело бы

к излишней элитарности продукции), то, по крайне мере, рассчитанных для определенных групп потребителей.

Современные тенденции в дизайне появляются, в первую очередь, рационально определяя формирование личности человека, его эмоционально-нравственной культуры. Продукция, предлагаемая дизайнерами, в большинстве своем имеет под собой глубокую региональную основу. Мы не рассматриваем случаи позиционирования товаров только для определенных национальных или социальных групп, наоборот, взаимопроникновение национального и мирового декоративного искусства подчас предлагает решение таких фундаментальных проблем современного мультикультурного общества, как проблема самоидентификации искусства в широко информационном обществе.

На примере многих современных дизайнеров можно сказать, что основой их творчества является глубокое проникновение и интеграция в декоративное искусство. Даже такие, на первый взгляд, высокотехнологичные сферы деятельности дизайнеров, как Web-дизайн и рекламные технологии, часто прямо показывают свою ориентацию на декоративное, этнически направленное искусство как на наиболее близкую любому потребителю составляющую современного жизненного пространства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галкина М.В. Стратегический ресурс декоративного искусства в реализации целей художественно-эстетического образования: Автореф. дисс. ...докт. пед. наук., 2011. – 38 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования, 2002.– № 6. – С.11-42.
3. Ломов С.П. Дидактика современного образования. – М., 2010. – 105 с.
4. Ткачев О. Visual бренд. – М., 2009. – 226 с.

УДК 37.016:7

Горлов М.И.
Детская художественная школа им. А.Д. Кившенко (пгт. Серебряные Пруды)

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И ВОЗРАСТНЫХ ФАКТОРОВ НА МОТИВАЦИЮ ПОДРОСТКОВ К ЗАНЯТИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И НА УРОВЕНЬ ИХ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ)

M. Gorlov
Art school for children named after A. Kivschenko, Serebryanye Prudy

ABOUT THE INFLUENCE OF SOCIAL AND AGE FACTORS ON TEENAGERS' MOTIVATION TO DOING ART AS WELL AS ON THEIR LEVEL OF AESTHETIC DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF ART SCHOOLS STUDENTS)

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного нами анкетирования учащихся детских художественных школ Московской области, цель которого была в установлении зависимости между занятием подростков изобразительной деятельностью и развитием у них высших познавательных процессов, ростом их самооценки и общего уровня эстетической культуры (с учетом возрастных особенностей их психического развития). Данные опроса не только показали, что искусство положительно влияет на развитие детей, но и помогли выявить недостатки в преподавании некоторых теоретических дисциплин по теории изобразительного искусства.

Ключевые слова: эстетическое воспитание; возрастные особенности психического развития подростков; интерес к занятию изобразительным искусством; самооценка; уровень эстетической культуры; спад интереса подростков к изобразительной деятельности; влияние социальных факторов на эстетическое развитие подростков.

Abstract. The article presents the results of a questionnaire poll done at art schools of Moscow region. The aim of it was to state the level of interdependence between the teenagers' creative activities at the lessons of art and their cognitive processes development and the increase of their self-appraisal and general level of their aesthetic development (the age-related features of their psychic development were taken into consideration). The results of the questionnaire poll showed that art has positive influence on children's development. Besides, the questionnaire poll helped disclose shortcomings in teaching of some subjects on the theory of art.

Keywords: aesthetic education, age-related features of teenagers' psychic development, interest to the lessons of art, self-appraisal, the level of aesthetic culture, a decline of interest to doing art, the influence of social factors on the teenagers' aesthetic development.

В течение 2011–2012 учебного года среди учащихся МОУДОД ДХШ им. А.Д. Кившенко (п. Серебряные Пруды Московской области) и МОУДОД ДХШ (г. Реутов) нами проводилось анкетирование с целью выявления влияния социальных факторов на мотивацию учащихся к творческой деятельности, на их самооценку и уровень эстетической культуры, а также для определения возрастных особенностей психического развития подростков. Всего в анкетировании было задействовано 37 учащихся в возрасте от 9 до 16 лет.

