

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

Педагогика



№ 2 / 2012

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Будницкая Т.А.</i> История становления профессионального джазового образования в России и США: сравнительный анализ.....	5
<i>Джавахидзе Л.Б.</i> Модель формирования социальной ответственности старшеклассников при изучении экономики	11
<i>Мещерская Ю.В.</i> Тенденции повышения качества образования в современных условиях.....	17
<i>Молоканова Ю.П.</i> Готовность и мотивированность студентов вуза к применению электронных образовательных ресурсов в процессе обучения.....	22
<i>Ситников А.А.</i> Гражданская позиция как составляющая профессиональной подготовки будущих юристов	29
<i>Сун Лэй.</i> Дидактическая игра «дебаты»: прошлое и настоящее.....	35
<i>Тарасова Е.Н.</i> Коммуникативный стиль – исторически сложившаяся, национальная манера общения	40
<i>Червякова И.С.</i> К вопросу о становлении гражданской позиции младшего подростка в воспитательной системе школы	46
<i>Яковлюк С.М.</i> Методы и приемы актерского мастерства в подготовке учителя XXI в.....	50

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Александрова Е.И.</i> Принципы обучения экономическому письменному переводу и переводу с листа	55
<i>Ануфриева О.И.</i> Мотивация учебной деятельности в среднем профессиональном учреждении.....	60
<i>Артемов М.Ю.</i> Метод проектов на уроках русского языка (6 класс общеобразовательной школы).....	66
<i>Гладилина Т.А.</i> Сущностные характеристики компетенций в контексте проблемы формирования основ терминологического языка медицинской профессии студентов-билингвов	72
<i>Грищенко В.Д.</i> Аспекты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе	79
<i>Дудушкина С.В.</i> К постановке проблемы обучения аудированию на основе принципа автономии студентов	84
<i>Захарова А.В.</i> Формирование навыков академической письменной речи в системе подготовки современного специалиста	88
<i>Махотин Д.И., Кальней В.А., Гречникова И.П.</i> Технологическая подготовка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	95
<i>Пересыпкин С.А.</i> Как сформировать технологическую компетентность у учащихся средней школы	100
<i>Попунов О.З.</i> Формирование ключевых компетенций на уроках технологии: эстетический аспект	105
<i>Северцева М.О.</i> Педагогические проблемы развития традиций преподавания историко-бытового танца в системе хореографического образования.....	108
<i>Хайбулина К.В.</i> Использование средств информатизации в работе учителя биологии	115
<i>Шакирова В.Ф.</i> Специфические особенности развития профессиональной компетентности в процессе занятий декоративно-прикладным искусством (на примере художественной мозаики из дерева)	123

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Казьмин В.П., Паньшин Г.Л., Цапко С.Г.</i> Проектно-командное взаимодействие в среде учебного виртуального предприятия	127
НАШИ АВТОРЫ	133

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>T. Budnitskaya.</i> The history of formation of professional jazz education in Russia and the USA: comparative analysis	5
<i>L. Dzhabahidze.</i> Model of formulation of social responsibility of school students during the study of economics	11
<i>Ju. Mechtcherskaya.</i> Tendencies of the increase of the education quality in modern conditions	17
<i>Yu. Molokanova.</i> Students' willingness and motivation to use electronic educational resources in educational process.....	22
<i>A. Sitnikov.</i> Civic stand as a component of professional training of future jurists	29
<i>Song Lei.</i> The interactive game debate: past and present.....	35
<i>E. Tarasova.</i> The communicative style is a historically formed national style of communication	40
<i>I. Chervyakova.</i> On the question of forming the adolescents' civic stand in educational school system	46
<i>S. Yakovlyk.</i> Methods and devices of acting techniques in training teachers of the XXI century	50

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>E. Alexandrova.</i> Principles of training economics discourse translation and extempore interpreting	55
<i>O. Anufrieva.</i> Motivation of education activity in a secondary vocational institution	60
<i>M. Artemov.</i> The method of projects at the lessons of Russian (the 6th grade of a secondary school)	66
<i>T. Gladilina.</i> Essential characteristics of the competencies in the context of developing the basics of the terminological language for bilingual students studying medicine.....	72
<i>V. Grishenko.</i> Cross-cultural communication and aspects of its teaching at language universities	79
<i>S. Dudushkina.</i> Listening comprehension teaching based on students' autonomy principle	84
<i>A. Zakharova.</i> Forming the academic writing skills in the system of a modern specialist's training	88
<i>D. Makhotin, V. Kalney, I. Grechnikova.</i> Technological training of students with disabilities	95
<i>S. Peresypkin.</i> How to generate secondary school pupils' technological competences	100
<i>O. Popunov.</i> The problem of forming key competences at technology lessons: aesthetic aspect.....	105
<i>M. Severtseva.</i> Pedagogical problems of the traditions development in teaching historical domestic dance in the choreographic education system.....	108
<i>K. Khaybulina.</i> The use of informatization means in the work of a biology teacher	115
<i>V. Shakirova.</i> Specific features of professional competence development in the course of applied arts lessons (on the example of marquetry).....	123

SECTION III. OPEN EDUCATION

<i>V. Kazmin, G. Pan'shin, S. Tsapko.</i> Project team training environment interaction in a virtual enterprise.....	127
OUR AUTHORS	133

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.1(470+73)

Будницкая Т.А.

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

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЖАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

T. Budnitskaya

Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov

THE HISTORY OF FORMATION OF PROFESSIONAL JAZZ EDUCATION IN RUSSIA AND THE USA: COMPARATIVE ANALYSIS

Аннотация. В статье рассматривается история становления профессионального джазового образования в России и США. Представлен анализ сходства и различия отечественной и американской систем профессионального образования. Рассматриваются этапы эволюции эстрадно-джазового образования в Америке и России на примере трёхступенчатого образования – школа, среднее специальное и высшее профессиональное образование. Особое внимание уделено истокам становления и развития эстрадно-джазового образования в России, его родоначальникам и последователям.

Ключевые слова: профессиональное джазовое образование, джазовое исполнительство, учебные джазовые программы, методы джазового обучения.

Abstract. The article deals with the history of formation of the professional jazz education in Russia and the USA. The author presents the analysis of similarities and differences between the Russian and American systems of vocational education. The stages of the evolution of pop-jazz education in The US and Russia are considered on the example of the three-stage education - school, secondary and higher vocational education. Special attention is paid to the sources of formation and development of pop-jazz education in Russia, its founders and followers.

Key words: professional jazz education, jazz performance, training jazz programs, methods of jazz education.

В мировой музыкальной культуре джаз уже давно занял свою нишу и приобрел огромное значение. Широкая популярность джазового исполнительства обусловила возможность и необходимость включения джазового репертуара и его стилистических элементов в процесс профессиональной подготовки студентов-музыкантов в разных странах мира.

Джаз широко изучается за рубежом, и прежде всего в США, как в специализированных колледжах и вузах, так и в обычных университетах на музыкальных факультетах. В России, в отличие от Америки, в музыкальных вузах и вузах искусств открыты факультеты «Музыкальное искусство эстрады», в состав которых входят инструментальная кафедра и кафедры эст-

радно-джазового пения (РАМ им. Гнесиных, МГУКИ, ГКА им. Маймонида и др.). Кроме того, в России уместно говорить не об узконаправленном джазовом, а об эстрадно-джазовом образовании, так как цикл джазовых дисциплин дополняет подготовку на эстрадных отделениях (или является основой).

Учёные отмечают, что обучение существует объективно в определённых, «весьма устойчивых и всеобщих его формах», которые имеют свои особенности на каждом историческом этапе [1, с. 73]. Система профессионального образования в Америке отличается от российской по следующим параметрам. Во-первых, высшие учебные заведения в США называются «школа». Во-вторых, в США отсутствует система детских музыкальных школ, так как начальное музыкальное воспитание включено в систему общего школьного образования. В младшей средней (junior high school) и в средней школе (high school), в отличие от российской системы, существуют обязательные предметы и предметы по выбору. Поэтому, выбрав какой-либо музыкальный инструмент или пение как дополнительный урок, учащийся имеет возможность достаточно хорошо научиться играть или петь. Базовый уровень музыкального обучения (как теоретический, так и практический) в общеобразовательной школе достаточно высок и охватывает большое количество учащихся. В частности, об этом говорит тот факт, что в школах существуют свои симфонические оркестры. Для тех, кто хочет продолжать музыкальное образование, открыты широкие возможности (в зависимости от оплаты обучения, так как образование платное). Одаренные студенты получают стипендии, пособия и разного рода денежные дотации.

В Америке трехуровневое высшее образование: undergraduate (бакалавриат, 4 года, степень бакалавра), graduate (магистратура, 2 года, степень магистра), postgraduate (аналог нашей аспирантуры, 3 года, защита диссертации, степень доктора наук). Университеты предлагают три уровня, колледжи – первые два. Колледжи мало отличаются от универ-

ситетов – это названия не разных уровней образования, а разных типов организации учебного заведения. Колледжи также присваивают степень бакалавра (музыкальные – бакалавра искусств) по их окончании. Джазовое образование в основном сосредоточено не в специализированных заведениях (типа Бёркли или Консерватории Новой Англии), а в университетах на музыкальных факультетах. В России также на музыкальных факультетах гуманитарных вузов внедряются дисциплины джазовой подготовки, однако наиболее глубокую подготовку студенты пока ещё получают в специализированных вузах искусств (РАМ им. Гнесиных, ИСИ, Ростовская государственная консерватория, СПбГУКИ и др.).

Джазовое образование – неотъемлемая часть американского музыкального образования. Массовое джазовое образование в Америке так же молодо, как и наше. Так, в России первые методики по джазовой импровизации и первые самостоятельные учебные заведения появились в 60-х гг., а программы государственных учебных заведений с джазом – в 1974 г. (И.В. Бриль). В Америке джазовые программы музыкальных «школ» возникли также в 60–70-е гг. XX в. Это объясняется тем, что в 30–50-е гг. джаз считался развлекательной музыкой, а не видом искусства, официальная система музыкального образования не пускала джаз в свои пределы. Преподаватели-классики были убеждены – если играть джаз, то можно испортить руки, слух, вкус, поэтому его запрещали играть. В 60-е гг. джаз постепенно признается интеллектуальной музыкой, и поэтому на музыкальных отделениях возникают курсы импровизации. Вместе с джазом начали изучать поп, рок, кантри и другие музыкальные стили. В середине 70-х гг. программы обучения джазу распространились широко в университетах. В этом развитие американского и российского джазового обучения очень похоже.

Так же, как и в России, в Америке в 20–40-е гг. ранний джаз как устная традиция распространялся по слуху, записям посредством метода «снятия», *самообучения*. В 30-е гг. классические музыканты, овладевшие джазом,

начинают преподавать в крупных городах в частном порядке. К.В. Мошков указывает первые пособия, написанные известными музыкантами, в частности, журналы «Даун Бит», «Метроном». В 1935 г. вышла книга Н. Блайхуфа «Современная аранжировка и оркестровка», в 1940-м в Бостоне в заведении «Шиллингер-Хаус» (Музыкальный колледж Бёркли) Х. Шиллингер стал преподавать импровизацию и аранжировку. В 1945 г. начал преподавать пианист-аранжировщик Лоуренс Бёрк, который и возглавит её впоследствии [4, с. 13].

Одна из первых джазовых учебных программ была написана на военно-морской базе «Великие Озёра» в Иллинойсе Леном Боуденом [4, с. 13]. Это объяснялось тем, что во время Второй мировой войны там проходила подготовка военных музыкантов, среди которых было много афроамериканцев. Обучались они не только играть марши, но и развлекать солдат в их свободное время, – а это значит – играть джаз. Поэтому необходимы были организованные и методически оформленные знания, т. е. учебные программы. Еще Я. Коменский писал: «Все, что находится во взаимосвязи, должно преподаваться в такой же взаимосвязи» [2, с. 8]. Первая джазовая учебная программа включала предметы, которые и сейчас являются фундаментальными в джазовом обучении – ансамбль, аранжировка, импровизация, репетиционные методики. В 1945 г. курс высшего джазового образования предлагался в Государственном университете Северного Техаса, Музыкальной школе Бёркли в Бостоне и Университете Майами (ансамбль, аранжировка, импровизация). Позже присоединились Государственный университет Алабамы, Государственный университет Теннесси, университет Уилбфорс, Городской колледж Лос-Анджелеса.

Развитие джаза происходило и в теоретических дисциплинах (история музыки). В частности, курс истории джаза первой предложила Новая школа социальных исследований в Нью-Йорке – New School of Social Research (сейчас – Университет Новой школы), где преподавали Леонард Фэзер, Маршалл

Стёрнс и Роберт Гоффин. Они фактически являются создателями научного направления и первыми теоретиками в области изучения джазового искусства.

В конце 40-х гг. появляются первые учебники по джазовому исполнительству: «How To Play Bebop» пианиста Билли Тейлора, «How To Play Jazz Piano» Джона Мехегена. Предубежденное в то время отношение преподавателей-академистов к джазу складывалось в основном из-за недостатка информации и непонимания принципов джазового исполнительства. Поэтому Маршалл Стёрнс организовал так называемый Беркширский проект, в рамках которого преподаватели джазовых дисциплин (Билли Тейлор, Стэн Кентон) стали выступать на конференциях преподавателей музыки с просветительскими лекциями о джазе. Стэн Кентон создал из своего оркестра передвижную лабораторию по джазовому преподаванию, перенеся джаз с клубных площадок на доступные сцены – кампусы университетов (наряду с Дейвом Брубекком и Modern Jazz Quartet Джона Луиса и Милта Джексона) [4, с. 15].

В 50-е гг. джазовое образование приобретает современные формы. Курсы джаза появились более чем в 30-ти школах, издаются ноты, начали проводиться мастер-классы, летние семинары или «джазовые лагеря». В 1958 г. впервые джазу был посвящен цикл телепередач «The Subject Is Jazz» («Тема – джаз»), создатели цикла – Леонард Фэзер и Маршалл Стёрнс [4, с. 16-17].

Отечественная профессиональная джазовая школа начала формироваться с 20-х гг. XX в.: В.Г. Кузнецов в своем исследовании выделяет период ее становления с 20-х по 70-е гг. и отмечает, что подготовка джазовых музыкантов осуществлялась уже тогда, но не имела ничего общего с системой академического музыкального образования [3, с. 140]. В то время считалось, что достаточно природных данных, работоспособности и музыкальной практики, чтобы достичь успеха на эстрадном поприще, а формальное обучение не было важным, поэтому учебных заведений и отделений в то время не существовало.

В России с 20-х по 50-е гг. в профессиональной джазовой подготовке преобладала сугубо инструментальная, которая осуществлялась в оркестрах и ансамблях – своеобразных творческих лабораториях. Оркестры выступали либо самостоятельно, либо в качестве аккомпанемента эстрадным певцам. Основными направлениями музыкально-творческой деятельности в это время было *сотворчество, обмен опытом и самоучение* [3, с. 140]. *Сотворчество* как ведущее направление в джазовом образовании предполагало публичность и изначальную заданность творчества. Основными формами учебно-творческого процесса являлись индивидуальные, групповые и коллективные занятия. В его содержание входило сочинение, импровизация, аранжировка.

Обмен опытом предполагал обучение друг у друга и групповые занятия, на которых музыканты приобретали навыки ансамблевого исполнительства – интонационного, ритмического, динамического, навыки одновременного выполнения специфических джазовых приемов. Были распространены и индивидуальные занятия, где изучались азы импровизации, аккордовая и гармоническая структура произведений.

В государственных учебных заведениях в то время запрещали увлечение джазовой музыкой. Кроме того, не было учебных пособий, нот, поэтому среди музыкантов было популярно *самообучение*. Средством такого обучения являлись записи грампластинок, по которым изучалась игра или вокал музыкантов-исполнителей, вырабатывались индивидуальная техника и стиль. Важным педагогическим принципом самообучения являлось не копирование, а поиск своей оригинальной версии исполнения.

Джаз всегда был и до сих пор остается искусством устной традиции. Поэтому начинающие певцы пользуются методом «снятия» (своеобразной творческой расшифровки) при изучении «скэт-импровизации», манеры исполнения джазовых «стандартов». Слушать и учиться у «грейтов» (эталонных, выдающихся певцов) – и сегодня один из основных принципов обучения джазовому пению.

В 60-е гг. наблюдается расцвет и бурный рост джазового образования как в Америке, так и в России. К.В. Мошков отмечает, что в США джазовые оркестры появляются не только в колледжах, но и в средних школах. Если в 60-х гг. в школах джаз играли пять тысяч ансамблей, то в 70-х гг. – их стало в три раза больше. Если студенческих оркестров было тридцать, то стало пять тысяч. Если джазовые курсы предлагал 41 колледж, то в 1974-м – 228. Происходят изменения в подходе к обучению: 1) студенческими ансамблями теперь руководят не сами студенты, а преподаватели; 2) преподавать джаз в колледжах начали профессиональные джазовые музыканты; 3) возросло количество учебно-методической литературы, что привело к росту предложения; 4) назрела необходимость в установлении стандартов преподавания [4, с. 18-19].

Становление профессионального отечественного эстрадно-джазового образования исследователем Е.Л. Рыбакова рассматривается с позиций *профессионального музыкального образования и музыкального просветительства* [5, с. 176-195]. Начало этого процесса, по её мнению, относится к 60-м гг. XX в. в системе дополнительного образования, когда создается множество джазовых клубов и студий, организуются джазовые фестивали и концерты, проходят лекции-беседы о джазе А. Медведева, Е. Барбана, Л. Переверзева; первые семинары, посвященные джазовому образованию (В. Фейертаг).

Дополнительное образование явилось *первой ступенью к формированию системы российского джазового обучения*, так как в любительских музыкальных студиях при клубах и домах культуры изучалась и отрабатывалась техника на произведениях, которые хотел исполнять сам студиец. Развитие такого дополнительного джазового образования обуславливалось неприятием джазовой стилистики официальными кругами и профессиональными музыкантами (как и в Америке). И только увеличивающийся интерес к этому направлению музыки, энтузиазм и усилия джазовых подвижников способствовали от-

крытию профессиональных образовательных учреждений.

Факторами, обусловившими становление джазового образования в России в это время, по мнению В.Г. Кузнецова, являлись:

1) отсутствие специальной литературы, учебников и нот; изучение и развитие джаза в любительских студиях, так как считалось, что «джаз противоречит академическому искусству; научиться импровизировать в академических учебных заведениях невозможно» [1, с. 147]

2) использование музыкантами метода «снятия»: копирование техники и исполнительских приемов известных джазменов;

3) джазовые музыканты осваивали только те техники и приемы, которые им нравились.

В 1964 г. в музыкальном училище Санкт-Петербурга открылся джазовый отдел с программой обучения на четыре года. В 1967 г. Юрием Козыревым была основана Студия джаза «Москворечье», где работали И.В. Бриль, А. Козлов, Л. Переверзев и которая в 1993 г. переросла в двухступенчатую структуру – школу и Московский колледж импровизационной музыки под руководством Регины Юрьевны Козыревой. В 1969 г. при эстрадной мастерской Москонцерта открылись курсы повышения квалификации, где преподавали И. Бриль, А. Баташев, Д. Браславский. Этот период создал предпосылки для профессионального обучения стилистических и музыкально-выразительных средств джаза.

В 70–80-е гг. американское джазовое образование приобрело современный размах. Джазовые курсы открылись в 500 колледжах; более 70 % американских средних школ имели джазовый ансамбль или оркестр; каждое лето проходило около 300 джазовых «лагерей»; стали проходить джазовые фестивали. Учебные программы стали включать вокал, теорию джаза, джазовую гармонию, аранжировку, импровизацию, исполнительские стили, исполнительскую практику и другие. Эти годы считают расцветом деятельности педагогов, которые сегодня признаются «классиками» джазового образования: 1) до-

цент университета Луивилла, директор Летних джазовых мастерских Джейми Эберсолд (Jamey Aerbersold), который придумал учебную концепцию «Музыка Минус один» для домашних занятий – учебные записи, состоящие из аккомпанемента джазового ансамбля для сольного инструмента или голоса; 2) Дэвид Бейкер, директор джазовых исследований университета Индианы, – автор свыше 60 учебников, 400 статей по джазовой импровизации, аранжировке, композиции, методике и т. д.; 3) Джерри Кокер – основатель джазовой программы университета Майами (одна из лучших джазовых школ Америки), автор многих учебников [4, с. 20].

Сегодня наиболее известными учебными заведениями США, где изучают джаз, являются: колледж Беркли (Бостон, Массачусетс), Консерватория Новой Англии (Бостон, Массачусетс), университет Луивилла (штат Кентукки), университеты Mannes College, Школа музыки Истмена, Рочестерский университет (штат Нью-Йорк), университет Майами, Университет Индианы в Блумингтоне, университет Северного Колорадо, Манхэттенская школа музыки (Нью-Йорк), Мичиганский университет в Анн-Арборе, Государственный университет Флориды, университет Северного Иллинойса, университет Южной Калифорнии, Техасский университет в Остине [4, с. 104].

70–80-е гг. в России также ознаменовались расцветом эстрадно-джазового образования. В частности, в 1974 г. И. Брилем открыт эстрадный отдел в музыкальном училище имени Гнесиных, который со временем стал определяющим в новой структуре – училище эстрадно-джазового искусства на Ордынке (ГМУЭДИ), директором которого сегодня является И.В. Казунина. Огромная роль в становлении профессиональной подготовки в области эстрадно-джазового вокала принадлежит В.Г. Хачатурову, основавшему и возглавлявшему кафедру эстрадно-джазового пения в училище на Ордынке. В 1974 г. были открыты подобные отделения в училище эстрадного искусства в Ленинграде, в училище искусств им. Мусоргского, Уфимском коллед-

же искусств. Постепенно и в других городах России стали открываться такие отделения в училищах (г. Екатеринбург), а затем и в вузах. В 1984 г. И.В. Бриль возглавил кафедру по специальности «Музыкальное искусство эстрады» в ГМПИ им. Гнесиных (сегодня Российская академия музыки им. Гнесиных); кафедрой эстрадно-джазового пения там же руководил И.Д. Кобзон, затем – М.В. Полтева, сегодня ею заведует В.И. Розанов. Факультеты музыкального искусства эстрады с кафедрой эстрадно-джазового пения открыты также в МГУКИ, ГКА им. Маймонида, СПбГУКИ, Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств, МГК (г. Магнитогорск). Обучение эстрадно-джазовому вокалу началось и на музыкальных факультетах педагогических университетов – МПГУ им. Ленина, МГПУ, а также негосударственных высших учебных заведениях – Академии славянской музыки, Институте современного искусства. В 2005 г. специализация эстрадно-джазового пения на кафедре вокала была открыта на факультете культуры и музыкального искусства МГГУ им. М.А. Шолохова. В 2009 г. джазовому образованию в России исполнилось 35 лет. Открытие кафедр в вузах в 80-х гг. позволяет говорить о становлении профессионального образования в области эстрадно-джазового искусства. В настоящее время свыше 40 эстрадно-джазовых отделений существует в колледжах и вузах России.

Таким образом, анализ эволюции становления профессионального эстрадно-джазового образования в России в XX в. проходил тот же исторический путь, что и музыкальное искусство в XIX в. Оно не вписывалось в строгую классическую систему, отношение к джазу и эстраде со стороны официальных и профессиональных кругов было снисходительное, как к низкопробному и бессмысленному занятию. С 20-х по 50-е гг. существовала

система самообучения, сотворчества и обмена опытом среди музыкантов внутри джазовых коллективов. В 60-х гг. начали создаваться любительские студии, кружки, школы. В результате ряда постановлений с 30 августа 1960 г. было разрешено открывать эстрадные отделения при музыкальных училищах, которых сегодня в России существует более 40. К концу 80-х гг. можно констатировать становление высшего и среднего образования в области эстрадно-джазового искусства. Одной из важных задач является сохранение преемственности в образовании и наполнение всех образовательных звеньев (школа – колледж – вуз) содержанием, планами, программами, обеспечение кадрами. Поэтому одной из основных целей складывающейся образовательной системы является подготовка профессиональных кадров для обеспечения всех звеньев учебных заведений от школы до вуза.

В России также наметился интерес к исследованию проблем развития джазовой музыки и эстрадно-джазового образования, рассматриваются вопросы эволюции музыкальной эстрады, свинга, джазовой импровизации, музыкальной педагогики и методики преподавания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дьяченко Б.И. Новая дидактика. – М., 2001. – 496 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – 656 с. Т. 2. – 576 с.
3. Кузнецов В.Г. Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка: история, теория, профессиональная подготовка: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 601 с.
4. Мошков К.В. Индустрия джаза в Америке. – СПб., 2008. – 512 с.: ил. – (Мир культуры, истории и философии).
5. Рыбакова Е.Л. Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России: дис. ...д-ра культурологии. – СПб., 2007. – 340 с.

УДК 37.016:33

Джавахидзе Л.Б.

Московский государственный областной университет

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИКИ

L. Dzhavahidze

Moscow State Region University

MODEL OF FORMULATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF SCHOOL STUDENTS DURING THE STUDY OF ECONOMICS

Аннотация. В статье раскрыта модель формирования социальной ответственности старшеклассников при изучении экономики. Предлагаемая нами модель включает цель, задачи, содержание деятельности, компоненты процесса формирования социальной ответственности старшеклассников при изучении экономики, критерии и показатели ее сформированности. Значительное внимание уделяется экспериментальной проверке данной модели. Полученные в ходе эксперимента результаты адекватны поставленным задачам, подтверждают актуальность и новизну проведенного исследования.

Ключевые слова: педагогическая технология, модель формирования социальной ответственности, нравственно-экономическое воспитание, качества социально-ответственной личности, модернизация образования.

Abstract. The article discloses the model of social responsibility forming while teaching senior pupils Economics. The proposed model includes the purpose, the goals, the content of activities, the components of senior pupils' social responsibility formation in the course of studying Economics, criteria and indicators for its formation. Considerable attention is given to experimental verification of this model. The results obtained in the course of the experiment are adequate to the assigned tasks and prove the study to be actual and new.

Key words: educational technology, model of social responsibility forming, ethical and economic education, quality, socially responsible individual's qualities, education modernization.

Модернизация российской системы образования является одной из фундаментальных предпосылок развития страны в условиях перехода к постиндустриальному обществу. Согласно основополагающим документам правительства, современное воспитание немыслимо без формирования у школьников гражданского и правового самосознания, толерантности, навыков успешной социализации и активной адаптации на рынке труда [5; 7].

Представляется очевидным, что становление развитого социально ориентированного государства невозможно без воспитания социальной ответственности граждан. Как справедливо отметил Президент РФ Д.А. Медведев: «Это, прежде всего, проблема образования и воспитания» [7]. Решение данной проблемы должно осуществляться, в том числе, в рамках экономической подготовки в школе. В связи с этим, актуальным и целесообразным является формирование социальной ответственности старшеклассников при изучении экономики в общеобразовательной школе.

Обратимся к уже накопленному теоретическому опыту. Различные аспекты формирования социальной ответственности рассматривались в трудах отечественных и зарубежных ученых: Н.В. Антипиной [1], Ю.А. Афонькиной [2], А.В. Мудрика [8], Л. Кольберг [4] и др. В работах К.Н. Вентцеля [3], А.С. Макаренко [6], В.А. Сухомлинского [9], С.Т. Шацкого [10] и др. отражен богатый опыт отечественных педагогов по формированию социальной ответственности на практике.

Однако анализ работ перечисленных авторов показал, что проблема формирования социальной ответственности в рамках экономического образования не изучена в полной мере. Нами предпринято исследование, ставящее целью разработать и в ходе эксперимента проверить модель и педагогическую технологию формирования социальной ответственности.

Разработанная модель формирования социальной ответственности старшеклассников в условиях общеобразовательной школы выступает промежуточным звеном, с помощью которого опосредуется теоретическое и практическое решение рассматриваемой проблемы. Нами были выделены качества социально ответственной личности:

1) гражданственность и патриотизм как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в деятельности и отношениях человека, выполняющего основные ролевые функции – осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межконфессиональных, межнациональных и межличностных отношений;

2) личная ответственность как чувство долга, выполняемое из побуждений совести;

3) нравственность как особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, цель которых – сформировать способы нормативной регуляции поведения и действий людей в обществе с помощью норм, принципов, категорий морали;

4) инициативность и активность как черта характера, проявляющаяся в добросовестности, дисциплинированности, способности принятия самостоятельных жизненных решений.

Таким образом, под социальной ответственностью мы понимаем интегративное качество личности, служащее показателем ее социального развития, а именно критерием ее социальной зрелости, которая выражается

в потребности самореализации в обществе с учетом общественных целей и ценностей.

На основе представленной модели (см. рис. 1) была разработана **педагогическая технология** формирования социальной ответственности, включающая: а) содержание экономического образования (основано на программе «Социально-ответственная экономика»); б) методы обучения (дискуссии по проблемам современной экономики; ролевые игры; компьютерное моделирование; проектно-исследовательская работа и др.); в) серия учебных заданий; г) формы организации учебно-воспитательного процесса (интерактивные уроки; экономический клуб; экономический факультатив; летний лагерь; мастерская будущего); д) качества социально ответственной личности (гражданственность и патриотизм; чувство долга; нравственность; инициативность и активность, дисциплинированность и умение принимать самостоятельные решения); е) критерии сформированности социальной ответственности (правильное понимание старшеклассниками принятых в обществе социальных норм; успешность и активность действий, проявленные в систематическом исполнении работы (тесты, контрольные, семинары) в классе; готовность держать ответ за выполненное задание; позитивное отношение к социально-ответственным действиям).

Важное место отведено эксперименту как главному средству верификации разработанной нами педагогической модели и технологии. Участниками эксперимента являлись старшеклассники школ: № 536, № 538 Юго-Западного округа, № 525 Центрального округа, а также учащиеся Центра творческого развития и гуманитарного образования «Экономика – культура – образование» г. Москвы. Экспериментальную группу составляли ученики, занимавшиеся по программе, ориентированной на формирование социальной ответственности (2003–2011 гг.). Обучавшиеся по программе экономики на базовом уровне вошли в *контрольную группу*.

Эксперимент состоял из трех этапов. Цели **констатирующего этапа**: 1) выявить наличие

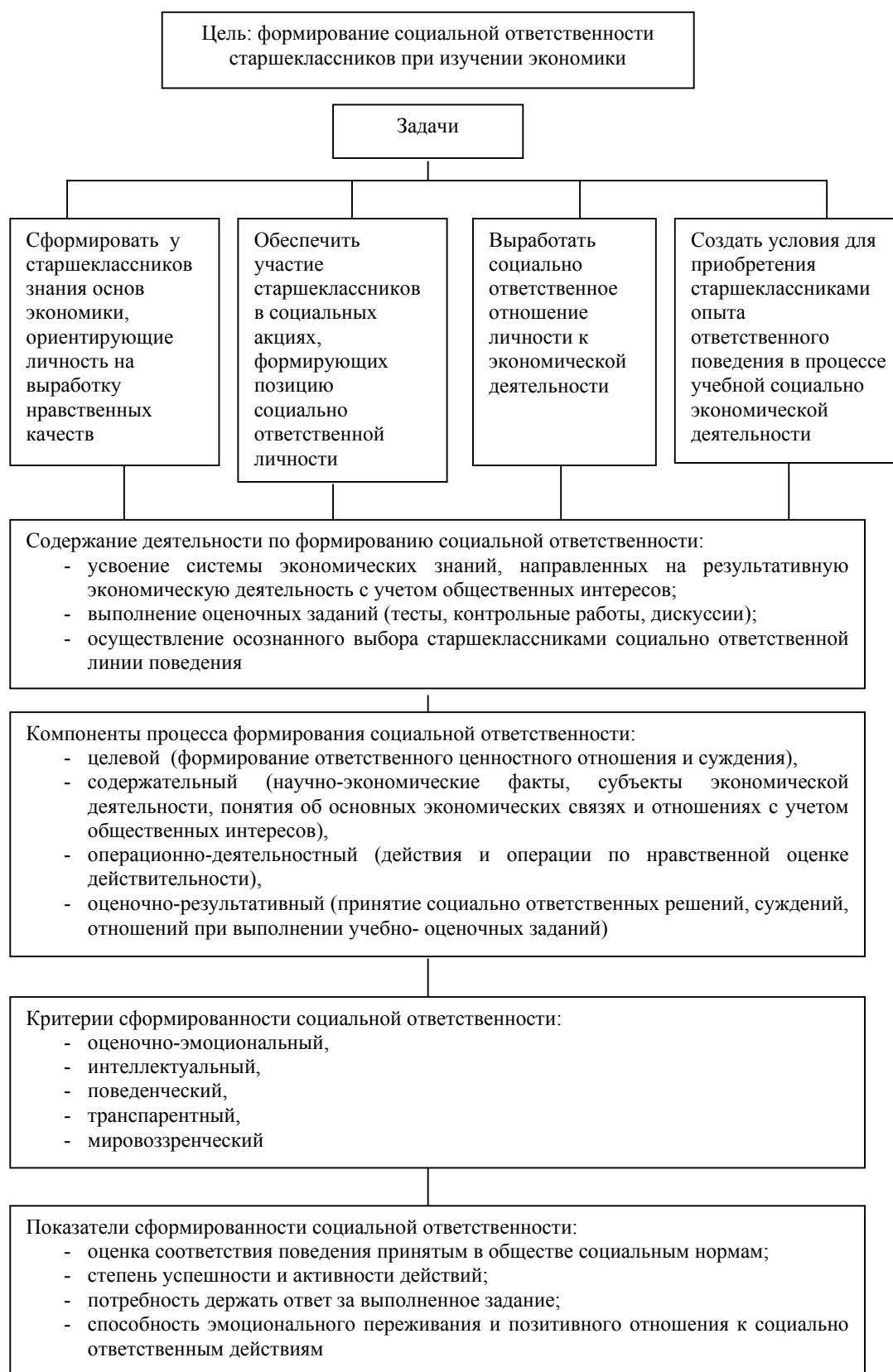


Рис. 1. Модель формирования социальной ответственности старшеклассников при изучении экономики

указанных выше качеств и уровень их сформированности в обеих группах, 2) определить уровень мотивации к изучению экономики, ориентирующий личность на выработку нравственных качеств.

На **формирующем этапе** были апробированы разработанные нами педагогическая модель и технология с учетом выявленного ранее уровня мотивации к изучению экономики и развитости социально ответственных качеств личности. Специально разработанная программа эксперимента позволила отследить динамику развития требуемых качеств.

Корректирующий этап заключался в анализе результатов, а также в проверке условий отбора содержания модели и педагогической технологии.

Для проведения исследования были выбраны 50 учащихся: 25 старшеклассников из контрольной и 25 старшеклассников из экспериментальной групп ГОУ СОШ № 536 г. Москвы.

С целью рассмотрения динамики становления качеств социально ответственной личности нами использовались тестовые задания.

Коэффициент становления качеств социально ответственной личности вычислялся по формуле:

$$K = \frac{N}{n},$$

где: N – сумма баллов, набранная группой по результатам среза, а n – количество учеников группы.

Динамика становления показателей качеств социально ответственной личности, проявленная старшеклассниками на первом – констатирующем – этапе эксперимента в 2006–2007 учебном году, а также исходный уровень развитости этих качеств у 50 старшеклассников, участвующих в эксперименте, выявилась в ходе контрольных срезов. По результатам 8 проведенных срезов, 4 в контрольной группе и 4 – в экспериментальной, были получены показатели качеств социально ответственной личности. Данные показателей в последнем контрольном срезе были

значительно выше. По каждому выделенному показателю качеств разница составила от 2 до 3 баллов, что позволило приступить к следующему этапу эксперимента.

На формирующем этапе была апробирована модель и ее составляющие, включающие содержание, методы и формы организации социальной ответственности. Определив уровень мотивации к изучению экономики методом тестирования и анкетирования, мы приступили к оценке уровней сформированности социальной ответственности по предложенным критериям.

Высокий уровень сформированности социальной ответственности, показанный экспериментальной группой, оказался таким благодаря использованию учебной программы и модели формирования социальной ответственности при изучении экономики. Средний и низкий уровень сформированности социальной ответственности наблюдался у участников контрольной группы. Вывод: *выстроенные нами модель и педагогическая технология дают возможность объективно и быстро определить уровень сформированности социальной ответственности учащихся на момент проверки и отрабатывать отдельные качества социально ответственной личности с низкими показателями их проявления.*

В процессе эксперимента старшеклассникам были предложены задания, которые оценивались по 5-балльной шкале сформированности заявленных качеств: 1–2 балла – нулевой уровень; 3 балла – низкий уровень; 4 балла – средний уровень; 5 баллов – высокий уровень.

Определение общего уровня развития всех качеств у ученика основывалось на вычислениях по приведенной ниже формуле:

$$Y = (a_3 + a_4 + a_5) [11],$$

где: Y – уровень сформированности социальной ответственности по всем критериям; a_3, a_4, a_5 – балльные оценки, полученные старшеклассником при выполнении задания (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение баллов по группам

Уровни социальной ответственности	Результаты:			
	Контрольная		Экспериментальная	
	Кол-во учащихся	Сумма баллов	Кол-во учащихся	Сумма баллов
Высокий	4	110	27	665
Средний	34	688	20	408
Низкий	9	123	0	0
Итого:	47	921	47	1073

Диаграммы 1 и 2 показывают состояние сформированности социальной ответственности старшеклассников на формирующем этапе эксперимента.

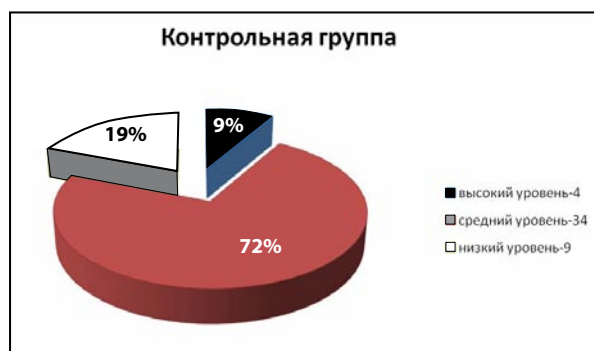


Диаграмма 1. Состояние сформированности социальной ответственности в контрольной группе на формирующем этапе эксперимента

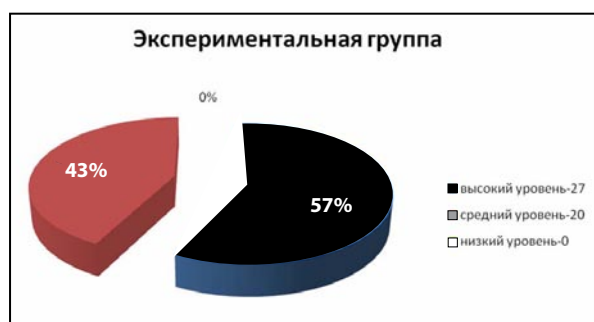


Диаграмма 2. Состояние сформированности социальной ответственности в экспериментальной группе на формирующем этапе эксперимента

Анализ результатов по контрольной и экспериментальной группам показал, что преподавание экономики в рамках базового учеб-

ного плана недостаточно для воспитания заявленных выше качеств.

На корректирующем этапе эксперимента были вскрыты факторы, повышающие эффективность экономического образования с учетом формирования социальной ответственности:

1) использование заданий, моделирующих ситуацию выбора учащимся той или иной стратегии поведения, что побуждает его к проявлению и развитию потенциала социально ответственной самореализации в будущей гражданской и профессиональной жизни;

2) изменение парадигмы отношений учителя и ученика: переход от позиции «авторитарной педагогики» к «педагогике сотрудничества»;

3) обязательный учет нравственной направленности личности и индивидуальной шкалы ценностей в процессе организации учебного процесса в рамках предмета экономики;

4) разработка таких форм занятий, которые дают возможность реализации социально активных и творческих способностей старшеклассников.

Кроме того, повышение уровня развитости качеств социально ответственной личности обеспечивается учителем экономики, который использует:

1) средства педагогической диагностики самовоспитания и самопознания учащихся;

2) ориентирование учащихся на предстоящую профессиональную деятельность, направленность учебного процесса на освоение учащимися будущих социальных ролей;

3) сочетание учебных занятий в школе с внеурочной работой;

4) личный пример учителя, демонстрирующий социально ответственную жизненную позицию.

Формирование социальной ответственности становится реальной задачей, когда педагог сумеет мотивировать своих учеников принять ее в качестве личностной ценности. Для этого были применены следующие средства:

1) ознакомление старшеклассников, участвовавших в эксперименте, с примерами социально ответственного поведения, в том числе известных персоналий истории и современности;

2) включение в экономическую подготовку экономического клуба «Аргонавты», выездного летнего экономического лагеря;

3) формирование игровых ситуаций, нацеленных на развитие волевых усилий, чувства уверенности в себе и своих действиях.

Таким образом, проведенный эксперимент показал высокую эффективность разработанной педагогической модели и технологии формирования социальной ответственности у старшеклассников при изучении экономики:

– представленная модель базируется на принципах гуманизма и сотрудничества педагога и ученика и нацеливает ребенка на активное нравственное самоопределение в будущей профессиональной деятельности;

– педагогическая технология определения сформированности социальной ответственности старшеклассников доступна для восприятия, легко применима в практической работе.

По наблюдениям за дальнейшей судьбой первых участников эксперимента можно сделать следующий вывод. Учащиеся, входящие в экспериментальную группу, в практической жизни проявляют свои лидерские качества. Многие из них стали старостами студенческих групп, руководителями отделов на

предприятиях. Среди них оказались успешные предприниматели, готовые принимать ответственные решения за себя и за других людей. Иными словами, они стали социально ответственными личностями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антипина Н.В. Формирование социальной ответственности в профессиональном самоопределении старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2004. – 180 с.
2. Афонькина Ю. Организация самовоспитания студентов в процессе изучения психологии // Дошкол. воспитание. 2001. – № 1. – С. 62-65.
3. Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М., 1982. – С. 92-101.
4. Кольберг Л. Развитие моральных суждений / Л. Кольберг, Г.А. Цукерман // Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М., 1964. – С. 42-44.
5. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»; Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент». [сайт]. URL: <http://www.ecsoman.edu.ru> (дата обращения: 28.01.2012)
6. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Соч. в 8 т. – М., 1980. – Т. 4. – 344 с.
7. Медведев Д.А. Россия, вперед! [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент». [сайт]. URL: <http://www.ecsoman.edu.ru> (дата обращения: 04. 02. 2012)
8. Мудрик А.В. Наши дети не хотят жить так же, как мы: И чтобы преодолеть этот разрыв, нам надо знать, что окружает сегодняшних подростков и что они выбирают // Первое сентября. 1999. – № 68. – С. 2-8.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М., 1985. – 270 с.
10. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – 661 с.
11. Шляхт Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учеб. пособие / Н.Ф. Шляхт, Т.А. Ратанова. – М., 1998. – 264 с.

УДК 371

Мещерская Ю.В.

Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

ТЕНДЕНЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ju. Mechtcherskaya

*State Educational Institution Academy
of Postgraduate Pedagogical Education, Moscow*

TENDENCIES OF THE INCREASE OF THE EDUCATION QUALITY IN MODERN CONDITIONS

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы современного качества образования, которое характеризуется интернационализацией и интеграцией. Обращается внимание на место России, которое она занимает в европейском образовательном пространстве, и определяется стратегия развития в целях достижения качества образования. Для этого, прежде всего, необходимо формировать «философию качества», разрабатывать новые технологии оценки качества образования, использовать зарубежный опыт, создавать систему мониторинга качества образования на уровне мировых стандартов. Делается вывод о том, что современное качество образования – это образование на основе компетентностного подхода, обеспечить которое способна только современная личность, реализуя ценностный подход к управлению качеством образования.

Ключевые слова: глобализация, качество образования, ключевые компетенции, компетентность, компетентностный подход, межкультурная компетенция, повышение качества образования.

Abstract. The article considers the questions of the quality of modern education which is characterized by internationalization and integration. The attention is concentrated on the Russia's place in the system of European education. The article defines the strategy of the education quality development. First of all it is necessary to form the "quality philosophy" to work out new technologies of the education quality estimation; to use foreign experience, to create the system of education quality monitoring which will suit the world standards. The author concludes that the modern education quality is education based on the competence approach which can be ensured only by a modern personality through the realization of the value approach to the education quality management.

Key words: globalization, education quality, key competences, competence, competence approach, intercultural competence, increase of education quality.

Мощным фактором, меняющим мир и человека в нем, является процесс глобализации. Благодаря современным средствам коммуникации происходит высокоскоростной обмен информацией.

Современное общество характеризуется наличием общемировых стандартов в различных сферах, в том числе и в сфере образования. Это касается и образовательных стандартов, универсализации стандартов знаний. Важной составляющей современного образования является понятие «качества образования» и в связи с этим проблема качества образования, стандартов качества и измерения качества. Понятие качества непосредственно связано с уровнем образованности, социально-экономической ситуацией и жизнью человека в целом.

Экспертами Римского клуба было сделано заключение, что современное мировое образование находится в затянувшемся кризисном состоянии, которое связывается с несоответствием системы образования, содержания, методов обучения и воспитания новым требованиям высокотехнологичной цивилизации.

А.С. Запесоцкий считает, что среди глобальных приоритетов XXI в. «категория качества будет универсальной характеристикой любого феномена, связанного с человеческой деятельностью» [2, с. 308].

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации. Главная цель этого договора – гармонизация и сотрудничество европейских систем образования, организация единого образовательного пространства. Поэтому сегодня перед системой образования России стоит задача быть полноправным партнером в едином мировом образовательном пространстве, а это означает внедрение инновационной деятельности в сферу образования, «где центром и результатом образования становятся не знания, а их носитель – человек, в деятельности которого проявляется и реализуется качество образования» [1, с. 10].

Так как качество образования сегодня понимается как качество жизни, то инновационные процессы в образовании стали обязательным требованием общественного развития. Инновационная деятельность должна основываться на принципах непрерывности образования, опережающего развития, проектирования инновационного развития, открытости и общественного участия, стратегического инвестирования.

Качество образования российских выпускников общеобразовательных учреждений не соответствует тому уровню, который необходим им, чтобы эффективно действовать в экономической, социальной, культурной, промышленной и других сферах. Также существует разрыв между школьным и вузовским образованием, нарушается преемственность среднего и высшего образования, что недопустимо, так как успешность освоения программ в высшей школе зависит от качества школьного образования.

Возникает вопрос: как обеспечить необходимый уровень качества образования в России для того, чтобы быть конкурентоспособными в системе мирового образования? Мы полагаем, что политика образования России должна двигаться в направлении взаимообогащения с другими странами, но при этом

вырабатывая собственный высококачественный образовательный продукт и предусматривая многообразие путей развития.

Развитые страны конкурируют между собой в области качества интеллектуальных ресурсов общества и качества образования. Сегодня происходит активное формирование «философии качества». «Философия качества» коренным образом изменяет сознание управляющих и политиков новой формации, как бы пронизывает новый тип государственной политики качества в странах с «горячими» экономиками» [4, с. 121]. Не случайно страны Европы, США и Япония разработали документы, в которых представлены перспективы развития образования («Образование для 2000 года» 1985, ФРГ; «Образование будущего» 1985, Франция; «Образование американцев для XXI века» 1984, США; «Америка – 2000: стратегия в области образования» 1991, США; «Поиск модели образования для XXI века» 1984, Япония).

В России изменения, происходящие в области образования, нашли отражение в законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (1995), Концепции модернизации Российского образования. Главной задачей, которая отражена в данных документах, является совершенствование и модернизация образования: обеспечение нового качества образования.

Но почему проблема оценивания качества образования так актуальна сегодня? По мнению С.Ю. Тропицына, «существующая проблема качества образования является проявлением повышения требований к современной школе со стороны государства и социальных заказчиков» [5, с. 62]. Ученый полагает, что интерес к проблеме качества связан с повышением открытости образования, стремлением к созданию единого мирового образовательного пространства, вхождением России в Болонский процесс, стремлением учащихся получить хорошее образование для перспективной работы. Он предлагает создать надежную систему обеспечения ка-

чества, которая является одной из основных задач модернизации системы образования в России. С ним согласны такие исследователи, как Г.Л. Бордовский, А.А. Нестеров, А. Санкин, Е.П. Тонконогая, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто. Они предлагают создать всеобщую систему управления качеством образования, регулируя процесс с помощью его оценивания по специальным критериям для всех компонентов процесса, а также факторов, которые влияют на конечный результат.

Для того чтобы разрабатывать новые технологии оценки качества образования, необходимо анализировать зарубежный опыт с целью выявления тенденций в области оценки результатов обучения в различных странах мира, избегания ошибок, а также сравнения собственных разработок с практикой других стран. Полученные данные позволят определить место России в мировой системе образования, а также помогут создать в России систему мониторинга качества образования на уровне мировых стандартов.

По мнению А.И. Субетто, при рассмотрении проблемы международного измерения качества образования необходимо учитывать «проблему разнообразия страновых образовательных систем как всеобщего богатства мира, его цивилизационной характеристики, в которой отражается действие системогенетических законов: закона разнообразия, блока «законов адекватности» (закона социоморфности образования как его важнейшей характеристики), законы неравномерности в развитии образовательных систем станового уровня, которым сканируется разнообразие этносов, наций, культур, цивилизаций» [3, с. 16]. При этом он полагает, что данный «принцип разнообразия» доказывает утопичность международной «унификации» образования и «требует четкого осознания национально-этнических, социальных, историко-генетических особенностей образования, традиций как фактора образовательной политики» [3, с. 16].

Следовательно, обращение к опыту мирового сообщества необходимо для дальнейших разработок отечественной теории обра-

зования, но российские исследования также вносят вклад в мировой опыт. Совместные международные проекты позволят выявить уровень качества образования в России по отношению к мировым стандартам. Поэтому Российская академия образования с Министерством образования РФ с 1988 г. ведут исследования по сравнительной оценке качества образования в рамках международных проектов: специалисты Центра оценки качества образования ИОСО РАО участвовали в проведении в России международного исследования достижений в области образования – IАЕР-II (1988–1991), третьего международного исследования по оценке качества математического и естественно научного образования TIMSS, международного исследования по иностранным языкам LES, международного исследования по обществоведческому образованию CIVIC, второго международного исследования по информационным технологиям в обучении – SITES, международной программы по оценке учебных достижений PISA, международного исследования PIRLS.

Мы полагаем, что необходимо иметь свою систему оценки качества в каждом образовательном учреждении, а для этого нужны оценочные средства измерителей качества, технологии мониторинга качества.

Результат образования сегодня связывается с наличием и уровнем развития ключевых компетенций личности, а это, в свою очередь, определяет достижение успеха в жизни и включенность человека в решение значимых проблем и задач современного общества. Таким образом, современное образование – это качественное образование на основе компетентностного подхода. «Качественное образование, ориентированное на компетенцию человека, позволяет целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы, шире задействовать возможности самой системы образования, обеспечить разноуровневое и разноспособное учение, опираться на склонности и способности учащихся, удовлетворить образовательные потребности обучающихся и дать им возможность выбрать свою траекторию образования и более глубоко

изучить учебный материал по избранному направлению. И это, конечно, будет работать на повышение качества и поможет за более короткий срок получить необходимые знания» [1, с. 9]. Компетентность – это опыт творческой деятельности и ценностного отношения, определяющий личностно-ценностное развитие учащегося.

Если мы будем рассматривать образование с точки зрения социализации личности, то компетенции становятся главным приоритетом образования, позволяющими человеку адаптироваться в окружающем мире и быть успешным. Компетентность ученика предполагает проявление по отношению к компетенции целого спектра его личностных качеств. Компетентность – это не только когнитивная и операционально-технологическая составляющие, но и мотивационная, этическая, эмоциональная. Следовательно, компетентность отражает качества конкретной личности. Поэтому компетентностный подход в обучении нам кажется актуальным именно сейчас, в условиях жизни человека в XXI в., когда происходят глобальные изменения во всех видах человеческой деятельности и в сознании человека.

Мы полагаем, что при постановке целей современного образования первостепенным становится формирование личности, обладающей следующими качествами: способность к многоплановой природосообразной деятельности, высокий уровень качества образования и компетентности выпускника школы, мировоззренческий кругозор и интеллектуальное развитие, нравственное развитие и гражданская ответственность, способность к продуктивной адаптации и продуктивному общению в поликультурной среде.

Одним из новых направлений повышения качества образования является ценностный подход к управлению качеством образования, который ориентирован на культуру нравственно обогащенной личности и гуманистические ценности.

Таким образом, компетентностный подход позволит обеспечить, на наш взгляд, достижение нового качества образования,

показателем которого является наличие сформированных ключевых компетенций. Советом Европы были выделены пять групп ключевых компетенций: политическая, социальная, межкультурная, коммуникативная, социально-информационная, персональная. Поэтому мы считаем, что в условиях глобализации, когда происходит тесное взаимодействие различных культур, всех сфер общественной жизни и рост межкультурного общения, овладение межкультурной компетенцией обязательно, так как она формирует межкультурно-компетентную личность. Вопросу формирования компетенций, среди которых важное место занимает межкультурная компетенция, посвящены исследования таких учёных, как В.А. Болотова, В.В. Краевского, Г.В. Селевко, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и других.

Межкультурная компетенция включает три составляющие: языковую, коммуникативную и культурную компетенции, которые были выделены О. Леонтович. Межкультурная компетенция является одним из показателей сформированности вторичной языковой личности, способной понять иную социокультуру, увидеть ценности другого лингвоэтносоциума и применять их в контексте межкультурного общения. При изучении иностранного языка происходит усвоение новой языковой картины мира, поэтому необходимо сделать акцент на сферу языкового образования, имеющей большие возможности для формирования межкультурной компетенции и возможности выхода учащегося в реальный мир межкультурного общения для того, чтобы подготовить ученика к жизни в новых условиях современного общества.

Мы полагаем, что в основе овладения межкультурной компетенцией находится способность к успешной коммуникации, рефлексивность, восприятие и понимание другой культуры, эмоциональная составляющая личностного развития учащегося. Следовательно, межкультурная компетенция является мощным стимулом для развития личности, повышения качества образования, формирования коммуникативной культуры.

Тем не менее в современной системе образования существует противоречие между возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к решению проблем формирования межкультурной компетенции школьников, и недостаточной теоретической и практической разработанностью методов межкультурного образования средствами иностранного языка.

Мы считаем, что межкультурно-компетентная личность должна обладать следующими качествами: быть способной увидеть возможность взаимодействия между разными культурами, быть способной интерпретировать одну культуру через коды другой культуры, обладать способностью к критическому и аналитическому пониманию собственной и иной культуры, осознать свой собственный взгляд на мир и культурную детерминированность собственного мышления.

Мы пришли к заключению, что включение межкультурной компетенции в образовательный процесс позволит найти пути приближения системы образования к непрерывно развивающимся потребностям общества, повысить качество образования. А мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией достижения межкультурной компетенции является интеграция – сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов.