Вопросы анкеты можно сгруппировать в две группы: первая группа вопросов касалась выявления общей мотивации учащихся к изобразительной деятельности, их самооценки, возрастных особенностей психического развития подростков и уровня эстетической культуры; вторая группа – выяснения того, насколько хорошо знакомы учащиеся ДХШ с произведениями русского средневекового изобразительного искусства, а также их оценок и понимания этого искусства.

© Горлов М.И., 2012.

При ответе на первый вопрос анкеты («Как ты оцениваешь свои способности к рисованию?») примерно равное количество учащихся оценили свои способности на «отлично» и «средне» (41 % и 59 % соответственно), «плохо» свои способности не оценил никто. Однако следует отметить, что на «отлично» оценили свои способности, в основном, учащиеся в возрасте 9-12 лет. Начиная с 13 лет количество учащихся, оценивающих себя «удовлетворительно», составляет большинство – примерно 2/3 опрошенных.

Отвечая на второй вопрос («Что тебе нравится больше – рисовать или рассматривать произведения других художников?»), только четверо учащихся в возрасте 12, 13 и 15 лет (11 % от общего числа) сказали, что больше им нравится рассматривать произведения художников. На наш взгляд, ответы на первые два вопроса анкеты свидетельствуют о том, что при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту у учащихся наблюдается, с одной стороны, некая неудовлетворенность своими изобразительными способностями (правильнее было бы сказать – возможностями), а с другой – о характерном в данном возрасте начале преобладающего развитии словесно-логического типа мышления, выражающемся в данном случае в стремлении к анализу произведений других художников. И то, и другое, на наш взгляд, вполне укладывается в возрастные нормы развития высших психических способностей подростков.

Однако напомним, что, по мнению ряда исследователей, подобный «уклон» в сторону развития преимущественно словесно-логического мышления несколько обедняет интеллект ребёнка [3].

Изучением проблемы угасания творческого интереса подростков к изобразительной деятельности в разное время занимались многие исследователи, такие, как А. Алёхин, А. Бакушинский, Е. Игнатьев, Л. Выготский, Н. Шабанов, И. Исаев, В. Зеньковский, А. Фаворский и др.

Л. Выготский отмечал, что рисование ребенка составляет преимущественный вид детского творчества в раннем возрасте, но по мере того как ребенок растет и входит в период позднего детства, у него обычно наступают разочарование и охлаждение к рисованию. Исследователи отмечают, что обычно этот перелом в отношении к изобразительной деятельности происходит в возрасте 13-14 лет [1].

Основной причиной данного явления А. Бакушинский считал ослабление внешней физической активности подростка и усиление умственной, А. Фаворский – изменение специфики зрительного восприятия подростка по сравнению с детьми младшего возраста. Е. Игнатьев полагал, что причина снижения интереса подростков к изобразительной деятельности – в отсутствии достаточной техники изображения при переходе к новому способу передачи формы (к сложной линии), а Л. Каратовская полагает, что проблема заключается в недостаточной разработке педагогических методов и приемов, применяемых при переходе школьников с первой на вторую ступень обучения, когда прерываются образовательные линии программ по изобразительному искусству и нарушается преемственность в их преподавании [2].

Третий вопрос: «Чем для тебя является рисование (отдыхом, увлечением, способом самовыражения)?»). Большинство учащихся сочли занятие рисованием увлечением (65 % от общего числа). Трое учащихся (в основном в возрасте от 10 до 12 лет, а также 1 пятнадцатилетний) сочли это отдыхом (всего 11 %), но при этом 9 человек в возрасте от 11 до 16 лет считают изобразительную деятельность способом самовыражения (24 % от общего числа). Эти ответы в целом свидетельствуют о вполне серьёзном отношении учащихся художественной школы к занятию искусством.