Самое важное условие успешной межкультурной коммуникации – перцептивная готовность к восприятию различий и расширению картины мира при столкновении коммуниканта с явлениями, ему не знакомыми или отличными от его предшествующего опыта. Когда речь идет о переходе с одного языка на другой в процессе межкультурной коммуникации, роль инвариантных элементов языковой картины мира выполняют межъязыковые эквиваленты, которые обозначают предметы и явления, общие для взаимодействия культур. По мере освоения культурно-языкового пространства элементы картины мира приобретают более четкие очертания. Происходит совмещение родной и вновь осваиваемой картин мира и расширение гори-

зонтов сознания. Межкультурная компетенция даёт возможность адекватно оценивать коммуникативную ситуацию.

Формирование межкультурной грамотности учащегося является важной социально-педагогической проблемой. Актуальность тематики владения межкультурной компетенцией определяется тенденциями развития современного общества и образования, характеризующихся тесным взаимодействием различных культур, глобализацией всех сфер общественной жизни и ростом межкультурного общения.

Коммуникативная компетенция в межкультурной коммуникации – явление сложное, так как общение происходит не в едином лингвосоциуме, а между представителями различных лингвосоциумов, где различия между культурами несут дополнительную «нагрузку».

Участник коммуникации обычно следует собственным интуитивным правилам речевого поведения, которые, по его мнению, способствуют успешной коммуникации. Между тем особенности речевого поведения, т.е. использования кода в конкретной речевой ситуации, обсуждала еще классическая риторика. Человек может оказаться в различных ролевых и речевых ситуациях, и, владея правилами речевого поведения, он должен учитывать обстановку общения, своего партнера и третьих лиц, выбирая речевую манеру поведения. Это выражается во владении переключением речевого кода, который входит в понятие речевых умений и культуры вообще. Чем выше уровень культуры, тем выше культура общения человека и способность владеть речевым кодом. Использование кодов необходимо при овладении межкультурной компетенцией.

Мы полагаем, что изучение иностранного языка позволит достичь главной цели образования по иностранному языку – развития межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция как результат образования задает основу успешности личности в новых условиях жизни и деятельности, делает человека конкурентоспособ-

ным. Межкультурная компетенция – это инструмент, позволяющий личности общаться с другим человеком, другой культурой, жить в диалоге с миром и самим собой, что является неотъемлемой составляющей жизни человека XXI в. в условиях глобализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баранников А.В. Компетентностный подход и качество образования. – М., 2008. – 168 с.
2. Запесоцкий А.С. Образование: Философия. Культурология. Политика. – М., 2002. – 456 с.
3. Субетто А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы, перспективы. – СПб., 2000. – 498 с.
4. Субетто А.И. Квалитология образования. – СПб. М., 2000. – 220 с.
5. Трапицын С.Ю. Зарубежный опыт оценки качества школьного образования // Управление качеством образования. 2006. – № 1. – С. 58-64.

УДК 378.14

Молоканова Ю.П.

Московский государственный областной университет

**ГОТОВНОСТЬ И МОТИВИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА
К ПРИМЕНЕНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Yu. Molokanova

Moscow State Regional University

**STUDENTS' WILLINGNESS AND MOTIVATION TO USE ELECTRONIC
EDUCATIONAL RESOURCES IN EDUCATIONAL PROCESS**

Аннотация. В статье поднимается вопрос о внедрении в учебный процесс новых образовательных технологий, в частности электронных образовательных ресурсов, способствующих переходу к европейской модели высшего профессионального образования. В работе представлены результаты анкетирования, проведенного среди студентов 1-2 курсов МГОУ с целью определить их готовность к использованию компьютерных технологий в процессе обучения. Полученные данные свидетельствуют о заинтересованности студентов в создании справочно-информационных электронных образовательных изданий для мобильных устройств, работа с которыми не требовала бы постоянного подключения к сети Интернет.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронные образовательные издания, технические средства обучения, познавательная мотивация, самообразование, справочно-информационные электронные образовательные ресурсы для мобильных устройств.

Abstract. The article discusses the question of new educational technologies implementation into educational process; namely of electronic educational resources (EER) which promote the transition to the European Higher Education model. The article presents the results of the questionnaire poll conducted among the 1st and 2nd year students with the aim to define their readiness to use EER in the process of professional training. The results indicate the students' interest in creating of some reference and information electronic educational resources for mobile devices that can work offline without the Internet connection.

Key words: electronic educational resources, electronic educational applications, technical training aids, cognitive motivation, self-education, reference and information electronic educational resources for mobile devices.

В настоящее время в системе высшего профессионального образования наблюдаются существенные изменения. Переход на качественно новый уровень работы со студентами требует иного подхода к организации образовательного процесса [5]. В частности, назрела потребность в переходе от классического лекционного способа подачи информации к дискуссионному [2]. Однако дискуссия требует двухстороннего участия, т. е. диалога «учитель ↔ ученики». Диалог же возможен лишь тогда, когда обе стороны владеют информацией по обсуждаемому вопросу. Поэтому современная система подготовки бакалавров и магистров предполагает необходимость наличия хотя бы базовых знаний у студента по теме посещаемого занятия. В современном динамичном, социально напряженном и информационно перегруженном мире учащемуся сложно сориентироваться в огромном потоке учебной, научной, методической, справочной информации, которую ему необходимо где-то добыть и когда-то изучить, причем не по одной, а по многим учебным дисциплинам. Перед преподавателем стоит задача помочь студенту разобраться в потоке информации, сориентироваться в источниках знаний и наладить самостоятельную учебную работу. Проще говоря, научить его учиться, не зазубривая конспекты, а добывая знания, направляя ход обучения с учетом физиологических возможностей. Значительно облегчает эту задачу применение электронных образовательных ресурсов, как в процессе проведения аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов [3].

Электронный образовательный ресурс представляет собой электронное издание, содержащее систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивающее творческое и активное владение студентами знаниями, умениями и навыками в этой области [7]. Требования, предъявляемые к электронным изданиям и документам, представлены в действующем ГОСТ 7.83-2001, «Электронные издания. Основные выходные сведения» [1].

Разработка электронных образовательных

ресурсов, особенно если речь идет об электронном образовательном модуле, – трудоемкий и ресурсоемкий процесс, требующий участия не только педагога-предметника, но и зачастую команды высококвалифицированных программистов [6]. При этом особые усилия необходимы для реализации технических особенностей электронных образовательных ресурсов, приведение их в соответствие с техническими возможностями информационно-образовательной среды учебного учреждения.

Процесс внедрения электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс в системе высшего профессионального образования сопровождается решением ряда задач. Первая из них заключается в создании качественных, электронных образовательных изданий, оптимизированных для аудиторной и самостоятельной работы студентов по разным учебным дисциплинам. Для решения второй задачи необходимо обеспечить аудитории вуза техническими средствами обучения, дающими возможность применять электронные образовательные ресурсы в учебном процессе. В большинстве случаев работа с такими образовательными изданиями требует выхода в систему Интернет [4]. Третья задача связана с формированием у самих студентов мотивации и навыков работы с электронными образовательными ресурсами в процессе обучения и самообразования.

Мы решили выяснить насколько студенты вуза готовы к работе с электронными образовательными ресурсами в учебном процессе.

Для выяснения уровня компьютерной грамотности студентов и степени мотивированности их в отношении освоения электронных образовательных ресурсов было проведено анонимное анкетирование студентов дневного отделения 1-2-го курсов факультетов психологии, истории и политологии, русской филологии, специальной педагогики и психологии Московского государственного областного университета. Всего было опрошено 425 человек.

Проведенный опрос показал, что примерно 65,5 % опрошенных считают себя уве-

ренными пользователями компьютерной техники, 20,3 % студентов относят себя к продвинутому пользователям, 12,4 % – к начинающим пользователям, менее 2 % освоили компьютер на профессиональном уровне. При этом все опрошенные пользуются офисными программами ПК, отдавая предпочтение *Word* (32,6 % от общего числа ответов), *Power Point* (26,7 %), *Excel* (23,7 %), в меньшей степени используются *Fine Reader* (11,6 %) и другие офисные программы (5,3 %). Из графических приложений чаще других используются *Adobe Photoshop* (41 % от общего числа ответов). Реже другие, например, *CorelDraw* (15,1 %), *Inkscape* (7,2 %), *Adobe Illustrator* (6,5 %), *3D Max* (3,6 %) и подобные им (2,2 %). Около 24,5% опрошенных не используют при работе с компьютером графические приложения. Возможно, это объясняется тем, что компьютер чаще используется для выхода в Интернет (26,8 % от общего числа ответов) и коммуникации (23,7 %), что обычно также предполагает выход в Интернет (см. рис. 1). В глобальной сети, как известно, можно найти уже готовые к использованию графические документы (фото, рисунки, схемы и т. п.).

К сожалению, с электронными образовательными ресурсами опрошенные работают довольно редко (10,5 % ответов).

В 63,85 % случаев компьютер включают студентами для выхода в Интернет, а не для каких-либо других целей. При этом возможности глобальной сети используются, в первую очередь, для обмена информацией: 31,2 % случаев использования социальных и коммуникационных сетей, 27,8 % случаев использования почтовых программ. Значительно реже опрошенные пользуются поисковыми системами сети Интернет (31,5 %).

Поисковые интернет-системы используются студентами и для учебно-образовательных целей, и в качестве источника справочной информации по бытовым вопросам, и с целью развлечений (см. рис. 2).

При этом чаще студенты используют поисковые системы Интернет для образовательных целей. Так, 51,7 % опрошенных студентов чаще всего используют поисковые интернет-

системы для сбора информации при работе над докладами и рефератами или как источник справочной информации при уточнении непонятных вопросов учебных дисциплин.

В отношении электронных образовательных ресурсов 58,3 % опрошенных ответили, что пользуются сейчас или когда-либо прибегали к такому способу самообразования или освоения какой-либо учебной дисциплины (см. рис. 3). Примерно 41,7 % студентов не знакомы с таким образовательным ресурсом, как электронное образовательное издание.

На текущий момент готовы использовать электронные образовательные ресурсы в процессе обучения или самообразования 83,6 % студентов 1-2-х курсов вуза (см. рис. 4). Около 16,4 % опрошенных считают, что электронные образовательные ресурсы не обязательны в системе высшего образования, в том числе и потому, что работа с ними требует много времени.

При этом следует учесть, что 82,8 % опрошенных во время аудиторных занятий уже используют с учебными целями тот или иной портативный компьютер: ноутбук, нетбук, КПК, планшет, электронную книгу и т. п. Следовательно, внедрение электронных образовательных ресурсов в учебный процесс вполне возможно даже при ограниченной обеспеченности вуза компьютерной техникой.

Следует также отметить, что среди студентов есть и консерваторы. В частности, более 16 % опрошенных считают, что использование компьютерной техники на занятиях только мешает учебному процессу (см. рис. 5).

Есть студенты, слабо мотивированные учебным процессом. По их мнению, персональный компьютер дает возможность «отлынивать» от учебного процесса, не привлекая внимание преподавателя (10,8 % опрошенных). Подавляющее большинство студентов (73 % ответов) сошлись во мнении о пользе компьютерной техники для учебного процесса (см. рис. 5).

Так или иначе, почти 69 % опрошенных хотели бы иметь электронное образовательное издание как минимум справочного харак-

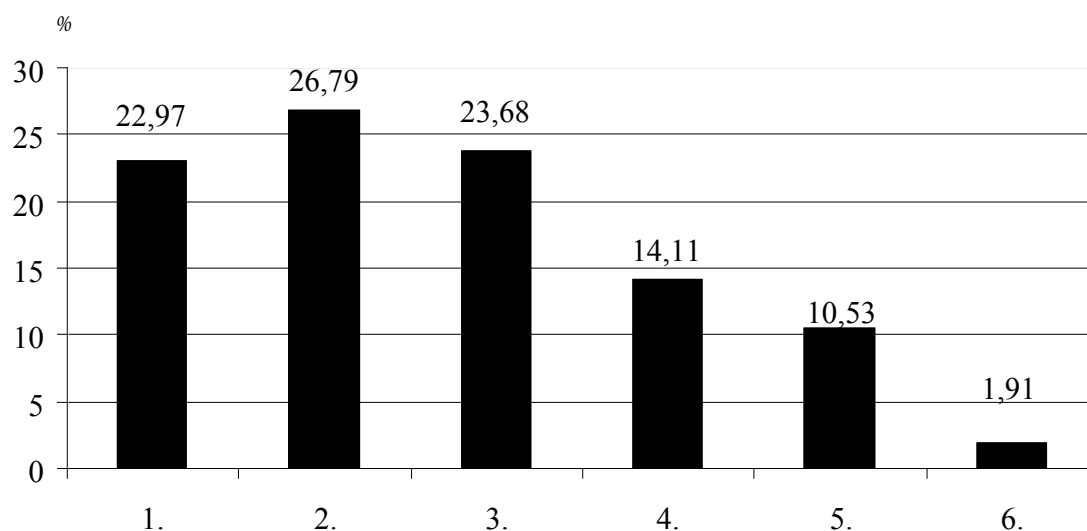


Рис. 1. Цели использования студентами персонального компьютера (% от общего числа ответов)
 1. – для работы в офисных программах и графических приложениях; 2. – для выхода в Интернет;
 3. – для коммуникации; 4. – для компьютерных игр; 5. – для работы с электронными образовательными ресурсами; 6. – другое.

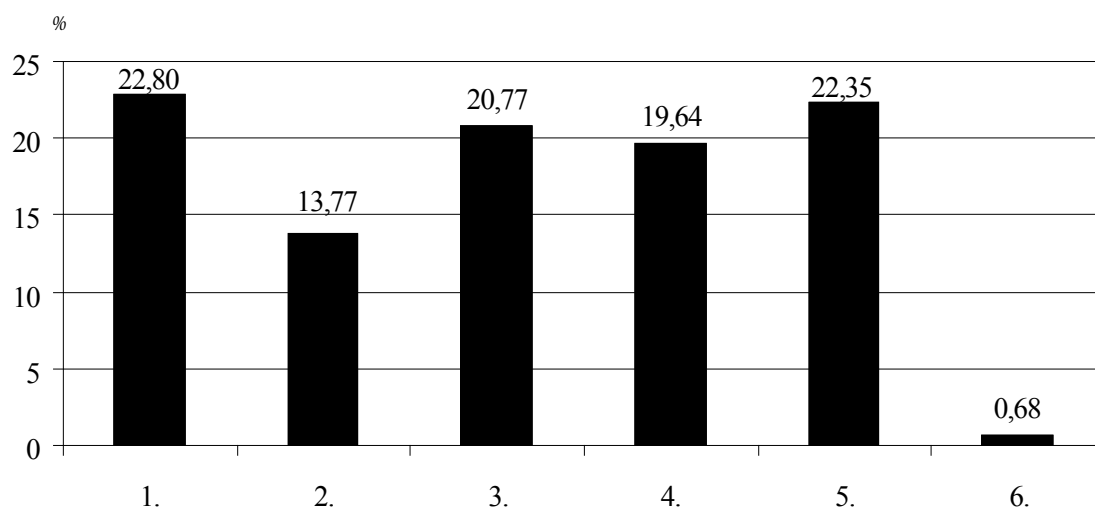


Рис. 2. Цели использования студентами поисковых систем Интернет (% от общего числа ответов)
 1. – для поиска информации при работе над докладом, рефератом, курсовым проектом;
 2. – для поиска готовых докладов, рефератов и т. д.; 3. – для поиска справочной информации по непонятным и неизвестным вопросам в сфере учебных дисциплин;
 4. – для поиска справочной информации по непонятным и неизвестным вопросам в бытовой сфере и повседневной жизни;
 5. – для поиска музыки, фильмов, игр и т. п.; 6. – другое.

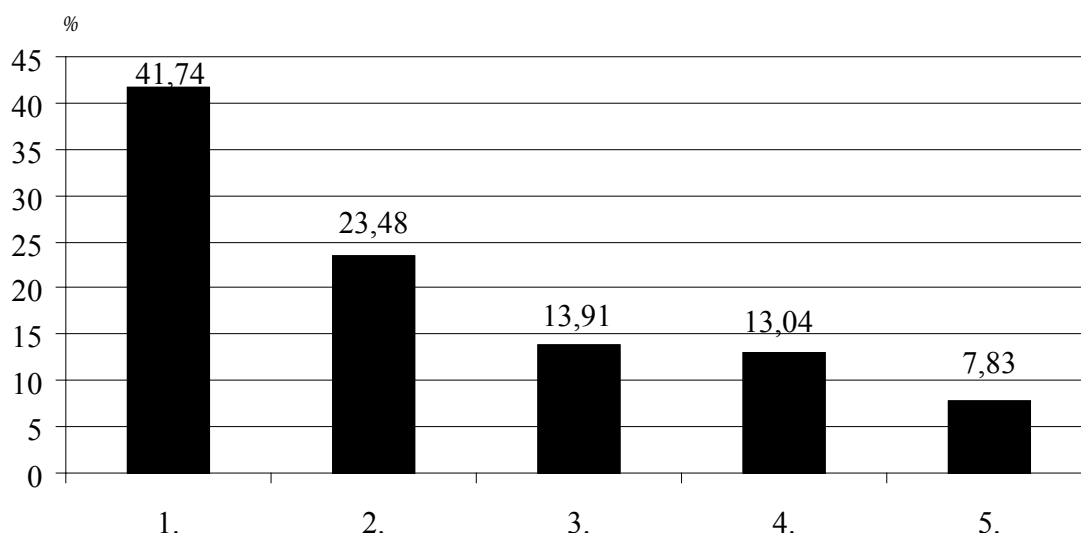


Рис. 3. Использование студентами МГОУ электронных образовательных ресурсов в процессе учебы или для самообразования (% от общего числа ответов)
 1. – никогда не использовал; 2. – использовал справочные электронные издания;
 3. – использовал образовательный ресурс для самообразования; 4. – использовал электронные ресурсы для контроля усвоения знаний; 5. – использовал для изучения образовательной дисциплины и контроля усвоения знаний.

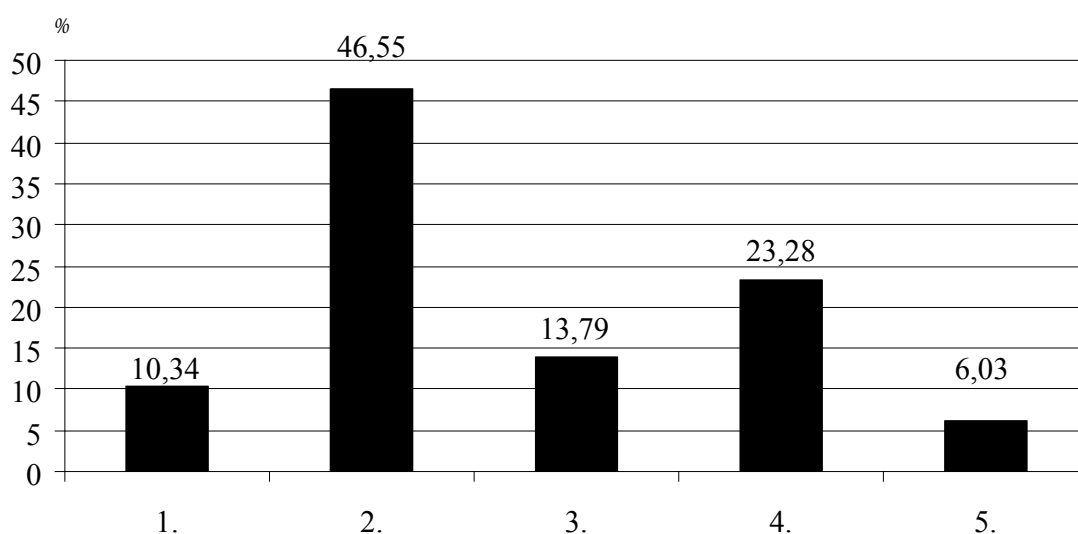


Рис. 4. Мнение студентов МГОУ об электронных образовательных ресурсах в процессе учебы или для самообразования (% от общего числа ответов)
 1. – необязательны; 2. – могут использоваться на аудиторных занятиях; 3. – могут использоваться для самостоятельной и домашней работы; 4. – могут использоваться как источник справочной информации; 5. – требуют слишком много времени, которого нет.

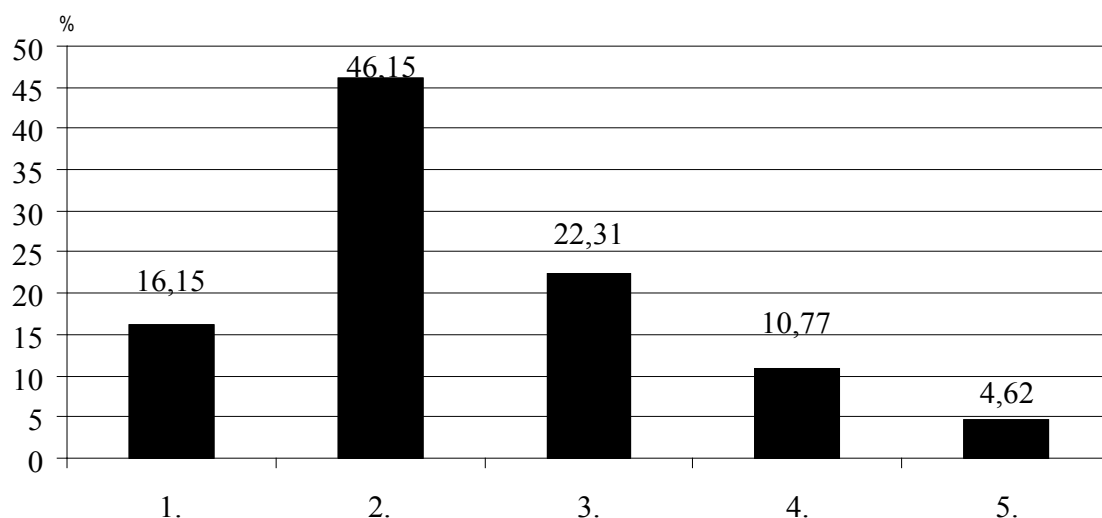


Рис. 5. Мнение студентов МГОУ об использовании компьютерной техники в процессе аудиторных занятий (% от общего числа ответов)
 1. – мешает; 2. – облегчает работу; 3. – заменяет тетрадь и ручку;
 4. – позволяет «отлынивать» от учебы; 5. – другое.

тера для своего портативного компьютера. Примерно 31 % опрошенных не видят в этом необходимости, что, вероятно, можно объяснить отсутствием соответствующей техники и низкой познавательной мотивацией у этих студентов.

Таким образом, уровень компьютерной грамотности опрошенных студентов 1-2-х курсов вуза вполне достаточный для внедрения в учебный процесс электронных образовательных ресурсов. Заинтересованность студентов в расширении возможностей для обучения и углубления знаний по какой-либо учебной дисциплине путем введения в учебно-образовательный процесс электронных образовательных ресурсов, на наш взгляд, сравнительно низкая. Лишь 2/3 опрошенных заинтересованы в создании электронных образовательных ресурсов по основным учебным дисциплинам факультета. Возможно, такие недостаточно высокие, по нашему мнению, показатели познавательной мотивации опрошенных студентов объясняются тем, что в анкетировании принимали участие преимущественно студенты первых курсов. Среди учащихся первых курсов, как известно, довольно высок процент лиц, неосознан-

но выбравших вуз или будущую профессию, т. е. случайных в этой образовательной среде. Кроме того, опрос был проведен до первой сессии, то есть до момента естественного отсева немотивированного контингента.

В контексте выше сказанного нам представляется актуальной проблема создания и использования электронных образовательных ресурсов в системе высшего профессионального образования, причем таких ресурсов, которые позволяли бы пользоваться ими не только стационарно (дома, в компьютерном классе, интернет-кафе), но и в пути, на переменах, то есть в отсутствии доступа к стационарному компьютеру и возможности постоянного подключения к Интернет.

Следует также учитывать, что обучение в одном из вузов большого города, которым является Москва, требует от студентов значительных затрат времени на транспортные перемещения. Эта проблема касается не только иногородних студентов, но и лиц, проживающих в пределах мегаполиса (дома или в общежитии). Подавляющее большинство опрошенных нами студентов затрачивают на дорогу от места проживания до места обучения более 1 часа. Почти все опрошенные

читают в пути. При этом многие охотно посвятили бы время, проводимое в транспорте, работе с электронными образовательными ресурсами, если бы таковые были разработаны для портативного компьютерного устройства. Например, для электронной книги, планшета, КПК или мобильного телефона.

Таким образом, по нашим данным студенты вуза готовы к использованию ЭОР в процессе обучения и самообразования. Об этом свидетельствует высокий уровень компьютерной грамотности и мотивированность большинства студентов к обучению с применением новых технологий. При этом студенты, принявшие участие в анкетировании, проявили заинтересованность в возможности использовать для обучения справочно-информационные электронные образовательные ресурсы для мобильных устройств, не требующие постоянного подключения к сети Интернет для работы с ними.

ЛИТЕРАТУРА:

1. ГОСТ 7.83-2001 Электронные издания. Основные виды и выходные сведения // Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. – Минск: Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2002. – 15 с.
2. Миронова Л.И. Электронные образовательные ресурсы как средство реализации инновационной педагогической технологии в ВУЗе. – Екатеринбург, 2010. – 197 с.
3. Осетрова Н.В., Смирнов А.И., Осин А.В. Книга и электронные средства в образовании. – М., 2002. – 144 с.
4. Осин А.В. Образовательные электронные издания и ресурсы // Современная учебная книга: подготовка и издание. Под ред. С.Г. Антоновой, А.А. Вахрушева. – М., 2004. – С. 77-95.
5. Осин А.В. Электронное издание в образовательном пространстве // Известия вузов. Сер. «Проблемы полиграфии и издательского дела». – 2003. – №3. – С. 123-132.
6. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // Интернет-порталы: содержание и технологии. Сб. науч. ст. – Вып. 4. – М., 2007. – С. 12-29.
7. Основные положения концепции образовательных электронных изданий и ресурсов / Гиглавый А.В., Морозов М.Н., Осин А.В., Руденко-Моргун О.И., Тараскин Ю.М. и др.; Под ред. А.В. Осина. М.: Республиканский мультимедиа центр, 2003. С. 22-23.

УДК 378

Ситников А.А.

Вятский социально-экономический институт

ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

A. Sitnikov

Vyatka Social-Economical Institute

CIVIC STAND AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE JURISTS

Аннотация. В статье акцентированы последние тенденции гражданского образования и рассмотрена его связь с профессиональным образованием. Предложено и обосновано авторское понимание гражданской позиции как аналога компетентного гражданского выбора. Представлен анализ основных факторов и мотивов формирования гражданской позиции у будущих юристов. Показана связь гражданской позиции и патриотических чувств. Выдвинута идея результативно-целевого статуса гражданской позиции в системе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: гражданская позиция, профессиональная подготовка; юридическое образование.

Abstract. In this article the author describes some recent trends of civic education and denotes its relationship with professional education. The author's understanding of civic stand is offered and justified in the article. The analysis of the basic factors of forming of future jurists' civic stand formation is presented. The author presents the relations of civic stand with patriotic feelings. The author puts forward an idea of efficacious-targeted status of civic stand in professional system of future jurists training.

Key words: civic stand, professional training, legal education.

Социально-политические изменения, произошедшие в нашем государстве в последнее десятилетие, существенно отразились на содержании и целях гражданского образования молодежи. Одним из проявлений его современного этапа становится идея 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 указанная идея стала следствием макроэкономических причин, она нашла отражение и в концептах Болонского процесса, где прямо поставлена проблема «гражданина мира» и идентичности европейского масштаба. Ученые говорят, что в Болонской декларации это было заявлено как «усиление европейского измерения», «воспитание гражданина Европы» [4, с. 33].

Педагогическая наука, согласно обозначенным тенденциям, актуализирует вопросы взаимосвязи гражданского и профессионального образования и активно обращается к соответствующим положениям компетентностного подхода. В частности, по мнению О.В. Лебедевой, компетентностный подход способен нейтрализовать крайности императивно-государственной модели гражданского образования и обеспечить интеграцию его институциональных и личностно ориентированных аспектов [7, с. 178]. Осмысливая современное состояние гражданского образования, ученые начинают разрабатывать его функционально-практические проекции применительно к профессиональной подготовке студентов, их профессиональному воспитанию и развитию.

Рассматривая гражданскую позицию как составляющую профессиональной подготовки будущих юристов, мы предлагаем исходить из смысловой доминанты позиции как аналога

компетентного гражданского выбора. Объясняется это семантикой самого слова «позиция», которое, как известно, может означать не только «систему взглядов, точку зрения» (придерживаться определенной позиции; с позиции чего-либо или кого-либо), но и нечто такое, что является результатом подобной системы взглядов (занять позицию). В первом случае, позиция тождественна установке на какую-либо деятельность, во втором – мировоззренческому и социальному опыту, связанному с этой деятельностью. Отсюда сочетание «гражданская позиция» может интерпретироваться и как стартовая система взглядов, убеждений, мотивов, и как деятельно преобразованный результат этих взглядов.

В научных источниках, к сожалению, нет последовательности в выборе указанных смысловых коннотаций. Так, Е.В. Беляева и Т.В. Мишаткина говорят о гражданской позиции как «нравственном идеале этики гражданственности». Ученые пишут, что гражданская позиция характеризуется чувством сопричастности, ответственности за судьбу человеческого сообщества и своего отечества, стремлением к деятельному участию в ней. Человека, занимающего подобную позицию, и следует называть гражданином [2, с. 11]. Схожим образом употребляет сочетание «гражданская позиция» О.В. Лебедева. «Гражданская позиция, – пишет она, – основывается на осознании необходимости выполнения обязанностей, логика жизни мыслится как переход от обязанностей к правам личности... Гражданская позиция основывается на осознании неотчуждаемости прав человека, убежденности в относительности интересов государства и общества и абсолютности интересов личности» [7, с. 186].

В представленных выше контекстах слово «позиция» имеет результирующий смысл («основывается на»), что, как мы понимаем, оставляет неясным собственно источник гражданской позиции, т. е. на чем конкретно в плане внутренней биопсихической организации эта позиция мыслится. Если иметь в виду понятие «осознание», тогда можно считать, что гражданская позиция – это созна-

тельный выбор. Согласиться с обозначенным пониманием гражданской позиции мы можем только на тех основаниях, что, подготавливая и осуществляя выбор, человек как бы занимает ту или иную осмысленную им позицию. Позиция здесь подразумевает немалую личностную активность индивида, выделяющую его из массы и открывающую его для деятельной гражданской практики. В этом смысле формировать гражданскую позицию личности означает, во-первых, обеспечивать личности сами условия выбора (по крайней мере, на уровне социальной пробы); во-вторых, развивать способность личности к выбору как таковому и, в-третьих, указывать на потенциальные объекты выбора с точки зрения их гражданской ценности. Смысловая аналогия позиции и выбора в таком случае отвечает логике компетентностного подхода в гражданском образовании.

Подходя к пониманию гражданской позиции в аспектах компетенции, мы опираемся на определение, данное В.И. Байденко. Он показал, что компетенция – это «обобщенная способность личности, основанная на ее знаниях, опыте, ценностях и склонностях». Компетенция связана с контекстной целесообразностью, контекстным творчеством, контекстно-деятельностной самоорганизацией. В компетенции ученый видит «меру образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях». Особенно важно то, что компетенция определена как «совмещение общего и специального», мера «человеческого» и «социального» капиталов [1, с. 8-11]. Гражданскую позицию в этой связи можно рассматривать антиподом социальной пассивности и обывательского конформизма.

В то же время в понимании сущности гражданской позиции нельзя не учитывать фактор рациональности и здорового эгоизма, того, что в науке определяется как «культура полезности». Вслед за М.И. Рожковым, мы вправе говорить, что высшим уровнем сформированности индивидуальных социально ориентированных качеств молодого челове-

ка является его социальная автономность. Идеальный субъект социальной активности – это «человек экономический – рациональный индивид, стремящийся максимализировать свою выгоду в условиях полноты информации и свободы выбора. Его отличают: субъектная активность, компетентность, расчетливость, предприимчивость, готовность идти на риск, нести личную ответственность за свои действия» [12, с. 135].

Очевидно, однако, что если гражданскую позицию последовательно сводить к рационально-прагматичному гражданскому поведению, то мы получим не более чем социально грамотную личность. И тогда будет уместнее говорить о социальной компетентности, а не о гражданской позиции. В своем полном выражении гражданская позиция, как мы понимаем, должна мыслиться в единстве индивидуальных потребностей человека, его субъективных ценностей и предпочтений и ценностей общественных, межличностных. Весьма иллюстративной здесь будет теория социального действия Т. Парсонса, в рамках которой обоснованы четыре модели социальных отношений субъекта, выводимых из его ориентаций: 1) субъект выбирает точку зрения на социальный объект как на комплекс качеств; 2) субъект выбирает точку зрения на социальный объект как на комплекс деятельности; 3) субъект делает выбор в пользу удовлетворения всех требований социального объекта; 4) субъект выполняет только те требования социального объекта, которые соотносены с индивидуально-личностными моральными эталонами и ценностными ориентациями субъекта [10, с. 553].

Целостность индивидуального и социального в гражданской позиции обязательна. В ее рамках гражданская позиция есть не что иное, как акт духовной воли к гражданскому миру и согласию. Они обеспечивают человеку устойчивость самого его социального бытия, а также рационализацию патриотических чувств. От степени нравственной зрелости индивида зависит глубина и осознанность его гражданской ответственности перед обществом и соотечественниками. Собственно,

в этом понятийном ключе сущность гражданской позиции обретает искомое и утверждаемое нами значение: как установка субъекта на активное, юридически правомерное включение в гражданскую практику с целью содействия гражданскому обществу и реализации своих патриотических чувств. Категорией «установка» мы подчеркиваем отличие гражданской позиции от гражданственности, указывая на взвешенность и осознанность взглядов, которыми субъект руководствуется в профессиональной и личной самореализации. Вместе с тем мы не редуцируем гражданскую позицию в направлении патриотических чувств, сохраняя за последними роль ее нравственного стимула.

В отношении профессиональной подготовки будущих юристов все сказанное усиливается спецификой содержания юридического образования и той социальной ролью, которая исторически закреплена за юриспруденцией. К примеру, С.Г. Ольков в созданной им теории «биосоциальной механики» пишет об избранности юристов в плане цивилизационного пути развития общества. Саму юриспруденцию ученый называет «венцом наук», ссылаясь на ее возможности в урегулировании общественной жизни, избавления от общественных патологий и оздоровления моральных норм и ценностей [9, с. 14].

Высокий социальный смысл юридической практики предопределен ключевым понятием юриспруденции – понятием права, точнее, диалектическим единством его естественно-го и юридического выражения. Почти в каждой профессиональной ситуации юрист имеет дело с необходимостью соблюдения прав юридических без ущерба для прав естественных. Более чем какая-либо другая профессия, профессия юриста зачастую ставит человека в неоднозначные рамки гражданской практики, когда, с одной стороны, юрист должен функционировать как законник, поддерживающий государство, с другой – как свободная личность, нравственное сознание которой может идти вразрез с буквой закона.

Профессиональная подготовка будущих юристов направлена на то, чтобы студент со-

знавал возможные последствия дисбаланса профессионального и гражданского долга и имел представление (а лучше опыт) их гармонизации. В нашем государстве это особенно важно, поскольку российское воплощение либертаризма в тезисе «приоритет прав личности», ставшее возможным в обществе переходного типа, нередко проявляются сегодня в «разнузданном эгоизме» населения. По мнению О.В. Мартышина, декларация этого тезиса может использоваться в корыстных целях тех, кто, претендуя на политическую власть, якобы воплощают идеалы демократии и правового государства. Утверждая мысль о «правовой базе законности», правовом ее обеспечении, О.В. Мартышин указывает на роль юристов в этом обеспечении, их обязанность вдумчиво и хладнокровно относиться к новомодным теориям либертаризма [8, с. 37].

Необходимость осознания будущими юристами своих функций в системе правоотношения и правоприменения можно проиллюстрировать также доводами В.В. Сорокина. Ученый весьма критично комментирует новые веяния сторонников и проповедников «естественного права», основываясь на том, что в их декларативах нет места обязанностям человека, его ответственности перед жизнью. Считая, что последовательный юснатурализм ведет к «полному освобождению субъективной чувственности», В.В. Сорокин напоминает, что «предпосылкой развитой личности является ее нормативность, превращенная во внутренний регулятор поведения, включаемый верой и нравственной волей» [13, с. 38].

Наконец, ссылаясь на Ю.А. Дмитриева, мы можем утверждать, что профессиональная подготовка будущих юристов изначально предполагает правовую сформированность личности. В ее составе ученый называет правовую образованность, правовую воспитанность, правовую обученность и правовую развитость [6, с. 218]. Считая, вслед за ученым, что правовая сформированность личности – это результат правовой социализации, мы, во-первых, получаем возможность говорить о равномерной представленности

каждой из названных составляющих в результатах профессиональной подготовки будущих юристов, а во-вторых, видим во всем этом источник спецификации процесса формирования их гражданской позиции в современном вузе.

Ни в одном другом направлении профессиональной подготовки, как в юриспруденции, студент не получает столь мощного информационного стимула к рефлексии своего гражданского выбора. Мысля себя потенциальным, профессионально подготовленным проводником права, будущий юрист непроизвольно вырабатывает одну из важнейших составляющих гражданской позиции – мотив гармонизации личного и социального блага в их связи с правами юридическими и естественными. Профессиональная обязанность – быть, прежде всего, правоведом – как бы редуцирует все остальные составляющие гражданской позиции либо преломляет их, обеспечивая не свойственную студентам других специальностей комбинацию гражданских мотивов и установок. Будущие юристы рассматривают свое положение в гражданском обществе и тактику гражданской деятельности не иначе как через призму права. Это тем более очевидно, если вести речь о мотивации, вытекающей из знаний, то есть имеющей устойчивую когнитивную почву. В сочетании с возрастным фактором рефлексивности отмеченный фактор обретает в отношении будущих юристов смысл системоорганизующего элемента их гражданской позиции. Говоря другими словами, будущие юристы имеют отличный от студентов других специальностей мотивирующий источник гражданской позиции.

Прежде всего, как мы выше показали, это касается мотива гармонизации личного и социального блага, который отражает взаимосвязь юридических и естественных аспектов здорового правосознания. Этот мотив мы связываем с представлениями Г.В. Гегеля о «внутреннем государственном устройстве для себя». Философ показал, насколько разумна и полезна для общественного блага потребность человека в самоуважении и

чувстве превосходства. Именно чувство превосходства «способствует развитию тех добродетелей, которые идут на пользу подчиненным» (т. е. гражданам государства) [3, с. 323]. Получение личного блага и естественного права здесь выступает условием достижения блага социального и реализации права юридического. Понятно, что это идеальный вариант рассматриваемого мотива, но даже в его номинальном проявлении в силу вступает потребность человека в достижении целостности своего существования через осмысление духовных оснований жизни вообще. То есть наличие этого мотива в составе гражданской позиции будет означать, что это есть позиция самоактуализирующейся личности, реализующей свой потенциал в гармонии внутреннего и внешнего мира.

На второе место необходимо поставить мотив преданности Отечеству и его народу. Он аккумулирует в себе глубинные основания человеческой нравственности и выступает залогом сохранения национальной культуры и национального самосознания граждан. Указанный мотив, как и предыдущий, связан с динамикой социокультурной роли профессии юриста. Если изначально, в период около 1200 г., в юридической школе одного из первых европейских университетов в Болонье обучалось 10 тысяч человек, и основной формой учебных занятий были диспуты и словесно-логические упражнения [5, с. 33], то сегодня, в условиях развивающегося правового государства, филологическая составляющая обучения юристов значительно уступает составляющим экономико-хозяйственным, утилитарным. Усиленные нормативным подходом к преподаванию права в юридическом вузе, эти составляющие предопределяют императивно-государственный характер патриотических чувств будущих юристов.

Аналогичное влияние профессиональная специфика юридического труда оказывает на становление таких гражданских мотивов, как мотив сопричастности к общественно-политической жизни государства и мотив самоутверждения в активной гражданской практике. В первом случае, можно говорить о

нивелировании границ между этим мотивом и мотивом преданности Отечеству. Поскольку патриотические чувства будущих юристов имеют, преимущественно, императивно-государственную направленность, то мотив сопричастности к общественно-политической жизни государства подразумевается как бы сам собой, и в ходе профессиональной подготовки сознание будущих юристов синтезирует высокодуховные смыслы патриотизма с утилитарно-рациональными путями их воплощения в социально-профессиональной деятельности. Говоря о глобальных процессах, связанных с утверждением рационально-прагматичных ориентиров социальной практики людей в постиндустриальном обществе, важно помнить, что сущность гражданина не исключает его преданности Отечеству и его положительной национальной идентификации. При этом последние обретают статус разумной целесообразности, имея под собой утилитарные смыслы и способы воплощения.

В немалой степени указанный фактор может рассматриваться и как выражение «разумного эгоизма» – морального принципа, выдвинутого в свое время Л. Фейербахом. В своем философском учении он отстаивал идеал «цельного, действительного, всестороннего, совершенного, образованного человека». Трактую добро как удовлетворение индивидуальных, природой обусловленных потребностей, философ считал, однако, что стремление к индивидуальному счастью неотрывно от счастья близких и его достижения. Саму нравственность Л. Фейербах выводил из поведения человека, подобного с природой и разумом [14, с. 371].

Мотив самоутверждения в активной гражданской практике более других определяется характером юношеской рефлексии, когда человек выходит «из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней» [11, с. 79]. В юности молодой человек ориентирован на обретение научного представления о морали как о специфической форме общественного сознания. Именно в юности формируется понимание человеческого сча-

тью, цели в жизни, нравственного идеала. Это усиливает этический критицизм, который проявляется в отказе принимать всю этическую информацию на веру, в постоянном пересмотре принятых собой ранее понятий. Учитывая это, можно говорить, что посредством ознакомительной, производственной и преддипломной практик у будущих юристов, во-первых, значительно обогащается спектр мыслимых ими возможностей для самореализации и самоутверждения, а во-вторых, будущие юристы приобретают своего рода иммунитет к криминогенным способам самоутверждения и устойчивость к неосмотрительному, распушенному, провоцирующему социальному поведению.

В целом, как видим, гражданская позиция в системе профессиональной подготовки будущих юристов есть и цель, и результат образовательной практики. Целевой аспект вытекает здесь из социальной миссии юристов, результирующий – из содержания самого юридического образования, центрированного на феноменологии права. Оба они аккумулируются особенностями образовательной среды современного юридического вуза, управляющего своей деятельностью исходя из общеевропейских тенденций гражданского образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: [лекция в слайдах] / В.И. Байденко. – М., 2004. – 22 с.
2. Беляева Е.В. Этика гражданственности: учебно-методич. пособие / Е.В. Беляева, Т.В. Мишаткина. – Мн., 2006. – 134 с.
3. Гегель Г.В. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 1991. – 560 с.
4. Гребенев Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2011. – № 11 – С. 29-36.
5. Губаева Т.В. Словесность в юриспруденции: Учеб. пособие для вузов по направлению специальности «Юриспруденция». – Казань, 1995. – 300 с.
6. Дмитриев Ю.А. Юридическая педагогика. Курс лекций. – М., 2008 – 272 с.
7. Лебедева О.В. Гражданское образование в России (историко-педагогическое исследование). – М., 2004. – 242 с.
8. Мартышин О.В. Идейно-политические основы права // Государство и право. 2006. – № 10. – С. 31-38.
9. Ольков С.Г. Биосоциальная механика, общественная патология и точная юриспруденция. – Тюмень, 1998. – 278 с.
10. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М., 2002 – 877 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 1997. – 191 с.
12. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. 1994. – № 1. – С. 135-140.
13. Сорокин В.В. Критика либертарного подхода к пониманию права // Юридическое образование и наука. 2007. – №. 1. – С. 36-41.
14. Фейербах Л. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – М., 1983. – 445 с.

УДК 371.3

Сун Лэй

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА «ДЕБАТЫ»: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Song Lei

Moscow State University named after M. Lomonosov

THE INTERACTIVE GAME DEBATE: PAST AND PRESENT

Аннотация. В статье излагается история возникновения и распространения интерактивной игры «Дебаты». Известно, что риторика, одной из форм которой являются дебаты, вошла в число обязательных гуманитарных дисциплин в европейские средневековые университеты. В статье показано, как дебаты из занимательной игры превращаются в полноценную технологию оттачивания коммуникативных компетенций студентов, применимых в разных сферах будущей деятельности выпускников: политике, бизнесе, общественной деятельности, образовании, психологии и т. д. Участие в этой игре не только оказывает огромное влияние на формирование самосознания и личностного потенциала ее участников, но и служит катализатором роста интереса к изучению культуры и языков других стран.

Ключевые слова: интерактивная игра, дебаты, риторика, американская ассоциация судебных дебатов, ассоциация кросс-дебатов, международные дебаты колледжей.

Abstract. The article describes the origin and spread of the interactive game "Debate". It is well-known that Rhetoric, one of the forms of which is a debate, has been one of the compulsory humanitarian disciplines at medieval European universities. The author shows the way debates were transforming from a kind of entertainment into the means of developing verbal communication skills which are essential for students' future activities in politics, business, social life, education, psychology and others. The participation in such a debate has an enormous effect on forming of its participants' self-consciousness and personal potential. At the same time, it catalyzes the increase of students' interest to studying other countries' culture and language.

Key words: an interactive game, debate, Rhetoric, American Forensic Association, Cross-Examination Debate Association, International Varsity Debate.

Как известно, дебаты являются одной из форм ораторского искусства и представляют собой аргументированный спор, в котором одна сторона ставит задачу убедить оппонентов в своей правоте. Дебаты не являются изобретением современной эпохи. Они появились практически одновременно в трех великих древних цивилизациях: Греции, Китае, Египте. Но родиной дебатов по праву считается Древняя Греция, поскольку именно там публичные аргументированные дискуссии приобрели свои основные качества и стали неотъемлемым элементом демократии. В Афинах граждане спорили о преимуществах и недостатках предлагаемых законов. Такой спор давал возможность всесторонне проанализировать проблему. Так, в античной эвристике Сократа (469–399 гг. до н. э.) словесные рассуждения рассматриваются в качестве главного метода ведения беседы [3, с. 15–21].

«Риторика» (rhetoric, или 'семантика') – знания, которые были преподаны мудрым, – так в то время называли эту науку. Риторика – это теория красноречия, наука об ораторском искусстве. В древнем Риме существовали так называемые школы риторов, в которых обучали ораторскому искусству. Школы риторов были очень престижны, а преподаватели являлись одними из самых высокооплачиваемых.

В известном китайском средневековом романе Ло Гуаньчжуна «Троецарствие», написанном в эпоху династий Мин (XIV–XV вв.), можно найти упоминание о «войне языков» (шэ чжань). «Война языков» – это не что иное, как дебаты между выдающимся китайским стра-

тегом Чжу Гэляном, проживавшим в древнем царстве Шу, и министром современного ему государства У. Интенсивность дебатов между двумя этими яркими личностями напоминает военную кампанию с жаркими боями, наступлениями и отступлениями, победами и поражениями. Таким образом, для людей, говорящих на китайском языке, «война языков» – это метафора, обозначающая межличностные дебаты [10, с. 22].

Любопытно, что не только в китайском языке споры и дебаты называют «войнами языков». В английском языке есть аналогичные термины – «debate» и «battle». Эти слова происходят от латинского – *battuere* («ударить»). Ученый-дебатер Р. Бранхем из американского колледжа Бэйтс (Bates College) пишет: «Дебаты уже давно рассматриваются как война слов (вербальные войны), которые происходят между “солдатами”, обладающими рациональным мышлением, вооруженными доказательствами и разумом» [5, с. 5].

В средние века в Европе были широко распространены курсы ораторского мастерства и часто проводились диспуты. В средневековых европейских университетах дебаты как часть риторики вошли в число обязательных семи гуманитарных дисциплин в университете. В начале XV в., студенты из английских (Оксфордского и Кембриджского) университетов участвовали в дебатах в Кембриджском университете. Это были, вероятно, первые дебаты, прошедшие между университетами в англоязычных странах. Конкурсы ораторского искусства в английских университетах всегда являлись главной ареной оттачивания мастерства будущих парламентариев.

В США дебаты стали важной частью образования политической элиты. В 1607–1775 гг. ораторское искусство вошло в число обязательных дисциплин, изучаемых в американских университетах. Почти все американские революционные и политические лидеры прошли школу участия в дебатах, проводимых в университетах, а также различных общественных организациях и клубах. Все дискуссионные клубы – от созданного в 1772 г. в Гарвардском университете шпионского клуба

до Ассоциации молодой женщины, первой женской ассоциации дебатов, появившейся в 1835 г., – появились благодаря инициативам снизу как результат проявления огромного интереса студентов к этому виду внеклассной деятельности [6, с. 49].

Регулярные межшкольные дебаты в США начались в конце XIX в. Как правило, в течение учебного года команды нескольких школ неоднократно устраивали межшкольные дебаты, которые собирали большое количество зрителей. В начале XX в. дебаты получают еще большее признание в США, а в 1930-е гг. превратились в один из организованных видов молодежной деятельности. Предвыборные президентские кампании, показавшие важность для конкурентов приобретения умения четко излагать свои позиции и ярко критиковать взгляды оппонентов, дали новый толчок развитию дебатов. Особенно выросла популярность дебатов после первых телевизионных дискуссий между Джоном Кеннеди и Ричардом Никсоном в период президентской кампании 1960 г. После четырех раундов конкурса теледебатов Джон Ф. Кеннеди получил колоссальную поддержку электората и был избран президентом США. В публичном выступлении перед университетской аудиторией президент Дж. Кеннеди подчеркнул: «Суть демократии в том, чтобы путем дебатов проверить и отстоять идеи. Я надеюсь, что в будущем в студенческих кампусах будет проходить еще больше состязаний в виде дебатов» (Freedom & Union, 1960, p. 7) [10, с. 39].

В 1967 г. Американская ассоциация судебных дебатов (AFA – American Forensic Association) организовала первый общенациональный конкурс дебатов. С тех пор ежегодно проводятся игры, получившие название Национального конкурса дебатов. В конкурсе участвуют команды из различных колледжей, одна из которых выступает в качестве принимающей стороны. Национальному конкурсу дебатов предшествуют отборочные внутривузовские и межвузовские конкурсы. Все участники тщательно изучают опыт команд, отличившихся в предыдущие годы. Команды

проводят регулярные тренировки и турниры, которые сопровождаются большой подготовительной работой: сбором материала по тематике будущих игр, разработкой стратегии выступлений, подбором оптимальных кандидатур с учетом ролевых особенностей каждого члена команды. Строгое жюри оценивает не только слаженность и синхронность работы всей команды, но и каждого отдельного участника игры, убедительность его аргументов, разнообразие риторических приёмов, умение работать с аудиторией, выразительность речи и т. д.

В 1971 г. в США была создана ассоциация кросс-дебатов (CEDA – Cross Examination Debate Association), которую еще называют Ассоциацией свободных дебатов. Основное различие между Национальным конкурсом дебатов (AFA) и кросс-дебатами (CEDA) состоит в том, что турнир в AFA проходит в форме судебного процесса. AFA включает 32 лучшие команды США. Ассоциация свободных дебатов (CEDA), насчитывает более 200 команд из разных университетов и институтов США. В конце 1980-х гг. она стала самым крупным союзом клубов дебатов Америки [8, с. 78-85]. Для своих игр CEDA выбирает разнообразный спектр проблем: от морали и общечеловеческих ценностей до политических коллизий. В 1985 г. была создана еще одна организация – Американская ассоциация дебатов (ADA) [9]. В настоящее время игроки из AFA и CEDA в основном сосредоточили свою деятельность на политической тематике, а ADA предпочитает охватывать более широкий круг дискуссионных тем.

Практически в каждом вузе США создан клуб «Дебаты». Благодаря широкому охвату учащейся молодежи дебаты из занимательной игры превращаются в полноценную технологию оттачивания коммуникативных компетенций студентов, применимых в разных сферах будущей деятельности выпускников: политике, бизнесе, общественной деятельности, образовании, психологии и т. д. Можно утверждать, что в США клубы «Дебаты» стали механизмом подготовки к социализации большинства успешных людей.

Традиции публичных обсуждений широко практиковались на Руси и в царской России. Новгородское вече, митинги во время революций и в период перестройки – всё это яркие примеры практики дебатирования. Риторические традиции получили свое развитие и в системе образования дореволюционной России. В Московском университете диспуты проводились на 12 языках практически с момента основания университета. В современную Россию «Дебаты» пришли в 1994 г. В них участвуют команды из 16 городов и 6 регионов России: Самара, Псков, Биробиджан, Тамбов, Москва, Челябинск, Тольятти, Новгород, Рязань, Екатеринбург, Санкт-Петербург, Ярославль, Чебоксары, Таганрог, Новосибирск и Нижний Новгород [1].

В конце XX в. клубы «Дебаты» разных стран и континентов объединились в глобальную сеть. В 1999 г. была зарегистрирована Международная образовательная ассоциация «Дебаты» (IDEA), в которую вошли команды из 26 стран, в том числе МГУ и нескольких других вузов России. Современные клубы «Дебаты» – это сообщества людей, которые хотят научиться говорить уверенно и убедительно в любой жизненной ситуации, будь то выступление перед большой аудиторией, личная беседа, собеседование при приеме на работу, устный экзамен или обычный повседневный разговор. Основной целью клубов является обучение своих членов ораторскому мастерству, логике, навыкам аргументации. Процесс обучения строится на основе тренингов, лекций и ролевых игр. Ежегодно проводятся чемпионаты клубов «Дебаты» на международном уровне, в которых принимают участие клубы из десятков стран мира [2, с. 216].

В 1986 г. на Сингапурском телевидении впервые была предложена телепрограмма нового формата: вид телеигры – «Дебаты колледжей». Программа была создана для развития общения между учащимися стран азиатского региона в целях поощрения изучения китайского языка, расширения ареала его применения, укрепления дружбы между региональными университетами. Телеконкурс

назывался «Азиатские дебаты колледжей». Он проводился раз в два года и транслировался средствами массовой информации Сингапура и ряда других стран ЮВА. В первом конкурсе победила команда Пекинского университета, а во втором турнире пальму первенства присудили Университету Фудань (г. Шанхай).

Активное участие китайских вузов в телеконкурсе побудило Центральное телевидение КНР (CCTV) в 1993 г. подписать соглашение с Сингапурским телевидением о совместной организации телеконкурса. Директор отдела молодежи CCTV предложил назвать совместный проект «Международные дебаты колледжей». Цели программы «Международные дебаты колледжей» разнообразны. Это – популяризация китайского языка, развитие культурных связей и обмен идеями между молодыми людьми из разных стран, расширение дружеских межвузовских контактов, содействие международному сотрудничеству в области телевизионных программ, а также повышение качества телевизионных программ.