Отвечая на вопрос о любимых видах искусства, учащиеся ДХШ, естественно, отдали предпочтение изобразительному искусству (73 % учащихся поставили его на первое место). Второе место в рейтинге любимых искусств у учащихся заняли музыка и кино – в сумме на второе место их поставили 70 % учащихся. Третье место – танец, четвертое и пятое – театр (равное количество голосов за эти места) и на последнем – литература.

Эти ответы также вполне соответствуют возрастным предпочтениям современных подростков (это подтверждают результаты анкетирования учащихся средней общеобразовательной школы, о чем речь в другой статье). Однако следует отметить, что в сумме более половины учащихся поставили литературу на 2 – 5 места, что свидетельствует о сравнительно высоком уровне их познавательной мотивации.

Таким образом, мы вполне уверенно можем утверждать, что занятия в художественной школе не только положительно повлияли на эстетическое развитие подростков, но и на их интеллектуальное развитие в целом.

Ответы учащихся на шестой вопрос, касающийся любимых жанров живописи, свидетельствуют о хорошем развитии у них эстетического восприятия и критериев оценки произведений искусства, поскольку натюрморт и портрет занимают примерно одинаковые позиции – 2 – 3 места, несмотря на то, что жанр натюрморта традиционно сложен для правильного восприятия, поскольку в его основе – не захватывающий сюжет, а интересное, необычное цветовое и композиционное решение. И чтобы правильно оценить живописные достоинства произведений этого жанра, необходимо обладать существенной эстетической подготовкой. На первом месте стоит бесспорный лидер – пейзаж, а в конце списка – другие жанры.

Та же тенденция прослеживается и в ответе на следующий, седьмой вопрос («Что тебя больше привлекает в картине: сюжет, сочетание красок, другое?»): большинство учащихся на первое место поставили «сочетание красок», а два других варианта ответов набрали в сумме примерно одинаковое количество голосов.

Отвечая на вопрос «Любишь ли ты посещать театры, выставки?», большинство будущих художников ответили «да», некоторые выбрали ответ «люблю, но редко удаётся» и всего 7 человек, в основном, в возрасте 12-13 лет ответили, что не любят этого делать. Эти ответы также свидетельствуют о значительном развитии познавательного мотива у учащихся художественных школ. Следовательно, занятия в художественной школе развивают не только их эмоционально-чувственную сферу и навыки изобразительной деятельности, но также влияют на мышление, сознание, вырабатывают сложные эмоционально-волевые познавательные комплексы.

При ответе на девятый вопрос анкеты («Занимается ли кто-либо из твоих родственников, друзей, знакомых искусством?») ответы учащихся распределилось практически поровну. Это свидетельствует о том, что, во-первых, подростки живут и воспитываются в довольно культурной среде, поскольку практически у половины из них есть близкие друзья, родственники, знакомые, которые сами занимаются искусством (не обязательно изобразительным), либо имеют творческие увлечения. Во-вторых, это говорит и о том, что социальное влияние на занятие изобразительной деятельностью весьма ограниченно, поскольку половина учащихся пришла учиться в художественную школу без влияния со стороны других людей.

Следующий блок вопросов посвящен отношению учащихся ДХШ к русскому средневековому изобразительному искусству и имеет целью выявить имеющиеся в этом отношении пробелы в системе детского художественного образования, а также наметить возможные пути и способы решения этой проблемы.

Отвечая на вопрос «Какие виды русского средневекового изобразительного искусства тебе известны?», большинство учащихся назвали иконы – 49 % (во всех возрастных группах). Примерно столько же учащихся (35 %) вообще затруднились с ответом на этот вопрос. Надо заметить, что при проведении анкетирования учащимся было разъяснено, что понятия «русское средневековое искусство» и «древнерусское искусство» практически совпадают. Но, как видим, это не помогло учащимся назвать хоть один вид древнерусской живописи. Несомненно, этот факт указывает на некоторые недостатки в преподавании истории и теории изобразительного искусства в художественной школе. Примерно по

30 % учащихся, принимавших участие в анкетировании, смогли назвать фреску и мозаику.