Первые «Международные дебаты колледжей» состоялись в Сингапуре. Центральное телевидение Китая (CCTV) транслировало все раунды игры. Эта трансляция оказала огромное влияние не только на китайскую молодежь, но и иностранных учащихся, изучающих китайский язык [7]. В настоящее время в «Международных дебатах колледжей» принимают участие студенты из КНР, Сингапура, России, США, Великобритании, Германии, Швеции, Египта, Японии, Южной Кореи, Малайзии, Австралии, Тайваня.

«Международные дебаты колледжей» изначально были созданы для трансляции по телевидению. Телеаудитория программы разнообразна по своему составу, поэтому обсуждаемые темы имеют широкий социальный контекст, представляющий интерес для людей разных профессий и разного возраста. Две команды во время игры отстаивают противоположные взгляды на одну и ту же проблему. Тема выступления известна заранее, но какая из позиций достанется той или иной

команде определяется путем жеребьевки непосредственно на турнире. Это означает, что каждая команда игроков должна быть готова аргументировать обе позиции, включая и ту, которую лично сами игроки не разделяют, а иногда и считают абсурдной. Приведем несколько тем предыдущих турниров:

1. СПИД – это медицинская, а не социальная проблема. – СПИД не медицинская, а социальная проблема.

2. Питание и одежда являются необходимым условием морали. – Питание и одежда не является необходимым условием морали.

3. В XXI в. лучше рожать мальчиков, чем девочек. – В XXI в. лучше рожать девочек, чем мальчиков.

4. Урбанизация способствует развитию человечества. – Урбанизация не способствует развитию человечества.

5. Красота есть объективная реальность. – Красота есть субъективные ощущения.

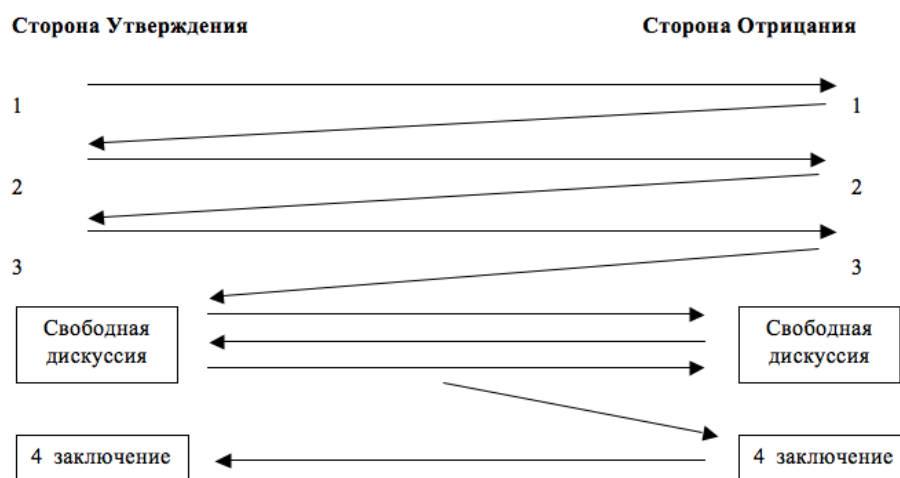
Для Сингапурских дебатов характерна жесткая регламентация времени выступления, поэтому игроки должны говорить кратко и ярко. Они не могут использовать сложные, требующие профессиональных знаний доказательства, которые будут недоступны для понимания телезрителям. Правила проведения игры представлены в виде схемы и пояснений к ней (схема 1).

Первый игрок стороны Утверждения выступает 3 минуты, за которые он должен дать четкую характеристику обсуждаемому вопросу, а также сформулировать позицию своей команды.

Первый игрок стороны Отрицания также выступает 3 минуты, решает аналогичные задачи. Кроме того, он должен сравнить взгляды обеих команд.

Вторые игроки стороны Утверждения и Отрицания приводят в своих трехминутных выступлениях дополнительные аргументы в поддержку выдвигаемых тезисов, а также выявляют слабые места в аргументации своих противников.

Игроки под номером 3 обеих сторон должны ярко, эмоционально, артистично атаковать своих противников, чтобы привлечь



на свою сторону симпатии как зрителей, так и судейского жюри.

В последующей Свободной дискуссии каждой из сторон предоставляется 4 минуты для обмена с противниками контраргументами.

Заключительное слово предоставляется игрокам под номером 4, которые должны в течение 4 минут проанализировать и подытожить ход состоявшейся игры.

В настоящее время клубы «Дебаты» действуют более чем в 100 вузах 40 российских городов. Клубы взаимодействуют между собой, проводят встречи по обмену опытом, а также организуют городские, российские и международные чемпионаты по ораторскому искусству [4].

В современной России наиболее популярными являются клубы «Парламентские дебаты» и ролевая игра «Парламентские дебаты». Игра имитирует процесс рассмотрения законопроекта в парламенте. В 2005–2011 гг. студенты МГУ имени М.В. Ломоносова трижды принимали участие в конкурсе «Международные дебаты колледжей». Хотя команде МГУ не удалось занять призовые места, но участие в этой игре не только оказало огромное влияние на формирование самосознания и личностного потенциала ее участников, но и послужило катализатором роста интереса к этой игре

русских и иностранных учащихся, изучающих английский и китайский языки в МГУ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Принципы организации дискуссионных клубов Дебаты в средней школе (на примере гимназии № 63 Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] // Bestreferat.ru: [сайт]. URL: <http://www.bestreferat.ru> (дата обращения: 11.06.2011)
2. Стернин И.А. Практическая риторика. – М., 2010. – 272 с.
3. Хуторской А.В. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003. – 416 с.
4. Что такое дебаты? [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Дебаты МАИ». URL: <http://debate-mai.narod.ru/chto.htm> (дата обращения: 28.05.2011).
5. Branham Robert James. Debate and critical analysis: The harmony of conflict. – New Jersey, 1991. – 244 p.
6. Delancey Charles, Ryan Halford. Intercollegiate Audience Debating: Quo Vadis // Argumentation and Advocacy, 1990. – Vol. 27. – P. 49-58.
7. Huning Wang. Shicheng Shenzhan – Shanghai: Fudan University, 1993. – 388 p. (Хунин Ван. Дебаты в Сингапуре. – Шанхай, 1993. – 388 с.).
8. Schiappa E. & Keehner. M.F. The promise of the Cross Examination Debate Association // Argumentation and Advocacy, 1990. – Vol. 27. – P. 78-90.
9. Special Issue: A Variety of Formats for the Debate Experience // Argumentation and Advocacy, 1990. – Vol. 27. – № 2. – P. 23-35.
10. Zixiang Yu. Renshi Bianlun. – Taipei, 2004. – 646 p. (Цзысян Ю. Знакомство с Дебатами. – Тайбэй, 2004. – 646 с.)

УДК 37. 018.

Тарасова Е.Н.

*Московский государственный университет тонких
химических технологий им. М.В. Ломоносова*

КОММУНИКАТИВНЫЙ СТИЛЬ – ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШАЯСЯ, НАЦИОНАЛЬНАЯ МАНЕРА ОБЩЕНИЯ

E. Tarasova

*Moscow State University of Fine Chemical Technologies
named after M. Lomonosov*

THE COMMUNICATIVE STYLE IS A HISTORICALLY FORMED NATIONAL STYLE OF COMMUNICATION

Аннотация. В статье на основе исторического анализа коммуникативных стилей выводится понятие риторического идеала. Делается вывод, что риторический идеал находит наиболее полное отражение в речи преподавателя высшего учебного заведения. Выделены основные черты, позволяющие причислить различные речевые образцы к риторическому идеалу, давая возможность выделить исторически сложившуюся в русской культуре манеру общения с учащимися. Уточнено понятие «педагогическая коммуникация», сформулированы базовые аспекты для формирования речевой культуры будущих преподавателей.

Ключевые слова: преподаватель вуза, речевая подготовка, педагогическое мастерство, стиль коммуникации (демократический, авторитарный); общение-устрашение; общение-заигрывание; эффективная педагогическая

коммуникация.

Abstract. The article presents the concept of a rhetorical ideal derived from the historical analysis of the communicative styles. It is concluded that the rhetorical ideal finds its full implementation in high school professors' speech. The author highlights the main features which enable us to classify different speech patterns as a rhetorical ideal. This makes possible to single out the historically formed Russian style of communication with students. The author clarifies the concept of pedagogical communication and formulates the basic aspects of a teacher's verbal culture formation.

Key words: a university professor, speech training, pedagogical skills, a communication style (democratic, authoritarian); communication-intimidation; making advances-communication, effective pedagogical communication.

Коммуникативный стиль общения – это педагогическая категория, которая сегодня требует не только практического применения, но и исторического и методологического осмысления. В представленном исследовании коммуникативный стиль общения рассматривается с риторической и исторической точек зрения как педагогическая категория. Такое рассмотрение поможет в определении перспектив педагогической деятельности, поскольку речь – инструмент, без которого не обходится преподаватель, осуществляя учебный процесс.

Анализ научной литературы показал, что коммуникативный стиль, по мнению отечественных исследователей В.В. Красных и Л.В. Куликова (вслед за зарубежными исследователями Э. Холлом, Г. Хофтедом, Ф. Клакхоном, Р. Льюисом), формируется под влиянием особенностей национальной культуры: контекстности, ценностных ориентаций, типа культуры, специфики когнитивной базы и когнитивной деятельности её представителей [3, с. 10]. Иными словами, коммуникативный стиль отражает существующие в культуре предпочтения в выборе вербальных, невербальных и паралингвистических средств в организации межличностного общения. К отличительным признакам коммуникативного стиля И.А. Стернин относит многословность или лаконичность, интенсивность или расслабленность речи, фактическую или аналитическую направленность высказывания, пессимистическую или оптимистическую

тональность, «манеру общения» носителей какой-либо определенной лингвокультуры [10, с. 13] (см. также [11]). Л.В. Куликова культурно маркированными признаками коммуникативного стиля называет преобладание эмоционального или делового подхода в общении, стратегии открытого прямого или вежливо-косвенного стиля, этикетно-формального или свободного неформального с обязательным зрительным контактом или без него. К признакам коммуникативного стиля этот исследователь относит также паралингвистические и просодические средства: громкость звучащей речи, длину пауз, правила ударения и интонации [3, с. 6]. Норвежский ученый Й. Гальтунг представил типологию стилей на макрокультурном уровне. Типология Й. Гальтунга основывается на специфичности культуры мышления вообще и научного мышления в частности. Й. Гальтунг выдвигает гипотезу о том, что существует три западных и один восточный коммуникативные стили. К западным он относит саксонский, тевтонский, галльский (французский) стили. Восточный стиль представлен в его системе ниппонским (японским). Избегая жесткой идентификации стиля со страной, автор типологии считает центром саксонского стиля университеты Англии, а также Западного и Восточного побережья США. Кроме того, Й. Гальтунг утверждает, что в связи с достаточно длительным влиянием западной культуры на восточную Европу, включая бывший СССР, последние имеют традиции тевтонского дискурса. Каждая из культур, по Й. Гальтунгу, пронизана специфическим речевым стилем.

Коммуникативный стиль, по Й. Гальтунгу, представляет собой неотъемлемый компонент национально-культурного пространства, специфичность которого ярко проявляется в межкультурных контактах. Специфичные для каждой культуры нормы и ценности проявляются в коммуникативных действиях носителей культуры. Используемые при этом коммуникативные средства комбинируются особым, типичным для данной лингвокультуры способом. По мнению немецких ученых

К. Хельмолда и Мюллера, «культурно обусловленные комбинации коммуникативных средств, определяющие генерализованные языковые паттерны (образцы), могут быть рассмотрены как коммуникативный стиль лингвокультуры» [14, с. 27].

В течение многих лет исследователи наблюдали и анализировали речевое поведение и речь преподавателей высших учебных заведений, учителей специализированных и общеобразовательных школ, деятелей культуры, общественных деятелей «нового поколения». И пришли к выводу, что лучшие речевые образцы (очень разные, кстати), сохраняя историческую преемственность обладают чертами риторического идеала, продолжая отечественную культурную традицию. В лучших образцах публичных выступлений педагогов, ученых, духовных пастырей можно наблюдать систему ценностей отечественной культуры, воплощенную в традиционном риторическом идеале.

Эти речи отличаются: «продуманностью интонационного рисунка», «непрямым стилем», «тональностью общения», «задушевностью», «этикетной формальностью», применяется «стратегия открытого стиля», призывающая к диалогизации общения. В XI–XII вв. красноречие занимает на Руси одно из первых мест в литературной жизни, ораторские жанры становятся ведущими жанрами, развивается не только церковное, но и светское красноречие. Все дошедшие до нас памятники красноречия Киевской Руси по жанру относятся либо к «учительному» (дидактическому), либо к эпидейктическому (торжественному). Красноречие дидактическое в XI–XII вв. обычно преследовало цели практические: назидание, информация, полемика. Именно «поучение», «слово», «беседа» как жанры отличались типичными языковыми паттернами (образцами), которые характеризовали коммуникативное поведение русичей. Первым памятником русской педагогической риторики ученые называют «Поучение к братьям» новгородского епископа Луки Жидяты. Эти «Поучения» невелики по объему, всего 40–50 строк. Вслед за вступи-

тельным обращением к братии идет перечень правил поведения, которых следует придерживаться христианину: не молвить «срамные» слова, не богохульствовать, чтить старого человека и родителей своих, не клясться Божьим именем, не проклинать, говорить по правде, славословить князя своего [13, с. 76].

По мнению А.К. Михальской, риторический идеал Древней Руси отражен в следующих правилах речевого поведения: беседуй только с достойными; выслушай собеседника; будь кратким в беседе; не будь многословным, пустословным, несдержанным, грубым; хвала предстаёт добродетелью, хула – за глаза и в глаза греховна; доброе слово всегда желанно и благотворно, но решительно противопоставлено лести и лжи.

Древнерусский идеал речевого поведения, по мнению исследователя, предполагает соблюдение основных христианских заповедей – кротости, смирения, любви к ближнему, уважения к нему, запрета лживого и особенно клеветнического слова. Речь должна была быть сдержанной во всех отношениях, не позволялись крик, раздражение, проявление презрения, греховным считались желание осудить, всяческая хула [8, с. 394-398].

Все названные «учительные» образцы применяют различные средства общения, однако могут свидетельствовать, что уже в XI в. стала складываться определенная манера общения с учениками.

Как известно, «в основе педагогической деятельности лежит коммуникативная деятельность». «Бесспорно, что речь – одно из самых важных средств, с помощью которого осуществляется педагогическая деятельность, взаимодействие учителя и учащегося в процессе познавательной деятельности, воспитания подрастающего поколения» [5, с. 31]. **Устная речь для преподавателя становится показателем профессионального мастерства и инструментом его осуществления.** Профессия «преподаватель» сегодня напрямую связана с общением, причем речевое поведение педагога «создает наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, для правиль-

ного формирования личности обучаемого, обеспечивает эмоциональный климат обучения, ...обеспечивает управление социально-психологическими процессами... и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя» [5, с. 20]. Поскольку главная цель речевого общения – обмен информацией, то есть передача и восприятие смысла высказывания, то человек стремится быть понятым. Общение – сложный полифункциональный процесс. Понимание специфики педагогической коммуникации профессионально значимо для будущих преподавателей. Важным представляется выделение в ней аспектов: содержание, цель, средства. Содержание коммуникации – информация, которая в межличностных контактах передается от одного субъекта к другому. Цель коммуникации – получить ответ на вопрос: «Ради чего вступаем в контакт?». Средства коммуникации – способы кодирования. Передачи, переработки и расшифровки сообщения, передаваемого от одного субъекта к другому субъекту. Е.В. Клюев замечает: «От коммуникантов требуется принадлежность к одной и той же “кодовой системе”. А это есть не что иное, как знание того, каким образом “упаковывается” и “распаковывается” информация в разных случаях, т. е. применительно к различным типам коммуникативных актов» [2, с. 180]. И еще: «...в распоряжении коммуникантов имеется код (упорядоченная система знаков и правил пользования ими) – и это то, что их объединяет. Однако пользуются они этим кодом по-разному: адресант использует код для кодирования сообщения, адресат – для декодирования того же сообщения» [2, с. 185].

По мнению Дж. Р. Серля, информация между людьми может передаваться не только при помощи речи и знаковых систем, но с использованием технических средств записи, хранения информации и с помощью органов чувств [9, с. 72].

Информация составляет основу коммуникации. **Типы коммуникации** определяются по различиям: по характеру, по специфике психического состояния и настроения учас-

тников коммуникативного акта. Коммуникация – это процесс, осуществляемый внутри определенной социальной общности (группы, коллектива, общества в целом), т. е. по своей сущности не только межличностный, но и социальный. Она возникает во время обмена информацией, взаимодействия и взаимовлияния в силу общественной потребности, общественной необходимости. В процессе коммуникации складываются и реализуются общественные отношения. Исследователи В.А. Лабунская [4, с. 19], А.А. Лобанов [7, с. 93], Е.В. Ключев [2, с. 102] выделяют следующие **виды коммуникации**: социально ориентированная; групповая предметно ориентированная; лично ориентированная.

Социально ориентированная коммуникация нацелена на конкретные социальные задачи и осуществляется в процессе лекций, докладов, публичных выступлений, в которых учитель – лектор выступает как представитель общества, конкретного региона или города.

Групповая предметно ориентированная коммуникация ставит целью организацию коллективного взаимодействия в процессе совместной деятельности. Она представляет собой общение членов коллектива. В процессе такого общения решаются задачи, актуальные для данного коллектива.

Личностно ориентированная коммуникация – взаимодействие одного человека с другим. Понятие далеко не однородное. Это и профессиональная коммуникация, в том числе деловых партнеров, занятых конкретной совместной деятельностью; это и коммуникация, предполагающая решение личностных проблем; это и коммуникация педагога со студентами (или учениками), в процессе которой формируются такие качества личности, как нравственность, духовность, патриотизм, коллективизм, толерантность и другие. В реальной ситуации общения главенствующими являются те функции, которые обеспечивают передачу – приём информации. Функции коммуникации можно рассматривать и по другой системе оснований: организация совместной деятельности; понимание людей

ми друг друга; формирование и развитие межличностных отношений.

Разные подходы к определению функций коммуникации свидетельствуют о том, что это открытая и подвижная система, обеспечивающая возможность перераспределения функций между участниками, смены ролей по ходу решения задачи, взаимной коррекции и контроля. Речевая деятельность, по мнению А.А. Леонтьева, как и любая другая деятельность, основанная на взаимодействии во время общения, состоит из следующих этапов: установление контакта предполагает понимание другого человека, представление себя другому/другим; ориентировка в ситуации общения, осмысление происходящего, оценивание ситуации общения; обсуждение интересующей проблемы; решение (или подход к решению) проблемы; завершение контакта (выход из речевой ситуации).

На последней фазе формируется «общий фонд знаний, умений и навыков» [6, с. 20]. В процессе коммуникации, выступающей как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта, личностное взаимодействие становится важнейшей ее категорией. Понятие коммуникации в современной науке рассматривается неотъемлемо от материальной деятельности. Е.Ф. Тарасов определяет деятельность человека как видимую форму социального взаимодействия, которое осуществляется в рамках общественных отношений и благодаря контакту, в частности речевому [6, с. 67].

Следовательно, **педагогическая коммуникация** – форма социального взаимодействия и одновременно разновидность речевого взаимодействия. К специфическим свойствам педагогической коммуникации относится ее **стилевая определенность**.

«Под **стилем коммуникации** обычно понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. По мнению В.А. Кан-Калика, в стиле коммуникации находят выражение: особенности коммуникативных возможностей преподавателя; сложившийся характер взаимоотношений

педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учебного коллектива.

В педагогической деятельности коммуникация выступает не как обыденная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. В.А. Кан-Калик утверждает, что «педагогическое общение – это профессиональная коммуникация, ...реализуемая в индивидуальном стиле учителя» [1, с. 93]. Психологи, в частности А.А. Леонтьев, Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, выделяют **два основных стиля** руководства педагога учебным процессом: **демократический и авторитарный**. **Демократический стиль** характеризуется объективным, уважительным отношением к обучаемым, стремлением учесть их индивидуальные особенности, потребности и личный опыт каждого из них; речевое поведение педагога отличается гибкостью, толерантностью, отсутствием стереотипов. Для **авторитарного стиля** характерен функционально-деловой подход к организации общения, четко выраженные установки, стереотипы в оценке возможностей учеников и в собственных речевых действиях.

Личностные межсубъектные отношения суммарно представлены в книге Т.А. Ладыженской «Живое Слово»: общение-устрашение (когда авторитет учителя держится на страхе, который он внушает своим учащимся); общение-заигрывание (при котором учитель стремится понравиться, «снимая» между собой и детьми необходимую дистанцию); общение с четко выраженной дистанцией; общение дружеского расположения, когда между педагогом и обучаемыми устанавливаются дружеские отношения; общение совместной увлеченности познавательной деятельностью» [5, с. 35].

Противоположность «общения-устрашения» и «общения-заигрывания» кажущаяся. Объединяет их многое, и прежде всего – отсутствие интереса к ученикам. Только демократический стиль рождает культуру и свободу межличностных отношений.

В последние годы XX столетия и в начале XXI в. особое внимание к речевой подготовке

преподавателя в педагогическом вузе вызвано заметным падением общего уровня речевой культуры, которое явилось результатом процесса, начавшегося многие десятилетия ранее. Одной из самых серьезных проблем в педагогическом общении стали новые коммуникативные отношения преподавателя и студентов в учебном процессе. Сегодня мы переживаем повсеместное внедрение новых образовательных технологий, инноваций, авторских программ. Но самая универсальная авторская программа и инновация – культура педагогического общения. Общение не только с учениками и их родителями, но и с коллегами, и с администрацией, и со студентами в вузе. Общение – это тот вид деятельности, где творчество и инновации бесконечны. Педагогически эффективный стиль общения характеризуется высокой коммуникативной компетентностью, осознанным следованием определенной профессионально корректной модели речевого поведения [12, с. 301].

Таким образом, мы считаем, что, во-первых, коммуникативный стиль – явление культурно обусловленное, ставшее фактором становления как педагогического общения в целом, так и устной профессиональной речи в частности. Во-вторых, коммуникативный стиль – явление многофункциональное, исторически изменчивое. Это исторически сложившаяся национальная манера общения, в том числе педагогического. В-третьих, устная речь преподавателя – «не только орудие обучения и речевая форма обучения предмету, но и объект изучения». Речь преподавателя не только и не столько обслуживает обучение, она является центральной категорией педагогического процесса, способствующей решению дидактических задач, достижению целей обучения и воспитания учащихся, а также развитию их собственного стиля речевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995. – 108 с.
2. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. Учеб. пособие для университетов и институтов. – М., 1998. – 224 с.

3. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты (на материале русской и немецкой лингвокультур). – Красноярск, 2004. – 307 с.
4. Лабунская В.А. Экспрессия человека: обучение и межличностное познание. – Ростов на Дону, 1999. – 608 с.
5. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1980. – 128 с.
6. Леонтьев А.А. Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты // Язык и общество. – М., 1968. – 356 с.
7. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. – СПб, 2000. – 242 с.
8. Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово. – М., 1996. – 479 с.
9. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. – М., 1986. – 228 с.
10. Стернин И.А. К разработке модели контрастно-го описания национального коммуникативного поведения. Аксиологическая лингвистика // Материалы научной конференции «Проблемы коммуникативного поведения». – Волгоград, 2003. – С. 310-311.
11. Стернин И.А. Русское и немецкое коммуникативное поведение и проблема межкультурной коммуникации // Материалы международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: парадигма исследования и преподавания». – Красноярск, 2003. – С. 26-32.
12. Усанова О.Г., Усанова Л.А. Профессиональная риторика как основа становления личности студента педагогического вуза // Риторика в современном обществе и образовании. – М., 2003. – С. 304-312.
13. Хрестоматия по древнерусской литературе / Сост. М.Б. Фёдорова, Т.А. Сумникова. – М., 1985. – 580 с.

УДК 37.017.4

Червякова И.С.

Московский государственный областной университет

**К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ
ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ**

I. Chervyakova

Moscow State Regional University

**ON THE QUESTION OF FORMING THE ADOLESCENTS'
CIVIC STAND IN EDUCATIONAL SCHOOL SYSTEM**

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы становления гражданской позиции младших подростков. Описана структура гражданской позиции личности, даны основные качественные характеристики гражданина, среди которых актуальность в современном мире приобретают креативное мышление, стремление к самообразованию, мотивация на инновационную деятельность. Представлен анализ существующей работы по становлению гражданской позиции в воспитательной системе общеобразовательной школы, даны результаты диагностики уровня сформированности гражданской позиции среди младших подростков. Охарактеризованы основные задачи, цели и принципы преобразовательной программы по становлению гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы.

Ключевые слова: гражданская позиция, личностные характеристики современного гражданина, воспитательная система школы, преобразовательная программа.

Abstract. This article is devoted to the problem of adolescents' civic stand forming. It describes the structure of personality's civic stand, gives main characteristics of a citizen, including those which have become more relevant in modern society. They are: creative thinking, the desire for self-education and motivation for innovation. It presents the analysis of the present work being done on the formation of civic stand in the secondary school system. The author presents the diagnostics results of the formed civic stand degree. The article describes the main goals, objectives and principles of a transforming program on forming the adolescents' civic stand in educational school system.

Key words: civic position, personal characteristics of the modern citizen, school educational environment, reforming program.

Развитие экономики страны, многополярность политического мира, формирование общественных организаций, многообразие социальных тенденций требуют от каждого члена общества равнодушия, активности, умения принимать решения и отстаивать интересы на благо общественного и собственного развития, тем самым актуализируя проблему становления гражданской позиции в рамках образования гражданского общества. Из этого следует, что самые высокие требования предъявляются образовательным институтам, которые, прежде всего, несут ответственность за воспитание подрастающего поколения.

Современная образовательная система, согласуясь с основополагающими документами, ставит своей целью воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [1]. Воспитание человека с гражданской позицией становится важнейшим приоритетом в современной ситуации развития общества и является наиболее актуальной проблемой современной педагогической науки.

Современные исследователи (Г.Я. Гревцева, Т.А. Михейкина, И.В. Молодцова, А.М. Андресюк, О.Н. Прокопец, Н.В. Попович и др.) на качественно новом уровне рассматривают процесс становления и формирования гражданской позиции школьников, они создают теоретические и практические предпосылки, способствующие эффективному решению данной проблемы. Несмотря на это, педагогические реалии требуют новых разработок в контексте целостного педагогического процесса, с учетом постоянно обновляющихся запросов общества.

Анализируя точки зрения различных исследователей, мы заключаем, что гражданская позиция представляет собой сложное личностное образование, интегральное качество личности, отвечающее за моральные убеждения, общечеловеческие ценности и общественно важные поступки, проявляющиеся по отношению к государству, другим людям, к самому себе.

Изучая становление гражданской позиции младших подростков важно отметить, что данный возрастной период характеризуется качественными изменениями в физиологическом, психическом, социальном мире ребенка и требует особого подхода со стороны взрослых (педагогов, администрации и родителей). В данный период процесс становления, возникновения гражданской позиции младшего подростка должен опираться на создание и укрепление моральных установок, осознание и принятие общепринятых ценностей, стремление совершать социально значимые дела.