Похожая ситуация с ответами и на следующий вопрос: «Есть ли у тебя любимые произведения русского средневекового изобразительного искусства? Если да, то назови их». Большинство учащихся ответили однозначно «нет» (68 %), остальные, хотя и ответили положительно, но не смогли ни назвать эти произведения, ни назвать их авторов. Следует отметить, что в основном те учащиеся, которые назвали в качестве известного им вида древнерусского искусства икону, ответили еще, что у них есть любимые произведения, но не смогли сказать, как они называются.

Как видим, проблема состоит не в том, что учащиеся вообще не знакомы с произведениями русского средневекового изобразительного искусства, а в том, что не знают, к какому виду изобразительного искусства те принадлежат, кто их автор и как они называются. То есть, по нашему мнению, данная проблема имеет чисто педагогический, а именно – образовательный характер. Этот вывод подтверждают также ответы учащихся на 13-й вопрос анкеты («Приходилось ли тебе выполнять задания, связанные с русским средневековым изобразительным искусством?»): практически все учащиеся ответили «нет», и только четверо вспомнили, что использовали при выполнении заданий по композиции и декоративно-прикладному искусству элементы национальных узоров и орнаментов. Это свидетельствует о том, что приобщение учащихся к основам древнерусского искусства в детских художественных школах носит чисто теоретический характер. Учащиеся знакомятся с произведениями древнерусской живописи и архитектуры только на уроках по истории искусств, да и то в весьма ограниченном по времени объеме.

Ответ на двенадцатый вопрос («Как ты думаешь, что является характерной особенностью русского средневекового изобразительного искусства: сюжет, цветовая гамма, материал исполнения, композиция, другие особенности?») предполагает достаточно глубокое знакомство с произведениями древнерусского искусства. Ответы распределились следующим образом: на первом месте – сюжет (религиозный), на втором – цветовая гамма, на третьем – композиция и перспектива, на последнем – материал исполнения и «другое». Таким образом, можно сказать, что ответы учащихся в общем свидетельствуют о правильном понимании ими особенностей русского средневекового изобразительного искусства.

Отвечая на вопрос «Согласен ли ты с мнением, что русское средневековое изобразительное искусство уступает европейскому искусству?», учащиеся также разошлись во мнениях, причем их голоса распределились примерно поровну. Примечательно, что однозначно положительно ответили на этот вопрос самые младшие (10-11 летние учащиеся и старшие – в возрасте 16 лет). Положительные ответы на данный вопрос, по нашему мнению, свидетельствуют об односторонней оценке древнерусского искусства с точки зрения «классического» для нашего художественного образования восприятия норм и канонов изобразительной грамоты, основанной как раз на европейских художественных традициях. Однако тот факт, что практически половина учащихся не согласилась с данным утверждением, свидетельствует о том, что, хотя они и мало знакомы с традициями русского средневекового изобразительного искусства, им все же близка его эстетика. Подтверждает правильность этого вывода и ответ учащихся на следующий вопрос анкеты: «Можно ли согласиться с мнением, что русское средневековое изобразительное искусство устарело и неинтересно современным людям?» Большинство учащихся ответили отрицательно (57 %). Среди тех, кто согласился с данным утверждением, были те учащиеся, которые считают, что русское средневековое изобразительное искусство уступает европейскому (того же периода). Таким образом, мы видим, что основная часть учащихся симпатизирует эстетическим традициям русского средневекового искусства, а значит, готова к его более глубокому восприятию.

Ответы учащихся на три завершающих вопроса только подтвердили наш предварительный вывод. Три последних вопроса нашей анкеты звучали так: «Можно ли утверждать, что русское средневековое изобразительное искусство продолжает оказывать влияние на духовный мир человека?», «Удалось ли тебе узнать что-то новое из других областей знания (истории, религии, литературы и т. д.) в процессе изучения русского средневекового изобразительного искусства?», «Нужно ли, по твоему мнению, развивать традиции русского средневекового изобразительного искусства?». На все три вопроса ответы учащихся распределились следующим образом: положительно ответили от 50 до 70 % учащихся, отрицательно – примерно 20 %, остальные затруднились с ответом. Характерно, что ответили «нет» и «не знаю» в основном, учащиеся самых младших возрастных групп (10-12 лет).