Согласно точке зрения некоторых исследователей (Г. Ахметжанова, Р. Салихова, Н. Попович), структура гражданской позиции включает несколько аспектов, которые, объединяясь в четыре интегральных качества, составляют структуру гражданской позиции личности, среди которых: гражданская грамотность (правовая и политическая культура), идейная убежденность (гражданское самосознание, гражданский долг, патриотизм и интернационализм), гражданская компетентность (учебно-познавательная, обще-

ственно-политическая, правовая, морально-нравственная, социально-экономическая), гражданская активность [3, с. 24-25]. Однако, осуществляя целенаправленную работу по развитию и укреплению этих качеств, младшему подростку первоначально необходимо привить любовь к своему краю, своей Родине, уважение к своему народу, его культуре и духовным традициям; осознание и принятие традиционных ценностей семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; осознание своей сопричастности к судьбе Отечества [1].

Анализируя образовательный стандарт, продекларированный правительством РФ, мы наблюдаем, что большинство качеств и личностных характеристик, которые должны развиваться у учеников общеобразовательной школы, отвечают актуальным потребностям современного гражданина. Отметим среди прочих наиболее важные, на наш взгляд, качества, основы которых необходимо закладывать в младшем подростковом возрасте, так как их закрепление и развитие способствует успешному становлению гражданской позиции личности, востребованной современным гражданским обществом. Итак, будущий гражданин своей страны должен быть:

- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир;
- осознающий ценность науки, труда и творчества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни;
- мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для самого человека и других людей [5, с. 3].

В настоящий момент общеобразовательная школа и система ее воспитания имеет

большой потенциал в вопросах становления гражданской позиции. Большинство исследователей подтверждают, что воспитательная система школы – сложный социально-педагогический, психолого-педагогический комплекс, упорядоченный относительно своей важнейшей функции – воспитания (которое включает в себя и обучение, и образование; всю сферу управляемого развития личности), и влияет она на школьников не только через уроки, учителей, учебники, домашнее задание (педагогический фактор), но и через включенность в окружающую среду, через отношения, которые складываются между детьми, педагогами, шефами, через психологический климат, объединяющий взрослых и детей в конкретном заведении (социальный фактор) [4, с. 9]. Откуда следует, что воспитательная система школы способна и должна при правильной организации комплексно, многосторонне, на всех уровнях осуществлять работу по становлению гражданской позиции учащихся, используя собственные ресурсы и привлекая их извне.

Однако, изучая работу общеобразовательных учреждений по вопросам становления гражданской позиции младших подростков, мы видим, что современная школа не всегда целенаправленно решает вопросы становления гражданской позиции учащихся. Зачастую эта работа проводится неосознанно, без разработки и принятия специально направленных программ, и поддерживается лишь отдельными учителями-предметниками.

Анализируя результаты наблюдений, бесед, проведенного анкетирования в школах, мы видим, что вопрос актуальности и необходимости становления гражданской позиции младших подростков не вызывает сомнений. Большинство опрошенных учителей и родителей (65 % и 58 % соответственно) отмечают недостаточный уровень развития гражданской позиции младших подростков в современной школе; 75 % и 71 % считают деятельность, направленную на становление гражданской позиции, необходимой и целесообразной. Согласно мнению учителей и родителей (соответственно в процентном со-

отношении), целенаправленным развитием гражданской позиции, прежде всего, должна заниматься семья – 76 % и 68 %, система образования – 71 % и 79 %, каждый ребенок сам – 45 % и 36 %. Большинство опрошенных респондентов (62 % и 58 % учителей и родителей соответственно) определяют, что современная общеобразовательная школа способна создать эффективные условия для становления гражданской позиции учащихся, однако при этом отмечают, что сами младшие подростки не всегда заинтересованы в этом и им необходима дополнительная мотивация.

Также было проведено пилотажное диагностическое исследование среди младших подростков с целью определения уровня сформированности гражданской позиции. Осуществив комплексное наблюдение, по результатам бесед, согласно анализу продуктов деятельности (сочинений, характеристик), по данным анкетирования и других оценочных методик были получены следующие результаты: 71 % учащихся имеют условный низкий уровень, 25 % – средний уровень, 4 % – высокий уровень. Где, согласно мнению Т.А. Михайкиной, *низкий уровень* характеризуется неудовлетворительным уровнем теоретико-гражданских знаний, отсутствием потребности в проявлении гражданской позиции, а также неумением и несформированной готовностью к осуществлению гражданской деятельности; *средний уровень* – достаточным уровнем теоретико-гражданских знаний, наличием потребности, но неумением и несформированной готовностью к осуществлению гражданской деятельности; *высокий уровень* – высоким уровнем теоретико-гражданских знаний, наличием ярко выраженной потребности, умением и сформированной готовностью к осуществлению гражданской деятельности [2, с. 30-31].

Полученные данные подтвердили необходимость проведения целенаправленной работы по становлению гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы. И прежде всего эта работа должна быть непосредственно связана с разработкой и апробацией специальных педаго-

гических условий и модели, с привлечением всего педагогического состава школы, родителей, организаций извне, с созданием преобразовательной программы, которая отвечает актуальным потребностям каждого школьника и учитывает потенциал воспитательной системы школы.

Обратим внимание, что цель программы, построенной с учетом теоретических аспектов проблемы, заключается в содействии становлению гражданской позиции младших подростков с помощью создания эффективных условий. Ее приоритетные задачи носят образовательный, воспитательный, развивающий характер и направлены, прежде всего, на приобретение знаний, формирование ценностей, развитие инициативы.

Обозначим также основные принципы, на основе которых базируется программа:

- принцип *природосообразности*, предусматривающий осуществление работы, соответствующей гендерным, возрастным и индивидуальным особенностям ребенка;
- принцип *гуманизации*, который обуславливает общую направленность воспитательной деятельности на гармоничное развитие личности, как во внутреннем духовном мире, так и с окружающим пространством;
- принцип *становления гражданской позиции*, создающий предпосылки для развития и укрепления гражданской позиции, инициативы младших подростков, их участия в решении вопросов жизнедеятельности объединения, социально значимых проблем;
- принцип *педагогического оптимизма*, опирающийся на веру в способности и силы ребенка, ориентирование на положительное в нем;
- принцип *сотрудничества, содружества, сотворчества детей и взрослых*, включающий взаимодействие, взаимопомощь между детьми и взрослыми.

Основными формами организации деятельности в условиях общеобразовательной школы выступают: тренинги, деловые игры, семинары, дискуссии, круглые столы, акции, практикумы, экскурсии, встречи, коллективные творческие дела. Комплексное использование данных форм организации деятельности младших подростков должно способствовать становлению, формированию и развитию как отдельных структурных компонентов гражданской позиции, так и развитию личности гражданина в целом [3, с. 127].

Итак, мы заключаем, что процесс становления гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы должен проводиться планомерно, иметь целенаправленный характер и отвечать актуальным потребностям общества, то есть воспитывать сознательного, активного и ответственного члена российского общества, уважающего закон и правопорядок, осознающего и принимающего свою ответственность за благосостояние общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. [Электронный ресурс] // Некоммерческое партнерство Родительский Комитет: [сайт] URL: <http://www.r-komit.ru/school/program/action2009/razdel/cdn> (дата обращения: 13.01.2012).
2. Михайкина Т.А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений: дис. ...канд. пед. наук. – Саранск, 2009. – 224 с.
3. Попович Н.В. Становление гражданской позиции школьников старшего подросткового возраста – участников детских общественных объединений: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 226 с.
4. Селиванова Н.Л. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски. – М., 1989. – 67 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект (доработка 15 февраля 2011 года) // Российская газета. 2011. 17 февр. – С. 3.

УДК 371:792.036

Яковлюк С.М.

*Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт*

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ XXI В.

S. Yakovlyuk

Moscow State Regional Socially-Humanitarian Institute

METHODS AND DEVICES OF ACTING TECHNIQUES IN TRAINING TEACHERS OF THE XXI CENTURY

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования системы подготовки актеров в театральных вузах при обучении будущих учителей. В основе лежит анализ «системы Станиславского», а также наиболее эффективных ее методов и приемов, через призму которых возможна профессиональная подготовка педагога для общеобразовательной школы. По результатам исследования делается вывод о том, что для подготовки современного учителя нужна особая технология профессионального обучения, способствующая развитию не только его познавательной сферы, но и эмоциональных чувств, творческих способностей. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу выразительности человеческих чувств, так как учитель XXI в. должен быть не только носителем теоретических знаний, но и специалистом высокого мастерства, умеющим убедительно, интересно и творчески подходить к решению педагогических задач. В связи с этим методы и приемы актерского мастерства являются теоретической основой и практическим инструментом в процессе формирования профессионально значимых качеств современного учителя.

Ключевые слова: актерское мастерство, «система Станиславского», творчество, креативность, учитель, театральная педагогика.

Abstract. The article explores some peculiarities of using the drama schools' actors training system for a modern teacher training. The author examines them basing on the analysis of "Stanislavski system," as well as its most effective methods and techniques that contribute to professional training of teachers for comprehensive schools. The research results allow the author to conclude that special techniques of vocational preparation are required for training of modern teachers. They are supposed to assist in developing of not only cognitive sphere, but also emotional sphere and creative activities. Theater pedagogics can help to develop such a technology. Its main features are deep individualization, creativity and desire to fathom the nature of the expressiveness of human feelings. The XXI century teacher should possess not only theoretical knowledge, but also be a true professional who can find convincing, interesting and creative approaches to solve educational problems. In this connection, the methods and devices of acting techniques are considered to be a theoretical basis and practical tool for developing professionally significant skills and qualities of a modern teacher.

Key words: acting techniques, "Stanislavski system," creative work, creativity, teacher, theater pedagogics.

Профессиональная деятельность современного учителя требует повышения эффективности и качества педагогической подготовки студентов-выпускников, поскольку демократизация и гуманизация общества выдвигают в качестве важнейшей задачу создания условий, способствующих полной реализации творческого потенциала каждой личности. Требования, предъявляемые современным обществом к педагогической профессии, сводятся к тому, что учитель должен быть как носителем достоверных научных знаний и общечеловеческих

ценностей, так и обладателем высокого мастерства, способным не только преподнести научную истину, но и пробудить у учеников стремление к познанию. Поэтому успешное решение данной проблемы во многом определяется профессиональным мастерством учителя, его эрудицией, культурой, высоким уровнем общения с учащимися.

Профессиональная деятельность учителя и актера, имея сходные моменты, заключается в следующем:

- в реализации одной и той же функции – функции воспитания;
- в творческом характере деятельности, предполагающем элементы работы, не поддающихся автоматизации (присутствие интуиции, вдохновения, такта и др.);
- в условиях протекания творческого процесса, включающего постоянное самосовершенствование личности с целью повышения как интеллектуального уровня, так и психологической готовности к квалифицированному выполнению определенных действий в экстремальных условиях публичной деятельности и др.

Театральная педагогика предлагает ряд методов, способствующих эффективному формированию у актеров таких профессионально значимых качеств, как творческое воображение, избирательность восприятия, способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, выражению эмпатии и идентификации, к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения, совпадающих с педагогической профессией.

Так, основополагающим методом в «системе Станиславского» является *метод физических действий*.

Данный метод основан на анализе пьесы, последующие действия которой выстраиваются в логическую цепь, образуя сквозное действие. При исполнении роли сквозное действие всегда остается неизменным, помогая актеру становиться образом, жить его жизнью как своей. В свою очередь, действия актера будут приобретать различный характер, обусловленный его самочувствием в момент творчества, предполагая формирование

и проявление таких чувств, как искренность, открытость, убежденность. Для педагогической профессии данный метод интересен тем, что предполагает развитие свойств познавательных психических процессов личности, определяющих выразительность ее экспрессивных проявлений, а также способность к самокоррекции, гармоничности поведения.

Метод исторических параллелей, особенностью которого является эмоционально-логическое сравнение представлений, свойственных различным историческим эпохам и периодам развития общества. Такое сравнение способствует эффективному решению поставленных задач как при усвоении теоретических знаний по педагогике, так и через обеспечение глубокого понимания нравственно-эстетической стороны учительской профессии. Реализация данного метода может происходить тремя способами: рассказ учителя, коллективное обсуждение наиболее известных фактов и событий, а также анализ профессиональных качеств педагога с опорой на текстовый материал художественного произведения, раскрывающего сущность данного вопроса или проблемы. Поэтому для использования данного метода при подготовке студентов-выпускников необходимо обращаться к высокохудожественным, созданным на реалистической основе, литературным произведениям.

Метод действенного анализа – это способ научения навыкам волевого поведения, называемым, по Станиславскому, «сценическим». Согласно методу, логика действий становится как бы партитурой артиста. К.С. Станиславский сравнивает действия с нотами, а логике действий – с мелодией, которую они образуют. От пропуска в логической цепочке одного действующего лица могут быть неверно поняты поступки нескольких других действующих лиц, что влечет за собой изменения смысла сценического произведения. В педагогической профессии применение этого метода также необходимо при построении логики урока.

Метод ролевого действия основан на заранее установленном подтексте, дающий

возможность развивать индивидуальные особенности каждого обучающегося, а также осуществлять индивидуальный контроль качества подготовки студентов. В ходе этого метода акцентируется внимание на умении использовать те или иные элементы техники речи в зависимости от количества слушателей в аудитории, где осуществляется общение, осуществляется оптимизация выработки умений и навыков устной монологической и диалогической речи педагогов.

Этюдный метод – это творческое исследование, изучение умом и телом какого-либо жизненного действия, человеческого поступка или события в предлагаемых обстоятельствах спектакля [2, с. 32-33].

В учебной практике можно выделить различные виды этюдов:

- одиночный этюд, нацеленный на освоение простейшей жизненной ситуации в тот момент, когда возникает необходимость освоения логики и последовательности физических действий в их непрерывной цепочке;
- одиночный этюд, нацеленный на эмоциональные воспоминания, на физическое самочувствие;
- парный этюд – на действие с воображаемыми предметами для формирования чувства непрерывности логически развивающегося действия;
- этюды типа «цирк», развивающие артистическую смелость;
- групповые этюды, воспитывающие импровизационное самочувствие;
- этюд на освоение способов словесного воздействия.

В работе будущего учителя над педагогическими этюдами формируется не только внутренняя драматургическая линия педагогической ситуации, но и умение выразить ее сущность убедительными средствами.

Таким образом, театральная педагогика предлагает для подготовки творчески активного современного учителя пять наиболее эффективных методов, способствующих формированию таких профессиональных качеств педагога, как артистичность, экспрессивность, свобода мысли и действия, твор-

ческое самочувствие, импровизационность и др.

Каждый метод дополняется такими приемами, помогающими более детально освоить актерское мастерство и овладеть техникой перевоплощения, как:

- выработка *«мышечного контроля»* – снятие физического напряжения, оправдание позы на основе анализа ощущений и чувств;
- *оправдание внимания к объекту* – интонационные модуляции и пантомимические приспособления, концентрирующие внимание на действии с объектом;
- *активизация эмоциональной памяти* – рекомбинация прежних впечатлений и установление их соответствия действительности вторично;
- *«если бы»* – действия в воображаемых предлагаемых обстоятельствах;
- *«действия с окраской»* – образное воспроизведение эмоционального состояния посредством движения или интонации;
- *оперирование образами* – комбинация отдельных образов, добавление к ним элементов, отсечение элементов;
- *повтор* – темпо-ритмическая организация физического действия, обеспечивающая динамику напряжения действия;
- *«монологическая пауза»* – выражение отношения к объекту посредством внутреннего монолога;
- *«качели»* – неоднократное прерывание намерения совершить ожидаемое физическое действие посредством увлечения словесным действием;
- *противопоставление* – ассоциативная импровизация действия противоположного действию партнера по темпу-ритму, смыслу, образу;
- *координация движений и речи* – смысловая координация движений и речи в групповой деятельности;
- *фиксирование, не «А»* – выражение парадоксального поступка, неожиданного для зрителей, но возможного варианта разрешения конкретной ситуации;
- *сатирический гротеск* – разрешение противоречий в стиле острой карикатуры,

сознательное нарушение жизненных форм и пропорций для отражения двойственности явлений;

- *зеркальное решение* – оправдание персонажем комментариев о происходящем на сцене за его спиной;

- *нарушение сценической иллюзии* – непосредственное обращение актера к зрителю, перенос сценического действия в зрительный зал, изменение декораций на виду у зрителя [3, с. 24-28];

- *расслабление* – нацелен на освобождение мышц от излишнего физического напряжения, которое свидетельствует о существовании психического напряжения личности и реализуется в упражнениях на релаксацию и на выработку в себе «мышечного контролера»;

- *сосредоточение* – связан с развитием волевой сферы личности, основанный на концентрации всех видов чувственного внимания на конкретном объекте в реальной или воображаемой плоскости.

Вышеперечисленные приемы помогают раскрыть в каждом обучающемся такие качества, как эмоциональность, креативность, высокая координация движений, волеизъявление, ассоциативная импровизация и т. д., являющиеся характерной особенностью проявления педагогического артистизма.

Таким образом, использование методов и приемов актерского мастерства в ходе подготовки учителя XXI в. способствует эффективности общения и воздействия на учеников в процессе будущей педагогической деятельности.

Деятельность учителя представляет собой процесс создания художественного замысла урока, предполагающий разработку сюжетной основы совместной деятельности и отраженный в подробном плане-конспекте.

В связи с этим можно утверждать, что успешность деятельности учителя зависит от режиссерской интерпретации его предметных знаний. Режиссерская интерпретация в творчестве учителя включает:

- отбор предлагаемых обстоятельств, в которых будет совершаться педагогическое действие посредством выделения событий-

ного ряда или основных сюжетных моментов урока, обеспечивающих организацию совместных действий учителя и учащегося адекватно логике изложения материала, раскрывающей тему, идею, сверхзадачу конкретной деятельности учителя;

- выбор средств эстетического воздействия для организации взаимодействия, к которым относятся приемы интонационной и пластической выразительности учителя, образные сравнения, музыкальные и видеофрагменты и т. д.;

- определение стилизованного приема «режиссерского хода», объединяющего все моменты конкретной деятельности в единую форму, способствующую созданию художественной реальности [3, с. 11].

Целенаправленное педагогическое действие, аналогично театральному, должно активировать личность и коллектив. В связи с этим необходима предварительная продуманность педагогических действий, выраженных в детальном плане-сценарии урока:

- сюжетно-драматическую канву (последовательное логичное изложение материала);

- схематичное представление эмоциональной «кривой» урока – «заготовка художественных деталей» (интересных фактов, ярких вопросов, предполагающих активную реакцию на содержание занятия);

- внешние атрибуты (наглядность, светозвуковые эффекты, способствующие созданию определенной атмосферы) [1, с. 24-28].

Поэтому, планируя занятия, учителю необходимо четко сформулировать сверхзадачу на данный период, а также помнить о воздействии трех факторов в соответствии «с тремя правдами», предложенными В.И. Немировичем-Данченко: содержание, современность, коллектив.

Предлагаемые выше методы, приемы театральной педагогики сохраняют творческую педагогическую форму, помогая развить и обогатить профессионально-творческие способности учителя. Благодаря театральной педагогике решается проблема сознательного овладения подсознательными творческими процессами, что помогает учителю добиться

совместимости со своими учениками на уроке, достигая оптимального сочетания рационального и чувственного, логического и эмоционального.

Таким образом, знакомство, изучение и освоение будущими учителями вышеперечисленных методов и приемов даст возможность:

- развить эстетическое начало личности, ее образное мышление и память;
- осознать себя не только как «инструмент» подачи информации и взаимодействия с учащимися, но и как человека, передающего духовные ценности;
- рассмотреть школьную практику в категориях, указывающих особенности поведения (сила – слабость, добро – зло, дружелюбность – враждебность и др.);
- совершенствовать умение «читать» поведение ученика, «расшифровывать» его переживания, определять признаки рабочей атмосферы по мимике и пантомимике ученика, ритму его речевого взаимодействия;
- делать представление учителя о поведении учеников и своем собственном более

конкретным и подробным;

- овладеть начальными приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства для решения важнейших педагогических задач с целью оперативного действия в сложившихся ситуациях;
- постепенно прийти к педагогически целесообразным действиям и поведению, творческому рабочему самочувствию.

Все вышеперечисленные характеристики являются проявлением профессионально-творческих значимых в педагогической профессии способностей, характерных для учителя XXI в.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Актерские способности в деятельности учителя / Под ред. Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск, 1998. – 45 с.
2. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М.: АО «Аспект Пресс», 1993. – 127 с.
3. Средства театрального искусства педагогической деятельности: Методические рекомендации / Под ред. Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 45 с.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.111'255

Александрова Е.И.

Российский новый университет (г. Москва)

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПИСЬМЕННому ПЕРЕВОДУ И ПЕРЕВОДУ С ЛИСТА

E. Alexandrova

Russian New University, Moscow

PRINCIPLES OF TRAINING ECONOMICS DISCOURSE TRANSLATION AND EXTEMPORE INTERPRETING

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов обучения экономическому переводу, а именно: обоснованию учета ряда дидактических принципов (научности; сознательности; систематичности; доступности; наглядности) при обучении таким видам экономического перевода, как письменный и перевод с листа. При этом отдельное внимание уделяется деятельностному подходу для стимуляции более активной работы учащихся. В представленном исследовании также рассмотрена специфика экономического дискурса как коммуникативного пространства, в котором осуществляются упомянутые виды перевода.

Ключевые слова: экономический перевод; дидактические принципы обучения; принцип научности; принцип сознательности; принцип систематичности; принцип доступности; принцип наглядности; деятельностный подход; прагматическая адаптация.

Abstract. The article deals with the analysis of some aspects of training economical translation techniques, exactly it states the necessity of a range of didactic principles (including scientific principle; principles of deliberateness; systematicity; simplicity and use of visual methods) as priority of professional activity training in education and parallel training of professional skills, in the process of training written and oral economical translation types. Besides, the peculiar features of such a specific communicative sphere as economics discourse have been described herein to prove distinctiveness of the mentioned translation types.

Key words: economical translation; didactic principles of translators training; scientific principle; deliberateness; systematicity; simplicity; use of visual methods; activity approach, pragmatic adaptation.

Характер современной мировой экономики подразумевает активное участие переводчиков, специалистов в вопросах экономики, финансов и торговли, которые могут предоставить не только качественный и адекватный перевод, но и адаптировать его для слушателя другой культуры, другой страны.

Экономический перевод отличается четкостью и сухостью изложения, поэтому от переводчика требуется не только отличное знание языка, но и специальные знания в сфере эконо-

мики, внебиржевой торговли на рынке *forex*, финансировании и всех рядом стоящих понятий [5, с. 50]. По этим причинам переводчик экономических текстов должен быть компетентным как в терминологии экономической сферы, так и в функциональной стилистике указанной профессиональной области, предписывающей употребление в экономическом дискурсе ряда клише и фразеологических оборотов, типичных для устной экономической коммуникации. В этой связи следует говорить о приоритете принципа обучения, основанного на научности, который указывает на правомерность использования лишь проверенной временем учебной и научной информации [8]. При этом следует учитывать, что упрощение сложных экономических понятий, необходимое на раннем этапе обучения, когда учащиеся еще не разбираются в полной мере в разнообразной по своему составу экономической терминологии, не должно приводить к искажению их более сложной, а в ряде случаев и противоречивой научной сущности. Научный принцип обучения призывает к активному использованию в процессе обучения новейших достижений в экономике и бизнесе, проходящих в настоящее время дискуссий и возникающих новых гипотез.

Формирование научной компетенции переводчиков в сфере профессиональной экономической коммуникации, как правило, направлено на овладение навыками и умениями как письменного, так и устного (последовательного) перевода. При этом обучение каждому из этих видов перевода характеризуется определенными особенностями и организуется с учетом специфики условий протекания переводческого процесса, психофизиологических механизмов, релевантных тому или иному виду перевода, структуры перевода, его результата, задействованных в переводе языковых навыков и речевых умений [9, с. 6].

Сложность перевода экономических и банковско-финансовых текстов, как указывает ряд исследователей, зависит не только от сложности самих текстов, но и от уровня

требований к переводу, от того, кто является будущим реципиентом перевода: люди, чьи познания в экономике или банковском деле не намного больше, чем у переводчика, или же эксперты и аналитики, знающие досконально все тонкости экономической и финансовой терминологии [11, с. 209]. В связи с этим к профессиональной компетенции переводчика в экономической сфере предъявляются очень высокие требования, поскольку малейшая неточность или ошибка в переводе экономических или финансовых документов может нанести заказчику перевода текста значительный материальный ущерб. По этой причине повышенный интерес к сложной когнитивной информации обусловлен тем, что учащиеся должны в процессе обучения развить навыки и умения, необходимые и для переводчика, и для экономиста. Как отмечает В.А. Ямшанова, «потребность изучения экономического языка побуждает современных лингвистов и дидактиков отвечать на повышение спроса соответствующим предложением» [10, с. 74]. При обучении экономическому переводу необходимо научное толкование отдельных экономических понятий не только на родном языке учащихся, но и на целевом (английском) языке, а также знакомство с различными точками зрения на различные экономические явления, выдвигаемыми носителями целевого (английского) языка.

Стоит отметить, что цель погружения учащихся в экономический дискурс сводится к установлению и осмыслению широкого ряда экономических понятий, получающих разное толкование на родном и на целевом иностранном языке. В этой связи возникает вопрос о важности использования принципа сознательности, обеспечивающего основательное знание учащимися различных экономических фактов, понятий, явлений, глубокое понимание когнитивной информации, сочетание профессиональных знаний переводчика и экономиста с постепенным развитием умений самостоятельно пользоваться лингвистическими и экономическими знаниями на практике.

Принцип сознательности является основополагающим при обучении навыкам прагматической адаптации, обеспечивающей выбор вариантов перевода, приемлемых и понятных для носителей языковой картины мира языка перевода.

При прагматической адаптации каждой отдельной единицы перевода обычно приходится делать выбор между несколькими представляющимися возможностями перевода. По определению А.В. Федорова, существует три наиболее характерных случая:

1. «В языке перевода нет словарного соответствия тому или иному слову подлинника (вообще или в данном его значении).

2. Соответствие является неполным, т. е. лишь частично покрывает значение слова языка оригинала.

3. Различным значениям многозначного слова оригинала соответствуют разные слова в языке перевода, в той или иной степени точно передающие их» [7, с. 54].

Все эти три переводческие ситуации, обозначенные А.В. Федоровым, характерны для прагматической адаптации терминов, требующей учитывать макроконтекст (жанр и тематику переводимого текста) и микроконтекст (ближайшего лексического окружения) каждого отдельного термина как важной единицы перевода в том или ином научном тексте. Прагматическая адаптация термина, по мнению А.В. Федорова, подразумевает «исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника» [7, с. 45].

Проблема прагматической адаптации, обусловленная необходимостью адекватной интерпретации переводчиком того или иного экономического текста, сводится к необходимости применения самых различных приемов перевода в отношении такой единицы перевода, как экономический термин. Использование прагматической адаптации, обуславливающей необходимость учета прагматики экономического дискурса при выборе наиболее оптимального приема перевода в отношении экономических терминов, обусловлено особенностями другой языковой картины мира, имеющей отличную по своей структу-

ре и интерпретации терминологию. Решение этой задачи следует связывать с опорой на принципы научности, сознательности и систематичности.

Относительно особенностей письменного экономического перевода заметим, что данный вид перевода является наиболее востребованным видом профессионального перевода. Письменный перевод имеет свою специфику. Это творческий вид перевода, который, в отличие от других видов перевода, основывается на интуиции, догадке, что опять-таки указывает на обязательность использования при обучении принципов научности и сознательности. Поскольку методика письменного перевода в большинстве случаев является авторской, индивидуальной, не повторяет уже созданные модели, принципы научности и сознательности дополняются принципом систематичности, указывающим на необходимость контроля качества полученных учащимися знаний и их совершенствования на новом этапе. Поскольку время восприятия текста переводчиком не ограничено, то письменный перевод является наиболее обдуманым и поэтому, на наш взгляд, совершенным видом перевода [1, с. 90]. Письменный перевод как коммуникативный акт не направлен на конкретного пользователя или аудиторию (аудитория пользователей письменного перевода не задана изначально), вследствие чего переводчик письменного текста не ограничен требованиями конкретного лица (заказчика перевода). Однако и в данном случае переводчик должен учитывать уровень экономической компетентности целевой аудитории данного текста. Естественно, упомянутый принцип доступности должен применяться и при обучении навыкам экономической коммуникации как на родном языке учащихся, так и на целевом иностранном языке. Соблюдение данного принципа указывает на необходимость определить, какой учебный материал и в какой последовательности будет изучаться. При этом выбор обучения экономическому переводу в той или иной конкретной области экономики должен учитывать возрастные

особенности учащихся и опираться на ранее приобретенные навыки ведения экономического дискурса как на своем родном, так и иностранном языке.

Что касается перевода с листа, то следует отметить, что он рассматривается зачастую как самостоятельный вид устного перевода, следовательно, экономический перевод с листа можно трактовать как вид устного перевода письменного текста без его предварительного прочтения, при котором механизм зрительного восприятия исходного текста синхронизируется с устным оформлением выходного текста. При обучении переводу с листа принцип систематичности обязывает к развитию у учащихся навыков устной коммуникации в сфере экономики, прежде всего, навыки и умения будущих специалистов сначала проводить деловые презентации как на родном, так и на иностранном языке. Развитие навыков перевода деловых презентаций на следующем этапе обучения должно опираться на данные науки и умения.

Для качественного развития навыков экономического перевода с листа необходимо обеспечить качественное выполнение операций, включённых в тот или иной психический механизм. Поэтому в качестве компонентов содержания обучения этому виду речевой деятельности выносятся операции и действия, составляющие процесс экономического перевода с листа, т. е. навыки и умения. Эти навыки и умения можно разделить на две группы: навыки и умения, свойственные нескольким видам речевой деятельности, и переводческие навыки и умения (навыки и умения, свойственные только переводу).

К первой группе относятся навыки и умения, отвечающие за выполнение первой и третьей фазы перевода: вероятностное прогнозирование; вычленение смысловых опорных пунктов; умение девербализации и широкое поле зрения при чтении. Вторая группа обеспечивает выполнение второй фазы перевода: навык переключения; умение лексических и грамматических трансформаций [5, с. 50]. При этом навыки и умения экономического перевода с листа являются речевыми.

Это значит, что формируются они на основе определённого языкового материала, представленного семантическими полями языка экономической специальности, которое невозможно без общих экономических знаний. Эти два вида знаний выступают как неотъемлемая часть сформированных навыков и умений и поэтому не выделяются в качестве отдельного компонента содержания обучения.

Учитывая сложный характер процесса экономического перевода, как письменного, так и с листа, который отчасти обусловлен спецификой текстов данной профессиональной сферы, представляется целесообразным осуществлять обучение экономическому переводу опираясь на деятельностный подход, берущий своё начало в теории деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Согласно данному подходу любая деятельность есть совокупность «отдельных» составляющих, которыми являются действия. Каждое действие подчиняется своей частной цели, которая является частью общей цели, на достижение которой направлена вся деятельность [4, с. 67]. Каждое действие выполняется в определённых условиях и определённым образом. Приёмы выполнения действия рассматриваются в свете теории деятельности как операции. Поэтому, например, можно сказать, что перевод с листа является гораздо более сложным видом деятельности по сравнению с письменным переводом, так как при его выполнении приходится синхронизировать два вида речевой деятельности (чтение и говорение), связанных с определённым количеством операций, имеющих свои собственные цели. Однако они связаны с одной общей задачей – обеспечением коммуникации в случае несовпадения языковых кодов участников этого процесса. Отсюда следует, что качество выполнения всей деятельности зависит от качества выполнения каждой операции, т. е. от формирования навыков и умений, составляющих её элементы и обеспечивающих её выполнение. Значит, отрабатывая изолированно элемент операции, затем операцию, комбинацию операций, мы можем добиться качественного выполне-

ния всего комплекса операций, составляющих деятельностный процесс экономического перевода письменного и перевода с листа. По этой причине представляется возможным построение обучения этому виду деятельности на основе системы упражнений, состоящей из подсистем упражнений, разработанных для каждого умения, включённого в состав перевода с листа. Естественно, выбор преподавателем тех или иных упражнений на конкретном этапе обучения обусловлен опорой на принципы научности, сознательности, систематичности и доступности.

При формировании навыков и умений, включённых в процесс перевода с листа, другим важным принципом обучения является принцип наглядности. Это объясняется тем, что основной задачей переводчика в исследуемом нами дискурсе является умение не только внятно объяснить специфику того или иного непонятого целевой аудитории экономического понятия, но и умение наглядно продемонстрировать, с какими другими экономическими понятиями данное понятие связано. Этому принципу нужно следовать и в процессе обучения, демонстрируя учащимся сложности процесса перевода с листа, начиная с отработки их отдельных элементов, затем целых операций.

При последовательной работе над навыками и умениями мы рискуем получить на выходе следующую картину: наиболее сформированными оказываются навыки и умения, которые были менее отодвинутыми во времени от заключительного этапа обучения, то есть возникает необходимость возврата к работе над умениями, сформированными на первых этапах, что вызывает трудности при необходимости выполнения сразу нескольких операций. Именно принцип наглядности оказывается решающим, когда возникает необходимость преодоления коммуникационных неудач, обусловленных языковой интерференцией, которая во многих случаях мешает подобрать максимально корректный и точный вариант перевода. Принцип наглядности тесно связан с выполнением тестов, в которых подбор верного соответствия тому

или иному экономическому термину обусловлен учетом контекста. При этом особое внимание следует уделить заданиям множественного выбора (multiple choice), которые развивают сознательность учащихся и систематичность приобретенных знаний.

Таким образом, разрабатывая методику обучения письменному экономическому переводу, равно как и экономическому переводу с листа, необходимо руководствоваться, прежде всего, указанными частными принципами (принципом научности; сознательности; систематичности; доступности и наглядности), не упуская из виду деятельностный подход к обучению, стимулирующий активное участие в конкретном виде деятельности. При этом особое внимание следует уделять принципу систематичности организации учебного материала и последовательности его предъявления, принципу доступности и прочности знаний, навыков и умений, принципу наглядности, принципу пропорциональности объёмов аудиторной и самостоятельной работы студентов и принципу создания в учебном коллективе атмосферы сотрудничества и партнёрских отношений [2, с. 116; 3, с. 190; 6, с. 66].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ейгер Г.В. Некоторые психолингвистические аспекты процесса перевода научно-технической литературы (взаимодействие фоновых и языковых знаний переводчика) / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Тетради переводчика. – Вып. 22. – М., 1987. – С. 87-94.
2. Зимняя И.А. Вероятностное прогнозирование в процессе синхронного перевода / И.А. Зимняя, Г.В. Чернов // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике. – М., 1974. – С. 110-117.
3. Комиссаров В.Н. О методике преподавания перевода в высшем учебном заведении // Сборник научных трудов ГИИЯ им. Мориса Тореза. – Вып. 166. – М., 1980. – С. 184-196.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 431 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М., 1996. – 207 с.
6. Тюрина Н.А. Газетно-публицистический текст и прагматическое намерение автора // Материалы

- XXXI Всероссийской научной конференции 11-15 марта 2003. – СПб., 2003. – С. 59-67.
7. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М., 1983. – 115 с.
8. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. – М., 2005. – 735 с.
9. Цвиллинг М.Я., Туровер Г.Я. О критериях оценки перевода // Тетради переводчика. – Вып. 15. – М., 1978. – С. 3-9.
10. Ямшанова В.А. Языковая подготовка экономистов: новые подходы // Высшее образование в России. 1996. – № 2. – С. 73-78.
11. Klimkiewicz A. L'interprétation communautaire: un modèle de communication « trialogique » // Traduction, terminologie, redaction. 2005. – Vol. 18. – № 2. – P. 209-224.

УДК 377

Ануфриева О.И.

Федеральный институт развития образования (г. Москва)

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

O. Anufrieva

Federal Institute for Education Development, Moscow

MOTIVATION OF EDUCATION ACTIVITY IN A SECONDARY VOCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. В статье проведён анализ мотивационной сферы в системе среднего профессионального образования. Проблема мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Формирование мотивации учебной деятельности лежит на стыке обучения и воспитания и является важнейшим аспектом современного обучения. В задачи исследования входило изучение мотивации современного студента, раскрытие составляющих мотивации. Новизной исследования следует считать обновление содержания образования посредством влияния мотивации обучающихся. В результате исследования было выявлено, что именно мотивация – основное средство, которое даст возможность повысить уровень заинтересованности студентов к учебному процессу, позволит повысить их личный научный, творческий потенциал.

Ключевые слова: мотивация личности, мотивационная сфера, внешняя и внутренняя мотивация, идентифицированная мотивация, стимул.

Abstract. The article presents the analysis of motivational sphere in the system of secondary vocational education. At present the problem of motivation is gaining special importance. The formation of educational activity motivation is an interdisciplinary problem of training and education and is the most important aspect of modern education. The objectives of the research included the study of a modern student motivation, the disclosure of the motivation components. The updating of the education content through the influence of students motivation should be considered the novelty of the research. As a result it has been revealed that it is the motivation which is the basic means of ensuring the increase of students' level of interest to the educational process. It will allow to increase their personal scientific and creative potential.

Key words: the personality motivation, motivational sphere, external and internal motivation, identified motivation, an incentive.

Необходимость изучения вопроса о развитии мотивации учебной деятельности состоит в том, что в настоящее время студенты учреждений среднего профессионального образования должны обладать не только определённой суммой знаний, умений и навыков, но и иметь богатый внутренний потенциал, способствующий самоактуализации, самообразованию в процессе учебной деятельности.

Говоря о мотивации, надо определить понятие мотива. *Мотивы* – это осознанные причины и побуждения деятельности. Мотив учебной деятельности можно определить как направленность обучающегося на достижение целей собственного развития, в том числе – на приобретение знаний, умений и навыков, продиктованных его интересами, внутренними потребностями, а также внешней средой [4].

Мотивация – это процессы, определяющие движение поставленной цели, это факторы, влияющие на активность или пассивность поведения. Главным звеном мотивации является побуждение – поведенческое проявление удовлетворения своих потребностей.

Проблема мотивации появилась тогда, когда человек осознал необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и приступил к подобному обучению как специально организованной деятельности. Возникнув, эта проблема до настоящего времени является если не главной, то одной из важнейших в психологии и педагогике [1].

Базовой задачей образования является развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализации образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства. В профессиональном образовании мотивационная сфера включает всю совокупность потребностей, мотивов и целей человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни: мотивация познания в основании мира; мотивация самосознания «Я-концепция»; мотивация эмоционально-ценностных отношений, формирования навыков в управлении своими эмоциями, чувствами понимания своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих; мотивация творческой, поисковой деятельности [6].

Собственный внутренний стимул – самая мощная сила для обучающихся. Мотивация существует в разных качествах – всё зависит от того, из какого источника поступает побуждение. Эксперты считают внутреннюю мотивацию самой сильной и эффективной, она возникает, когда обучающиеся тянутся к

знаниям из любопытства, ради удовольствия, потому что данный предмет или действие вызывают у них искренний интерес. В этом случае студенту не нужны внешние побуждения в виде напоминаний. Внутренний стимул повышает выносливость, способность к концентрации и превращает обучение в важное событие. Обучающийся может даже испытывать эйфорию: она возникает, когда достигается оптимальное состояние возбуждения – золотая середина – нет ни недооценки, ни переоценки своих возможностей. Тогда обучающийся полностью погружается в учёбу. Внутренне мотивированные обучающиеся стараются хорошо усвоить материал, а не просто быстро выполнить задание. Такую учебную стратегию называют «глубоко ориентированной».

Таким образом, *мотивация может считаться внутренней, если индивид получает удовлетворение (вознаграждение) от самого процесса деятельности*. Внутренняя мотивация – это внутренняя тяга к делу, тяга даже тогда, когда не получается, когда неудача следует за неудачей, но человек упорствует, не хочет бросать дело [3].

Однако мотивация может идти и из совершенно иного источника: обучающиеся зубрят уроки, чтобы угодить родителям, чтобы произвести впечатление на преподавателя, получить подарок, добиться признания в группе и так далее. Эта «внешняя» мотивация всегда ориентирована на последствия обучения и потому функционирует недолго – в этом случае готовность приложить усилия у обучающегося слабо выражена. Как только внешнее давление или стимул исчезают, останавливается и процесс обучения. Родители знают, сколько усилий им приходится прикладывать, чтобы постоянно приводить эту силу в движение. Пятьдесят рублей за «пятерку», час просмотра телевизионных передач. Если подросток ожидает вознаграждения, то его мало интересует само задание. Это «Ну, ладно, так и быть, сделаю», – делает обучение поверхностным и неэффективным, потому что подросток думает лишь о том, как бы поскорее сделать задание. Награда лишь временно

действует в качестве стимула, так же, как и угроза наказания. При внешнем воздействии собственная сила воли не формируется.

Кроме вышеперечисленных форм мотивации, выделяется ещё одна: так называемая «идентифицированная» мотивация. В этом случае обучение не обязательно доставляет подростку удовольствие, но он учится самостоятельно и усердно, потому что конечный результат учёбы имеет для него личное значение. Например, он стремится получить хороший диплом, поступить в высшее учебное заведение, получить профессию, о которой мечтает. Плохие оценки просто не позволяют ему достичь этой цели. Как доказали многочисленные исследования, этот вид мотивации напрямую зависит от степени самостоятельности подростка. Студенты, которые понимают, для чего они учатся, получают более высокие оценки, они занимаются усерднее и действительно хотят понять материал, потому что оценка определит их дальнейшие возможности, а полученные знания пригодятся в будущем.

Основа любой мотивации – влияние окружения. Наш мозг ориентирован на социальное поведение. Подростки учатся при взаимодействии с другими людьми: родителями, бабушками и дедушками, друзьями и преподавателями. Самый лучший стимул для человека – это другие люди. Нежные, добрые отношения в семье, при которых подросток чувствует себя уютно и защищено, – важнейшая основа для здорового развития мозга и, в частности, мотивационной системы. Решающими предпосылками для биологической работоспособности мотивационной системы являются интерес, социальное признание и самооценка, основывающаяся на восприятии человека другими людьми. Мы стремимся иметь хорошие отношения с другими людьми, на это ориентирована наша центральная мотивация [7].

Стремление к признанию и вниманию – основная человеческая потребность. Если нет удовлетворения и признания, то и мотивация отсутствует. Это означает, что каждый человек хочет сам что-то делать и при этом

ощущать себя способным и любимым. Окружение – воспитание и отношение людей, с которыми подросток постоянно взаимодействует – помогает ему удовлетворить эти три потребности, а также закладывает фундамент ответственного отношения подростка к труду и жизни в целом.

Мотивы – движущие силы познания. Истинный источник мотивации человека находится в нём самом. Вот почему значение придаётся не мотивам обучения – внешнему нажиму, а мотивам учения – внутренним побудительным силам. Отношение обучающегося к учению выражается в активности: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; сознательность выполнения задания; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень, самостоятельность.

Познавательная деятельность и самостоятельность студентов неотделимы. Пути и средства для формирования устойчивых познавательных интересов обучающихся: новизна учебного материала; использование нестандартных форм обучения; создание положительного микроклимата в группе; доверие к обучаемому; создание ситуации успеха; проблемное обучение; тестирование знаний, умений; обучение с компьютерной поддержкой; применение мультимедиа-систем; разделение содержания обучения на легко усваиваемые разделы с переходом усвоения содержания средней трудности, затем – перехода к трудным и, наконец, к лёгким; чтение дополнительной литературы; участие в дополнительных мероприятиях (конкурсах, олимпиадах, конференциях и т. д.).

Интерес – вечный двигатель мотивации. Л.С. Выготский сказал: «Общим психологическим правилом выработки интереса будет следующее: для того, чтобы нас предмет заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим нас, с чем-либо уже знакомым, и вместе с тем он должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он остаётся безрезультатным. Совершенно новое, как и совершенно старое, не способно заинтересовать нас, возбудить

интерес к какому-либо предмету или явлению. Следовательно, чтобы поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе» [5].

Формирование мотивации следует начинать с определения исходного её состояния у большинства обучающихся, что является необходимым условием правильной организации её развития. Преподаватель должен всегда стремиться узнать своих воспитанников. Установить уровень развития мотивации можно по таким показателям: какие цели ставит перед собой обучающийся; что его интересует; по каким мотивам он учится; что ему в учении нравится; чем увлекается; к чему стремится; характер ответственности; нравственная сторона отношения к учению и труду; эмоциональные переживания обучающихся. К педагогическим средствам диагностики мотивации учебной деятельности относятся наблюдение, анкетирование, хронометраж (фотография) своего дня, шкалирование и др.

Мотивация доступна наблюдению. Её довольно легко обнаружить: об отношении обучающихся к учению или труду можно судить по наличию или отсутствию интереса к предмету, прилежанию, активности на уроках, систематическому выполнению заданий и т. д. Изучение обучающихся будет более целенаправленным, если проводить наблюдения по следующим признакам:

1) характер деятельности обучающихся в процессе выполнения практических работ (пассивное, недобросовестное или добросовестное, активное выполнение работы; длительное, напряженное выполнение работы; выполнение с перерывами, отвлечениями; проявление внимания на протяжении всего занятия или только его части);

2) стремление к выполнению заданий не-обязательных, неоцениваемых (ведение записей при слушании преподавателя или чтении учебника; выдвижение гипотез; обращение с вопросами; проверка нескольких, а не одной, как требовали, гипотез; повторное, более тща-

тельное выполнение задания; выполнение с особой тщательностью практической или теоретической части работы; стремление узнать, какие еще приёмы и способы применяются);

3) характер умственной деятельности, наиболее привлекающей обучающихся (самостоятельное выявление типичных связей, зависимостей, закономерностей и т. п. или процесс копирования действий преподавателя; склонность к репродуктивным или продуктивным способам деятельности и т. п.);

4) предпочтительная избирательность отдельных этапов деятельности (привлекает выполнение теоретического обоснования работы, практической её части, формулирование суждений, умозаключений, выводов; стремление участвовать в составлении плана работы, коллективном обсуждении итогов работы; оказание помощи товарищам и т. п.);

5) отношение к выполнению задания (полностью выполняет требования; выполняет их частично; выполняет с выдумкой, старательно или небрежно; внимателен к разбору типичных ошибок, стремится их избежать и устранить; участвует в групповых формах работы или стремится их избежать);

6) увлечённость, эмоциональный подъём при изучении предмета, выполнении практической работы (стремление к самостоятельной постановке проблем, увлечённость поиском их решения, потребность в выдвижении гипотез, интерес к применению аналогий, моделированию, проведению мысленных экспериментов; удовлетворенность проделанной работой, полученными знаниями и т. п.);

7) отношение обучающихся к окончанию работы (рад концу урока, огорчён, «не слышит» звонка и т. д.);

8) отношение обучающихся к помощи преподавателя, советам товарищей, их оценкам;

9) темп вхождения, включения в деятельность (быстро ориентируется в предстоящей деятельности и принимает её; ориентируется, но не принимает её; не хочет делать; ставит цели; стремится планировать свои действия и т. д.);

10) качество знаний (объём, полнота, фактическая точность, понимание, осмыс-

ленность, прочность усвоенного материала, умение решать «нестандартные» задачи, успешность выполнения заданий, быстрота актуализации нужных знаний, умение находить и устранять неисправности в приборах, деталях) [2].

В процессе наблюдения преподаватель получает всю необходимую информацию о проявлениях поведения в различных ситуациях, о коммуникативных процессах, об условиях учёбы и т. д. Для более чёткой, объективной и ясной картины широко применяются такие педагогические средства, как хронометраж, «фотография» учебного дня.

Хронометраж, «фотография» учебного дня представляет собой временную регистрацию всех совершённых студентом действий в течение одного дня: режим учебного процесса, время отдыха, вынужденная остановка учебного процесса и т. д.

Анкетирование. Письменный опрос или анкета. Анкета как научный инструмент есть результат тщательной и трудоёмкой работы экспертов по её созданию. Преподаватель должен найти опубликованные анкеты и использовать их, если они представляются ему полезными для решения поставленных диагностических задач.

Шкалирование. Анкеты требуют от преподавателя довольно много времени для их обработки, тем более, если их много. Этого недостатка можно избежать, если применять анкеты-шкалы. Здесь даётся система вопросов и на них – перечень готовых ответов, но студент должен не просто выбрать наиболее подходящий, а оценить в баллах правильность каждого из них. Это даёт возможность количественно обработать полученный материал.

Основными условиями, при которых возникает интерес к учению и развивается мотивация, являются:

1) прежде всего, такая организация обучения, при которой обучающиеся вовлекаются в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, а также разрешают ситуации проблемного характера;

2) учебный труд интересен тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация,

использование однообразных методов и приёмов при проведении вводных инструктажей, однообразные способы действий быстро вызывают скуку. Необходима смена видов деятельности и применение разнообразных приёмов и методов мотивации, а также форм работы: от индивидуальной и парной, до бригадной и фронтальной;

3) для появления интереса к профессии необходимо понимание её нужности, важности, целесообразности изучения конкретного материала, конкретных разделов и профессии в целом для использования знаний, умений и навыков обучающимися в дальнейшей жизни после выпуска: в быту и на работе по профессии;

4) чем больше новый материал увязан с усвоенными ранее знаниями, приобретенным ранее опытом, тем он интереснее для обучающихся, тем больше их мотивация;

5) слишком лёгкие, слишком трудные задания не вызывают интереса. Обучение должно быть трудным, но посильным;

6) чем чаще проверяется и оценивается работа обучающихся, тем большее желание он испытывает к процессу работы. Здесь важна также и самооценка, взаимооценка как социальный мотив, сравнение изделий с образцами, словесное оценивание мастером, похвала и т. д. Через создание ситуаций успеха повышается статус обучающегося в группе;

7) яркость учебного материала, эмоциональная реакция и заинтересованность самого преподавателя с огромной силой воздействует на подростка;

8) занятия техническим творчеством, так как при этом, как отмечают ведущие психологи страны, происходит всплеск мотивации, для которой характерно «ощущение потока» (термин М. Ксикзентмихали), в котором человек: ощущает полную включённость в дело и полную концентрацию мыслей и чувств к работе; своеобразный старт; ощущение полного подчинения требованиям, идущим от работы, и сам знает, что и как надо делать; осознаёт, насколько хорошо и успешно он делает дело; не ощущает хода времени, т. е. «растворяется» в деле. «Ощущение потока»

должно быть характерно и для педагогов в их педагогической работе;

9) результативность выполненной учебной работы ведёт не только к удовлетворению обучающихся, но и мотивирует их к дальнейшему повышению эффективности своего труда.

В настоящее время перед преподавателями учреждений среднего профессионального образования стоит задача по созданию таких условий, при которых студенты за короткие сроки могли бы усваивать максимально возможное количество знаний вместе с приобретением навыков их творческого применения на практике.

В XXI в., когда доступ к информации является уже несложным вопросом, возникает другой вопрос – как мотивировать обучающихся к постоянному изучению материалов и эффективному выбору и усвоению полезных знаний. Особенную роль при возникновении мотивации играет интерес и возбуждение интереса к любимой отрасли исследования, обучения. Ответственность за мотивацию студентов к обучению и её повышение принадлежит не только преподавателям и семье. Степень мотивации студентов к обучению и их стремление – это зеркало общества. Именно молодая интеллигенция является основным потенциалом, основой стабильного развития экономик отдельных стран, основной движущей силой в этом нестабильном мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтина И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: Дисс. ...канд. психол. наук. – Казань, 1997. – 180 с.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности [Электронный ресурс] // Портал «Изда-Читальня» [сайт]. [2012]. URL: <http://uchebnikfree.com/page/pedagogu/ist/ist-4--idz-ax250--nf-13.html> (дата обращения: 28.03.2012).
3. Живая лицейская педагогика. О мотивации учения. Книга 3 / Под ред. Н.В. Перная. – Братск, 2004. – 209 с.
4. Колупаева Л.А. Методическая разработка по теме: Формирование учебной мотивации [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования: [сайт]. [2011]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/formirovanie-uchebnoy-motivacii> (дата обращения: 03.03.2012).
5. Мотивация учебной и педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Монографии, изданные в издательстве Российской академии естествознания: [сайт]. [2010]. URL: <http://www.rae.ru/monographs/77-2804> (дата обращения: 03.03.2012).
6. Программа развития муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Дома детского творчества на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] // Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей Дом детского творчества: [сайт]. [2011]. URL: <http://ddtmyski.ru/razvit.html> (дата обращения: 03.03.2012).
7. Учебная мотивация ребёнка и её виды. Собственный внутренний стимул – самая мощная сила для школьника в обучении. Влияние окружения в мотивации [Электронный ресурс] // BeautyFamily: [сайт]. [2009]. URL: <http://beautyfamily.ru/education/524-uchebnaya-motivaciya-rebenka-i-ee-vidy-sobstvennyj-vnutrennij-stimul-samaya-moshhnaya-sila-dlya-shko.html> (дата обращения: 03.03.2012).

УДК 37.016: 811.161.1

Артемов М.Ю.

Московский государственный областной университет

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (6 КЛАСС ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

M. Artemov

Moscow State Regional University

THE METHOD OF PROJECTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN (THE 6TH GRADE OF A SECONDARY SCHOOL)

Аннотация. Статья посвящена методу проектов как способу обучения русскому языку. В ней рассматривается система занятий, направленных на повторение изученного материала в шестом классе средней школы, организованная по основным принципам проектной методики, которые подробно изложены в статье. Представлена разработка уроков по обобщению и систематизации полученных знаний на примере изучения темы «Морфологические признаки имён существительных». Рассмотрены некоторые проблемы школьного образования, ввиду которых речевое развитие в средней школе не достигает своего результата и предложены способы их решения.

Ключевые слова: метод проектов, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникация, дискурс, компетенция, компетентность, коммуникативная ситуация, коммуникативная задача, языковая личность, акт деятельности.

Abstract. The article is devoted to the method of projects as a way of teaching the Russian language. The article considers the system of lessons aimed at general revision of the material studied in the 6 grade of a secondary school. The author states that the revision is conducted according to the basic principles of the method of projects. These principles are specified in the article. The author presents a set of revision lessons aimed at systematizing knowledge on topic "Morphology of a Noun". The article covers some problems of school education due to which the progress of speech development in secondary schools doesn't reach its goals. The author offers solutions of the problems mentioned.

Key words: the method of projects, communicative through activity method, communication, discourse, competence, competency, communicative situation, communicative task, linguistic personality, activity act.

Современное общество, высокоразвитое технически и интеллектуально, ставит перед собой всё новые и новые задачи. Для того, чтобы эти задачи были достигнуты, чтобы продолжала идти вперёд наука, школьное образование должно быть на высоком уровне, потому что школа готовит будущее для нашей страны.

Ни для кого не секрет, что умение общаться – высказывать свои мысли, а также правильно понимать чужие – должно стать основным для успешного взрослого человека, который является членом современного высокоразвитого общества. Это говорит о том, что речь современного человека должна быть правильной и грамотной, именно тогда и только тогда он сможет быть успешным в своей жизни и деятельности. Это умение – правильно организовывать свою речь в разных коммуникативных ситуациях, а также ставить перед собой коммуникативные задачи и решать их – продиктовано, прежде всего, тем, что мы живём в мире дискурса¹. То есть текст, который оформляет нашу речь, устную или письменную, это не «статический объект, результат языковой деятельности», а «динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения» [4, с. 6].