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие выводы.

1. Приобщение подростков к эстетической культуре не только обогащает их духовный мир, развивает тягу к прекрасному, но и служит серьезным стимулом их интеллектуального развития.

2. Занятия в художественной школе формируют эстетический вкус подростков, их умение правильно оценивать произведения искусства по их художественным достоинствам, а также в значительной степени развивают мышление, познавательную сферу, благотворно влияют на самооценку.

3. Ответы учащихся ДХШ на вопросы о роли и значении для современного российского общества эстетики русского средневекового изобразительного искусства обнаруживают их готовность к её более глубокому освоению, их интерес к древнерусской культуре и искусству.

4. Влияние социальных факторов (в том числе влияние семьи, друзей, педагогов на занятие подростка изобразительной деятельностью, возможность заниматься творчеством вне школы, заинтересованность в этом людей из ближнего окружения подростка) сказывается неоднозначно. С одной стороны, количество учащихся, заявивших о том, что они стали заниматься изобразительным творчеством под влиянием семьи, друзей и т. п., практически равно количеству тех, кто принял это решение самостоятельно. Это свидетельствует как об относительной самостоятельности подростков в выборе занятий по интересам, так и о недостаточной мотивации родителей и педагогов в занятии подростков творчеством. С другой стороны, учащиеся имеют возможность посещать выставки, музеи и т. п., но не делают этого, поскольку не имеют достаточной культуры общения с прекрасным, относятся к искусству потребительски, да и попросту не заинтересованы в таком общении.

5. Обучение в художественной школе в целом даёт положительный воспитательный и образовательный эффект. Тем не менее проведённое анкетирование показало, что в сфере приобщения учащихся ДХШ к эстетике русского средневекового изобразительного искусства есть определённые недостатки, связанные, в основном, с недостаточным объемом учебного времени, посвященному изучению искусства Древней Руси, а также с недостаточной мотивацией близкого социального окружения подростков (прежде всего, педагогов и родителей) в приобщении их к изобразительному искусству.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М., 1991. – 93 с.
2. Каротовская Л.В. Использование инновационных приемов и методов обучения в формировании познавательного интереса школьников к изобразительной деятельности // Искусство и образование, 2009. – № 3. – С. 74-76.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. – М., 2009. – 464 с.

УДК 745.513

Михайлов Н.В.
Московский государственный областной университет

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД И ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ АВТОРСКОЙ КИСТЕВОЙ РОСПИСИ МАТРЕШКИ

N. Mikhailov
Moscow State Regional University

CREATIVITY AND INDIVIDUALITY IN THE PROCESS OF AUTHOR'S PAINTING OF MATRYOSHKA

Аннотация. В освоении декоративно-прикладных ремесел важнейшую роль играет практическое применение творческих возможностей студентов, что определяется подходом к преподаванию традиционных кистевых росписей. Наработка индивидуального стиля и развитие экспериментально-творческого отношения к учебным заданиям является основой успешного формирования профессиональных компетенций. Теория и практика художественного образования предполагает освоение и использование творческих принципов разных видов искусства и художественной культуры своего народа в частности.

Ключевые слова: образовательное пространство, специфика художественной культуры, результативность процесса образования, культуропреемственность и культуросообразность современного мультикультурного мира.

Abstract. Practical application of students' creative abilities plays an important role in mastering decorative and applied arts, which is determined by an approach to teaching the brush painting techniques. The process of working out the individual style and of developing the experimental-creative attitude to the educational tasks is the basis of successful forming of professional competences. Theory and practice of artistic education assumes mastering and using the creative principles of various kinds of art, especially your own nation's art culture.

Key words: educational space, the specificity of artistic culture, the effectiveness of the educational process, culture succession and consistency of culture of the modern multicultural world.

Декоративно-прикладное искусство является важнейшим элементом системы художественно-педагогического образования студентов и не может не считаться неотъемлемым элементом целостной модели системы профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства. Как система профессионального обучения студентов факультетов изобразительных искусств в процессе высшего художественно-педагогического образования определяет направленность деятельности педагогов на самосовершенствование и понимание роли интегративных связей разных видов искусства в образовательном процессе?

Наличие программ учебных дисциплин, учитывающих специфику художественного образования различных уровней, обеспечивающих всестороннее развитие студентов, их профессиональное становление, их участие в культурно-образовательных, научно-исследовательских, выставочных проектах определяет повышение уровня профессиональной компетентности и квалификации студентов.

Характеризуя особенности культурного и профессионального развития в процессе освоения разных видов изобразительного и народного искусства, освоение разных типов художественного творчества на личностном уровне в изобразительном искусстве, предоставление свободы выбора цели творчества в изобразительном искусстве и опору на характерные образы в народном искусстве, нужно понять, что позволяет педагогу графического факультета вуза ускорить развитие творческих способностей студентов и их готовности к осуществлению

© Михайлов Н.В., 2012.

самостоятельного художественного поиска.

Реализация данной модели развития профессионала – художника-педагога, использующего в своей деятельности концепции декоративно-прикладного искусства – позволит способствовать приобретению им определённых профессиональных компетенций [1, с. 23]. Процесс творческого самоопределения будущего учителя изобразительного искусства в системе высшего художественно-педагогического образования с учетом взаимоинтеграции изобразительного и народного искусств предполагает решение одной из наиболее важных современных проблем в преподавании декоративно-прикладного искусства – проблему повышения интереса студентов художественно-графических факультетов к самостоятельному изучению многообразия народных художественных ремесел.

В.С. Кузин называет следующие методы преподавания изобразительного искусства: беседа, объяснение, анализ натурной постановки и произведений изобразительного искусства, поэтапное выполнение рисунка (планирование общего хода работы), фронтальная демонстрация наглядных пособий и приемов работы над заданием, индивидуальный показ и исправление ошибок и другие [3, с. 35-50]. Внедрение в образовательный процесс, направленный на профессиональное становление будущего учителя изобразительного искусства, разнообразной научной и внеаудиторной деятельности (участие в выставках, мастер-классах и др.), определяет развитие отдельных качеств личности (художественный интерес, художественно-творческая активность).

В своих работах на начальном этапе изучения кистевых росписей студент не способен определить и разработать критерии оценки качественного исполнения учебного задания. Концепция познавательного, коммуникативного и компетентностного развития личности как компонентов обучения будущего учителя изобразительного искусства в системе высшего художественно-педагогического образования ставит задачи по самоопределению творческого уровня выполнения учебных заданий в зависимости от восприятия декоративно-прикладных ремесел как средства развития прежде всего критически-совершенствующего подхода к заданиям.

Общие условия результативности протекания непрерывного процесса обучения, определяемые особенностями организации процесса обучения изобразительному искусству, показывают уровень практических способностей студентов по принципу соответствия выполняемых ими учебных заданий образцам декоративно-прикладного искусства, установленных как эталонные. Очень часто способности студентов, характеризующие особенности личностного развития в процессе освоения разных видов изобразительного и народного искусства, не соответствуют принятым методическим рекомендациям. Поиск индивидуального стиля в освоении традиционных кистевых росписей – трудная, но очень важная задача. Определение критериев и показателей познавательного и компетентностного развития личности, составляющих основу профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства, невозможно установить для всех студентов без понимания их индивидуальных качеств.

Для современного студента художественно-графического факультета, изучающего традиционные кистевые росписи, поиск и выбор сюжета для росписи авторской матрешки не может не опираться на существующие принципы определения стилевого решения и образцы. В то же время копирование уже выполненных качественных работ не способствует профессиональному становлению студента как мастера кистевых росписей на заключительных этапах обучения, но совершенно необходимо в период изучения приемов и примеров выполнения элементов росписи матрешки. Основной признак процесса воображения в той или иной конкретной практической деятельности заключается в преобразовании и переработке данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получаются новые впечатления [2, с. 24].

В связи с формированием системы ценностей, идеалов и компетенций, в которой происходит осознание своей роли в профес-

сионально-творческой среде на основе освоения, присвоения и использования личностью содержания художественных образов разных видов искусства в педагогическом и межличностном пространстве, где учитывается творческий, социальный и народный опыт, поиск индивидуального стиля в выполнении учебных заданий является совместной работой педагога и студента.

Интеграция изобразительного и народного искусств, влияющая на результативность художественного образования будущего учителя изобразительного искусства, осуществляет создание художественно-развивающей среды и гуманизации процесса обучения, направленного на достижение успеха художественно-образовательной деятельности будущего художника-педагога.

Современное художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности студента, его духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Анализ теории и практики художественного образования показал, что процесс преобразования копирования в самостоятельную художественно-творческую деятельность происходит неравномерно и неоднозначно. Постепенное накопление научных знаний о методике художественного творчества, позволивших сфокусировать особое внимание на проблеме индивидуальности видов декоративно-прикладного искусства, выявило место традиционного искусства в современной постиндустриальной культуре, где народное искусство выступает фактором самоидентификации общества в системе культуропреемственности и культуросообразности современного мультикультурного мира. Виды искусства изучаются в процессе социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого может воспитываться, образовываться и развиваться личность, усваивающая социальные нормы, ценности и опыт, способная творчески интерпретировать имеющиеся знания и применять навыки самостоятельного творческого поиска. Интерес к русскому искусству, к народной культуре, к фольклорности и национальной оригинальности проявился не только у зарубежной публики, но и в среде отечественных представителей культуры [4, с. 92]. Изобразительное и народное искусство аккумулируют знания и воззрения о художественной культуре, т. е. весь культурный потенциал, оказывающий влияние на процесс профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства.

Художественно-практический опыт, отражающий овладение компетентностным опытом художественно-творческой деятельности, выработанный в процессе освоения разных видов декоративно-прикладного искусства, своеобразия эстетических единиц изобразительного искусства, включающий знания о специфике художественного образа объекта в изобразительном и народном искусстве, формирует художественно-творческий опыт, опирающийся на освоение, использование, присвоение и интерпретацию творческих принципов разных видов искусства.

Постижение студентом графического факультета феномена народной художественной культуры позволяет ему включиться в процесс художественно-творческой деятельности на основе мотивированной потребности, новых операционных действий, эмоциональной окрашенности, раскрывает новые стороны профессиональной компетентности, ценностных ориентиров и коммуникативных связей через самоопределение вектора творческого поиска в изучении традиционных кистевых росписей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галкина М.В. Стратегический ресурс декоративного искусства в системе художественно-эстетического образования: Автор. дис. …докт. пед. наук. – М., 2011. – 40 с.
2. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М., 1961. – 223 с.
3. Кузин В.С. Вопросы изобразительного творчества. – М., 1971. – 144 с.
4. Ломов С.П. Дидактика художественного образования. – М., 2010. – 104 с.

НАШИ АВТОРЫ

Аксенов Алексей Михайлович – кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, директор Киреевской школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Тульская область); e-mail: k-h-i@yandex.ru

Анисимова Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: tevmgou@gmail.com

Анисова Оксана Леонидовна – старший преподаватель кафедры переводоведения и восточных языков Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский); e-mail: Ksyunya-17@yandex.ru

Арзамасцева Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Марийского государственного университета (г.Йошкар-Ола); e-mail: pedagog@marsu.ru

Ахтян Анна Гогиевна – аспирант кафедры педагогики, преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного образования Московского гуманитарного педагогического института; e-mal: AhtyanAnna@mail.ru

Брусиловская Элеонора Витальевна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного университета, преподаватель английского языка кафедры иностранных языков Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова; e-mail: el1msu@mail.ru

Бурлакова Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии Педагогической академии (г. Москва); e-mail: dry_brook@mail.ru

Воронов Владимир Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Галкина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой кафедры народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.com

Горлов Михаил Иванович – преподаватель Детской художественной школы им. А.Д. Кившенко (МО); e-mail: mgorlov@mail.ru

Гущин Иван Иванович – старший преподаватель кафедры теории и методики сервисной деятельности и туризма Сахалинского государственного университета (г. Южно-Сахалинск); e-mail: igushin@mail.ru

Денисова Алла Борисовна – кандидат философских наук, доцент, заместитель первого проректора Московского технического университета связи и информатики; e-mail: Den-alla@yandex.ru

Дронова Мария Юрьевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Университета Российской академии образования (г. Москва); e-mail: Mariya-april@rambler.ru

Дьяченко Людмила Юрьевна – аспирант кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования по фольклору Прогимназии № 1667 (г. Москва); e-mail: Goldfishka81 @yandex.ru

Ефимова Елена Михайловна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна МО), преподаватель кафедры английского языка Всероссийской академии внешней торговли (г. Москва); e-mail: Elena-ef@mail.ru

Жаров Валентин Константинович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин Российского государственного университета туризма и сервиса (г. Москва); e-mail: valcon@mail.ru

Клейносов Дмитрий Петрович – аспирант кафедры органической и биологической химии Московского государственного областного университета, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Профессионального училища №40 (г. Наро-Фоминск МО); e-mal: dmitrii.kleinoso@mail.ru

Коновалова Анжела Васильевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств; e-mail: angel.moda@mail.ru

Костылёва Маргарита Валентиновна – соискатель лаборатории дидактики Института содержания и методов обучения РАО (г. Москва); e-mail: kostyleva.m@inbox.ru

Лялина Светлана Борисовна – аспирант кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: svetik1172@mail.ru

Мифтахова Нурия Шайхулисламовна – кандидат химических наук, доцент кафедры неорганической химии Казанского национального исследовательского технологического университета; e-mail: nshm@inbox.ru

Михайлов Николай Валентинович – старший преподаватель кафедры народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: fakulizonr@mgou.ru

Нехвядович Ольга Викторовна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Педагогической академии (г. Москва), учитель математики Клишинской основной общеобразовательной школы (МО); e-mail: olganehvydovich@mail.ru

Симонов Валентин Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета, Заслуженный работник высшей школы РФ; e-mail: Valentine-simonov@yandex.ru

Ситников Антон Александрович – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института; e-mail: sitnikov_stas@rambler.ru

Соколова Ольга Викторовна – соискатель кафедры прикладной информатики и информационной безопасности Самарского государственного экономического университета; e-mail: sokol6706@mail.ru

Титяева Гелена Вячеславовна – аспирант кафедры теории и методики обучения технологии и предпринимательству, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Сахалинского государственного университета (г. Южно-Сахалинск); e-mail: ms.tityaeva@mail.ru

Туманова Ирина Павловна – соискатель кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: tip2105@yandex.ru

Форманов Шакир Касимович – доктор физико-математических наук, профессор, академик Академии наук Республики Узбекистан (г. Ташкент), Институт математики Академии наук Узбекистана (г. Ташкент); e-mail: shakirformanov@yandex.ru

Хижнякова Людмила Степановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания физики Московского государственного областного университета; e-mail: lshiz@mail.ru

Хонкулов Улугбек Хурсаналиевич – соискатель Национального университета Узбекистана им. М. Улугбека (г. Ташкент), старший преподаватель Гулистанского государственного университета (Узбекистан); e-mail: lucky_for_you@mail.ru