© Артемов М.Ю., 2012.

¹ *Дискурс* — многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных. Важнейшие из них: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность — письменная или устная [6, с. 165].

Если взглянуть на современную языковую ситуацию с такой стороны, становится понятно, что, к сожалению, далеко не всякий взрослый человек, имеющий семью и работу, окончивший школу и, как правило, университет, умеет правильно вступать в коммуникацию и организовывать её. Это говорит о том, что ещё в школе, будучи ребёнком, он не овладел устойчивыми навыками устной и письменной речи, не научился правильно и грамотно излагать свои мысли, а значит, не научился и успешной речевой деятельности. Автор и разработчик школьной программы «Детская риторика в рассказах и рисунках» Т.А. Ладыженская, предлагая вниманию учителей методические разработки к учебникам риторики для средней и младшей школы, тоже отмечает неспособность учеников грамотно выражать свои мысли и выстраивать общение. «В школу приходят дети 6-7 лет, которые употребляют от 3 до 5-6 тысяч слов и практически владеют грамматикой родного языка, <...> но вот проходят первые 3-4 года обучения в школе. Начиная постигать основы наук, дети, естественно, усваивают много специальных слов, некоторые книжные конструкции, овладевают учебно-научным стилем речи. Однако развитие их связной речи тормозится: она становится менее раскованной и эмоциональной, более трафаретной, даже обедняется. И эта тенденция приводит, как правило, к печальным результатам: *многие выпускники нашей школы так и не овладевают в должной мере родным языком, умением общаться*» [5, с. 9]. Умение понимать собеседника, ясно излагать свою позицию, вживаться в многочисленные коммуникативные роли и успешно проигрывать их – есть умение владеть дискурсом. Если следовать определению дискурса, предложенному Н.Д. Арутюновой: дискурс есть речь, погружённая в жизнь [2, с. 56], – то получается, что, выходя из школы, молодой человек, безусловно, погружается в жизнь, не владея дискурсом, а быть успешным, оказавшись в таком положении, вряд ли возможно.

В соответствии с этим возникает вопрос: почему в современной школе формируется тенденция не к успешному овладению родной

речью и всеми её богатствами, а, напротив, к абсолютному незнанию родного языка; не к поэтапному усвоению правил организации коммуникации (ведения дискурса, что абсолютно необходимо в современном мире и обществе) и воспитанию языковой личности, а к методичному «выращиванию» людей, абсолютно неспособных к самостоятельной успешной речевой деятельности? Ответ на этот вопрос состоит в том, что вся методическая система преподавания русского языка в современной школе устарела и перестала развиваться в ногу со временем. Именно поэтому знания и умения (способности и готовности) выпускника современной школы не соответствуют требованиям времени и запросам общества. Нельзя преподавать нынешним детям русский язык так же, как его преподавали 40 или 20 лет назад. Время значительно ушло вперёд, разработаны новые педагогические технологии, современную школу ждут серьёзные модернизации, которые должны вывести среднее образование на высокий уровень.

В связи с модернизацией школы вся система образования переходит на компетентностный подход. **Компетенция** (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён (книжн.) [7, с. 369]. Применительно к методике преподавания русского языка можно сказать, что **компетенция** – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении коммуникативных задач. **Компетентность** (от англ. *competence*) – совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области [7, с. 369]. Иначе говоря, учащиеся должны приобрести необходимые способности по речевому развитию и готовности реализовывать полученные знания, то есть должны стать «оспособленными» в русском языке и подготовленными к успешной коммуникации (успешному дискурсу). Именно такой ученик становится компетентным в знании русского языка. В соответствии с компетентностным подходом в образовании должны меняться методы, приёмы и формы

организации учебной деятельности. Идеологи образования предлагают два варианта современного подхода к обучению: организацию обучения в виде исследовательской деятельности и в виде проектной деятельности. Данная статья посвящена проектной деятельности и её организации в обучении русскому языку. Основные принципы проектной деятельности: деятельностный, коммуникативный, личностно ориентированный (индивидуальный подход). Следует отметить, что ключевым понятием проектной деятельности является деятельностный подход, на основании которого и была выстроена наша система уроков, о которой пойдёт речь в статье. При деятельностном подходе целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела. П.Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого – узнать, как это надо делать [3, с. 35]. То есть цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. В современной методике преподавания русского языка профессор Е.С. Антонова рассматривает любую деятельность обучения-учения с точки зрения «теории деятельности». Руководствуясь тем, что обучение должно строиться по законам коммуникации, Е.С. Антонова предлагает организовывать обучение русскому языку в рамках коммуникативно-деятельностного подхода и, вслед за Г.П. Щедровицким, представляет педагогическую сферу человеческих отношений как производство. Сообразно с этим, учитель как производитель имеет дело с особым материалом: сознанием, в котором продвижение в развитии представлено знаниями, умениями и навыками (способности и готовности), и путём воздействия на этот материал своими профессиональными средствами получает продукт – активно развивающееся сознание с обновляемыми (изменяющимися) умениями и навыками с пониманием способов их приобретения. Именно этот процесс и является актом образователь-

ной деятельности («акт деятельности»), по Е.С. Антоновой [1, с. 92], в результате которой происходит процесс роста и становления ученика в самостоятельную личность.

Таким образом, на основе СМД (системо-мысле-деятельностной) схемы Г.П. Щедровицкого Е.С. Антонова технологически описала деятельность обучения-учения, разложив методическое действие на структурные звенья. Согласно этим структурным звеньям, каждый ученик в своей учебной деятельности проходит несколько ступеней, и высшей ступенью является та, встав на которую, ученик становится деятелем, его знания интериоризируются и превращаются в осознанный способ действия.

Метод, который предлагает проф. Е.С. Антонова, интересен тем, что обучение, выстроенное в рамках коммуникативно-деятельностного подхода (акта деятельности) приводит учащихся к осмысленной, самостоятельной речевой деятельности, что является конечным продуктом обучения русскому языку. Именно такое продуктивное обучение, развивающее самостоятельную поисковую и исследовательскую деятельность учащихся, является основой для разработки учебных проектов.

Работая над проектом, учащиеся меняют организационные формы своей работы. Одной из таких форм является система уроков, где учащимся даётся направление деятельности, предоставляется возможность получить консультацию по уже проделанной работе, и, наконец, на уроке учащиеся защищают уже готовый проект. Другой формой деятельности является внеурочная работа, которая представлена в виде дополнительных консультативных часов во внеурочное время. Это время необходимо для того, чтобы учащиеся могли обратиться с дополнительными вопросами к учителю, с тем, что не успели спросить на уроке. И, наконец, одной из самых важных форм работы является самостоятельная домашняя работа учащихся.

В проведённом обучающем эксперименте под проектом мы понимаем особым образом организованную работу учащихся, основанную на их исследовательской и поисковой

деятельности по систематизации знаний морфологии русского языка. Конечным продуктом такой деятельности должны стать составленные учащимися «топографические» карты частей речи, придуманные ими истории на лингвистическую тему и понимание способов осуществления проектной деятельности. Проект можно делать как в форме урока, так и в неурочной форме. Для своего эксперимента мы выбрали урочную форму.

Целью данного проекта, построенного по принципу коммуникативно-деятельностного подхода, является систематизация знаний по морфологии.

Содержанием данных уроков является лексический и справочный материал, представленный в учебнике.

Средствами такого вида работы являются учебник и памятка, где учащиеся могут посмотреть забытые ими теоретические сведения.

Наиболее интересным предметом разговора сегодня могут стать те методы, принципы и приёмы, которые были использованы нами для организации уроков данного типа.

Урок № 1. Классная работа

(Вводный урок)

Цель (учителя): выделить основные морфологические признаки имени существительного, систематизировать их.

Цель (учащихся): научиться обобщать изученный материал, систематизировать основные морфологические признаки имени существительного.

1. Оргмомент. Беседа о формах работы, о проектной деятельности. Целью данной беседы является выявление знаний учащихся о том, что такое проект как вид деятельности. Учащимся сообщается, что учиться можно не только стандартным способом, но и так, чтобы учёба всегда приносила радость и была интересна. Учитель предлагает попробовать одну из интересных форм работы, но для того, чтобы данная форма работы была действительно эффективной, следует опре-

делить вместе с учащимися, в какой форме будет представлен тот материал по морфологии, который мы собираемся систематизировать, то есть привести в систему. Актуально задать вопрос такого типа: «В какой форме, известной вам, могут обобщаться и систематизироваться знания в других предметах?» Неизбежно учитель услышит множество вариантов ответов на этот вопрос. Дети же в нашем экспериментальном классе остановились на выборе географической карты, ведь все сведения, которые мы черпаем из учебника географии, будь то информация о месторасположении частей света или о полезных ископаемых, которые там находятся, мы можем легко нанести на карту (атлас), то есть нарисовать и таким образом систематизировать их. Из этого рассуждения гармонично следует вопрос: «Можно ли точно так же, точно таким же образом изобразить морфологические признаки частей речи русского языка, которые мы с вами уже знаем?» Ответ последует, безусловно, положительный. После чего дети сами ставят перед собой непосредственную задачу – выполнить этот проект, начиная изображать подобным образом имя существительное как часть речи, учитель лишь корректирует условие этой задачи. Так, он может поставить перед ребятами выбор: изображать географические или топографические объекты, то есть страну имени существительного или небольшой город.

Этап деятельности – **планирование** (учебной) деятельности по (проекту) повторению морфологических признаков имени существительного.

2. Учебные действия:

- обратиться к авторитетному источнику (учебнику),
- найти определение каждой части речи,
- выписать основные морфологические категории имени существительного,
- сопоставить морфологические признаки с разными топографическими объектами, найти подходящие образы на основании выделения сходств между морфологическим признаком и топографическим объектом.

3. Итог урока (рефлексия): что делали?

- вспоминали основные морфологические признаки имени существительного,
- соотносили эти признаки с топонимами.

Как это делали?

- обращались к авторитетному источнику (учебнику) за определениями частей речи (имени существительного),

- в определении находили существенные признаки имени существительного, соотносили их с топонимами.

4. Домашнее задание. Составить карту города имени существительного.

Самостоятельная домашняя работа

Этап деятельности – **исполнение (выполнение)** учебных действий по проекту.

Цель: обобщить полученные сведения.

1. Оргмомент. Повторение материалов урока, завершение работы по соотношению морфологических признаков имени существительного с разными топографическими объектами.

2. Учебные действия:

- продумать топонимы, обозначающие основные морфологические признаки имени существительного, и их функции в соответствии с логикой, действующей в языке;
- нанести топонимы на карту языка;
- сгруппировать выбранные топонимы на «топографической карте языка»;
- присвоить им названия.

3. Рефлексия. Следует учитывать, что далеко не все учащиеся 6-х классов способны самостоятельно провести правильно организованную рефлексию учебных действий, выполненных ими. Поэтому учитель должен помочь ребятам провести этот важный этап самостоятельной домашней работы, начав с этого следующий урок.

Урок № 2. Классная работа

Цель (учителя): просмотреть детские работы, направить учащихся на путь анализа проделанного ими труда.

Цели (учащихся): по возможности пред-

ставить свои работы, задать вопросы, возникшие дома по ходу выполнения задания, получить комментарий учителя.

Этап деятельности – **анализ** произведённых дома учебных действий по проекту, помощь в организации рефлексии.

1. Оргмомент. Беседа о способах самостоятельной работы. Цель данной беседы – подвести учащихся к разговору о том, что только самостоятельная работа в той или иной области может чему-то научить, а готовые сведения, которые можно получить от учителя в виде информации на уроке, как правило, ничему не учат, потому что практически не опробованы учащимися. Высшим достижением этой цели учителем станет самостоятельное объяснение детьми продуктивности проектной работы.

2. Учебные действия:

- представить работы,
 - проанализировать неточности, допущенные в работах,
 - исправить допущенные неточности,
 - придумать топографические истории.
3. Итог урока (рефлексия): что делали?
- защищали проекты,
 - исправляли недочёты,
 - придумывали истории на лингвистические темы.

Как делали?

- выходили к доске по одному, рассказывали свою топографическую карту,
- задавали вопросы выступающему,
- помогали разобраться в неточностях.

4. Домашнее задание. Внести необходимые изменения в топографическую карту города имени существительного, придумать историю про путешествие одного имени существительного по этому городу (конструирование).

Самостоятельная домашняя работа

Цель: систематизировать имеющийся материал.

Этап деятельности – **исполнение (выполнение)** учебных действий по проекту и **анализ** произведённых действий.

1. Учебные действия:
– доработать «топографические карты»;
– придумать истории с сюжетом про путешествие одного имени существительного. Этот этап работы помогает одновременно *обобщить и систематизировать* основные морфологические категории имени существительного и *проанализировать* действия, произведённые для создания «топографической карты» города имени существительного, а также способствует формированию важных риторических умений: созданию устного рассказа и его исполнению.

Урок № 3. Классная работа

Цель (учителя): принять проекты учащихся.

Цель (учащихся): представить и защитить свои проектные работы.

Этап деятельности – **деятельность** по защите готовых проектов.

1. Оргмомент. Напутствие учащимся. Может проводиться в произвольной форме, должно мотивировать их на успех, на высокий результат.

2. Защита проектов. Учебные действия:

- продемонстрировать свою «топографическую карту», сопровождая рассказом на лингвистическую тему;
- ответить на вопросы учителя и учащихся;
- исправить неточности в ответе и в топографической карте;
- оценить работу учащихся.¹

3. Итог урока (рефлексия): что делали?

- защищали полностью готовые проекты. Как делали?
- выходили к доске по одному, демонстри-

ровали свою топографическую карту;

- рассказывали топографическую историю на лингвистическую тему;
- отвечали на заданные вопросы.

4. Домашнее задание. Подготовить топографическую карту города имени прилагательного.

Примечание. Защита готовых проектов проходит в несколько этапов, на нескольких уроках, так как на защиту проекта одного ученика отводится от десяти до пятнадцати минут.

В качестве примера в данной статье нами предложена система уроков по систематизации морфологических признаков имени существительного, но фактически подобная работа была проведена по систематизации морфологических признаков всех изученных в шестом классе частей речи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие. – М., 2007. – 464 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976. – 150 с.
4. Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. – Томск, 2009. – 176 с.
5. Детская риторика (2 класс. Методические рекомендации.) / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина. – М., 2004. – 74 с.
6. Николаева Т.М. Словарик терминов лингвистики текста. – М., 1978. – 467 с.
7. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М., 2004. – 1200 с.

¹ Оценивание работы учащихся должно проходить по критериям, о которых учитель заранее договорился с детьми. Таблица критериев может быть вывешена на доску или проецироваться на экран. В эту таблицу обязательно входят две группы критериев: как подготовлена сама «топографическая карта» и как она представлена (лингвистический рассказ, логичность и последовательность изложения). При оценивании карты необходимо учитывать следующие элементы: правильное (адекватное) соответствие топонимов и морфологических категорий частей речи, чёткое изображение на карте, грамотное название топонимов, оригинальность выполнения карты (может быть оценена дополнительным баллом); логичность и последовательность устного ответа, умение держать себя перед одноклассниками. Оценивание такого проекта удобнее всего производить по десятибалльной шкале.

УДК:378.661-054.6

Гладилина Т.А.

Курский государственный медицинский университет

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКА МЕДИЦИНСКОЙ ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

T. Gladilina

Kursk State Medical University

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF DEVELOPING THE BASICS OF THE TERMINOLOGICAL LANGUAGE FOR BILINGUAL STUDENTS STUDYING MEDICINE

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования основ профессионально-коммуникативной компетентности (ПКК) студентов-билингвов в высшей медицинской школе России, которая эксплицируется на анализ сущностных характеристик предметно-профессиональных компетенций (в их компонентном составе) как инновационных педагогических технологий, направленных на усовершенствование образовательного процесса. Автором предлагается и обосновывается характеристика номенклатуры компетенций по дисциплине «Латинский язык», разработанных на основе ФГОС ВПО третьего поколения, которые содержат комплекс дидактических задач и способствуют цели формирования основ терминологического языка медицинской профессии у студентов факультета иностранных учащихся.

Ключевые слова: образовательный процесс в медицинском вузе, студенты-билингвы, профессионально-коммуникативная компетентность, (ПКК), предметно-профессиональные компетенции (в их компонентном составе), терминологический язык медицинской профессии.

Abstract. The article is devoted to the problem of forming the foundations of the professional and communicative competencies (PCC) for bilingual students in Higher Schools of Medicine in Russia, which is explicated in the analysis of the essential characteristics of the subject-professional competencies (in their component composition) as innovative teaching technologies aimed at improving the educational process. The author has proposed and justified the description of the range of competencies in the subject "Latin Language" based on the new educational standards for Higher Schools of Medicine, which contains a set of teaching tasks and contribute to the goal of formation of the terminological language of the medical profession for bilingual students.

Key words: educational process in Schools of Medicine, bilingual students, professional and communicative competencies, subject-professional competencies (in their component composition), terminological language of the medical profession.

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов для высшего медицинского образования, по мнению экспертов (В.И. Петров, О.О. Янушевич, Н.В. Полупнина), – это значительный шаг вперед для всего медицинского сообщества.

Терминологическое поле программного документа ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060101 – «Лечебное дело» составлено в компетентностном формате в соответствии с рекомендуемым типом таксономии компетенций: общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) в различных видах профессиональной деятельности по отношению к результатам образования [5].

Проблематика взаимодействия национальной системы высшего образования и международных требований к нему является значимой для иностранных учащихся, обучающихся в высшей медицинской школе России.

В этом контексте проблема формирования основ языка медицины у студентов-билингвов (би – ‘два’, лингва – ‘язык’), получающих высшее медицинское образование в России, а в частности в Курском государственном медицинском университете на английском языке-посреднике, выступает в качестве главной цели: подготовка компетентного, конкурентоспособного на мировом рынке труда специалиста-медика.

Курс латинского языка, теоретически и в большей степени практически ориентированный на медицинскую профессию, является начальным этапом, базовым уровнем формирования ПКК иностранных учащихся, в котором изучение медицинской терминологии осуществляется с позиций лингвистического анализа.

Изучение различных подходов (концепции Т.Г. Браже, В.Н. Веденского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Е.И. Рогова) к раскрытию понятия «профессионально-коммуникативная компетентность» позволило нам сформулировать своё определение в предметном поле медицинского образования.

Профессионально-коммуникативная компетентность (ПКК) – это профессионально значимое качество специалиста, способного успешно решать задачи в области практической медицины на основе комплекса профессионально-терминологических знаний как базы системного медицинского знания через осмысление метаязыковой функции латинского языка и его статуса в медицине, предполагающее сформированность ценностных ориентаций личности врача, который должен обладать высокой духовно-нравственной культурой и положительными поведенческими ориентирами.

В связи с этим инновационный образовательный процесс в высшей медицинской школе должен строиться на основе формирования ОК и ПК компетенций.

Генезис терминологического поля «компетенция» включает такие понятия, как *знания* – успешный опыт познавательной деятельности в форме результатов образования; *умения* – опыт известных способов деятельности;

способность и *готовность* – умение принятия нестандартных решений в нестандартных ситуациях; эмоционально-ценностное отношение – в форме *личностных ориентаций*.

Дефиниционный анализ номинации «компетенция», представленный разными авторами (Н.А. Банько, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, Ю.В. Мещерская и др.), свидетельствует о единстве в понимании данного концепта [2].

Несомненно, что компетенции, тем более предметно-профессиональные, всегда связаны со знаниями и их применением, а также с деятельностными способностями.

Взаимосвязь таких компонентов, как знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности с эмоционально-ценностным отношением к ней не противоречит их линейности. Предшествующие элементы, ЗУНы, могут до определённого предела отдельно существовать от последующих, что характерно для начального этапа формирования основ ПКК студентов на первом курсе медицинского вуза, в то время как последующие элементы не могут существовать без предыдущих составляющих.

ПКК студентов-билингвов в области языка медицинской профессии следует оценивать на первом курсе обучения такой формой сочетания ЗУНов, как их интеграция, которая позволяет ставить и достигать цели по овладению методами и средствами будущей профессиональной деятельности и навыками владения современными технологиями в области медицинской практики.

Если через призму наших рассуждений обобщить элементы общенаучного понятия «компетенция», то ее можно охарактеризовать как открытую, универсальную, деятельностную, многокомпонентную систему, которая находится в постоянном взаимодействии с социальной средой и, будучи вошедшей в структуру личностного субъективного опыта, является условием профессионально-личностного развития обучающихся.

Отметим, что в требованиях нового стандарта к структуре основных образовательных программ подготовки специалистов дисциплин

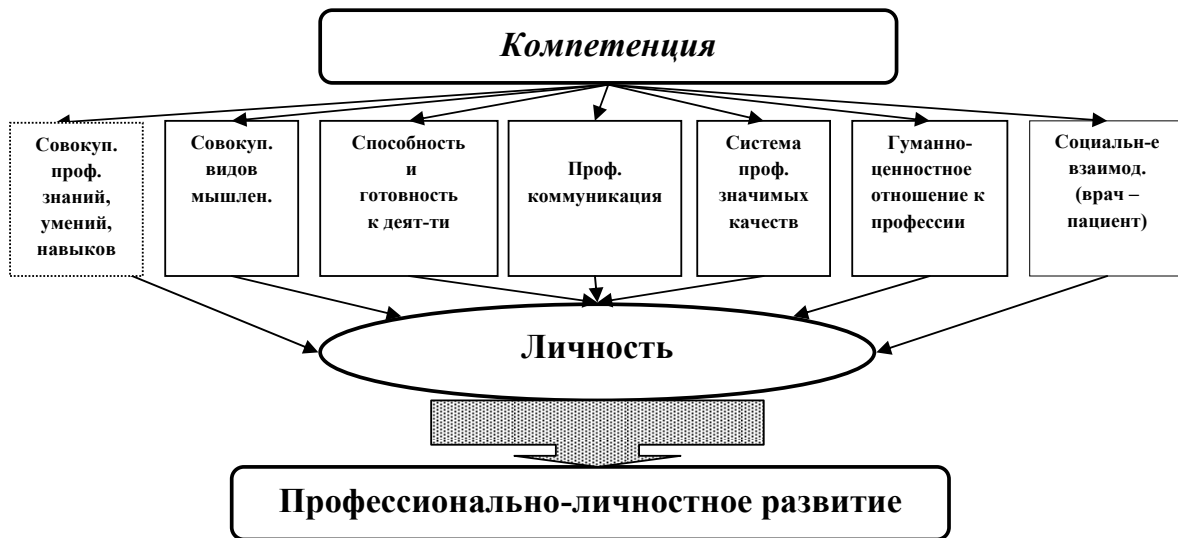


Рис. 1. Структурно-смысловые компоненты общенаучного понятия «компетенция»

лина «Латинский язык» входит в гуманитарный, социальный и экономический цикл. В рабочей программе дисциплины название «Латинский язык» не отражает её терминологическую суть.

В связи с этим автором была разработана номенклатура предметно-профессиональных компетенций по латинскому языку, которая подтверждена актом внедрения № 167 в КГМУ в 2011 г.

Они рекомендованы для использования в качестве приложения к рабочей программе на кафедре латинского языка и основ терминологии, а также содержат комплекс дидактических задач, которые обусловлены возможностями предмета «Латинский язык», что позволяет сформировать у студентов факультета иностранных учащихся основы профессионального языка медицины, а также готовность к дальнейшему овладению медицинской профессией.

Возникает необходимость анализа сущностных характеристик предметно-профессиональных компетенций, которые, в свою очередь, основываются на профессионально-терминологической и коммуникативной компетенции, как результативных усовершенствований образовательного процесса.

Сущностные характеристики профессионально-терминологической компетенции:

фонетическая компетенция с опорой на орфоэпию и орфографию:

- совокупность знаний языкового раздела «Фонетика», необходимых для грамотного владения орфоэпическими нормами латинских слов-терминов, входящих в три терминологические подсистемы языка медицинской специальности: анатомо-гистологическую, клиническую и фармацевтическую терминологию с последующей актуализацией умений и навыков в них;

грамматическая компетенция (частичная или морфологическая):

- совокупность грамматических знаний-умений, имеющих наибольшую актуальность для образования медицинских терминов всех трех подсистем медицинской терминологии, связанных с морфологией имени существительного, имени прилагательного, а также с синтаксисом именного и в отдельных случаях глагольного словосочетания;

компетенция в области лингвистического анализа терминологии:

- знания-умения, необходимые для определения морфемной структуры термина и грамматического значения каждой морфемы;

– знания-умения, актуальные при сопоставительном анализе медицинской терминологии в двух языках (латинском и английском) и установления способа заимствования.

Для овладения лингвистической компетенцией необходимо формировать у студентов знания, которые способствуют выработке умений морфемного анализа слов-терминов в их линейной последовательности с учётом семантики разных разрядов суффиксов, относящихся к знаменательным частям речи.

Следовательно, через план содержания специфики лингвистического анализа медицинских терминов у обучаемых формируются умения конструирования и перевода составных терминов-словосочетаний с одного языка на другой, а конкретно: *англ. temporal process of the zygomatic bone* – *лат. processus temporalis ossis zygomatici*; *англ. short gastric veins* – *лат. venae gastricae breves* и др. [1].

Одной из задач нашего исследования по вопросу формирования лингвистической компетенции является задача формирования одного из её аспектов – сопоставительного анализа медицинской терминологии, который осуществляется через возможности использования системного характера двух языков в преподавании медицинской латыни студентам-билингвам с выявлением приоритетных особенностей обучения языку профессии в высшей школе России.

Исходя из уровневой организации языковой системы, сопоставительный анализ медицинской терминологии в двух языках осуществляется с учётом особенностей каждого уровня:

фонетического

– где легко усваиваются слова, которые имеют частичные изменения в транскрипции: например, *лат. processus* – *англ. process*, *glandula* – *gland*, *ductus* – *duct*, *canalis* – *canal*, *cysta* – *cyst* и др.;

морфологического

– при котором обнаруживается тождество латинских терминов, например, форма Им. п. мн. ч. многих существительных в английском языке закрепились с сохранением латинских грамматических окончаний, что объясняется

прямым способом заимствования термина из латинского языка в английский: *fasciae, chordae, nuclei, calculi, bacteria, ova, foramina*, и др.;

– где обнаруживается совпадение основ латинских терминов-существительных с английскими, но с различием окончаний: например, *лат. mandibula* – *англ. mandible*, *clavicula* – *clavicle*, *musculus* – *muscle*, *tuberculum* – *tubercle*, *basis* – *base* и т. д.;

– с графическим различием грамматических формантов в двух языках, но с сохранением семантического значения терминологических элементов (ТЭ) в сложных словах-полностью членимых мотивированных терминах клинической терминологии, например: *лат. graphia* – *англ. graphy*, *лат. scorpi* – *англ. scorp*, *лат. therapia* – *англ. therapy* и др.;

– при сопоставлении терминов-прилагательных, которые закрепились в английской медицинской терминологии с сохранением латинских и греческих суффиксов, что определяет морфологический статус термина (часть речи) в обоих языках: например, *perptic ulser*, *acute viral gastroenteropathy*, *congenital omental cyst* и др. [6];

– при сопоставлении латинских и английских клинических терминов с чётким выявлением тенденции по сохранению латинских словообразовательных суффиксов в английских терминах-словах: например, *лат. arthritis* – *англ. arthritis*, *лат. spondylosis* – *англ. spondylosis*, *лат. adenoma* – *англ. adenoma* и т. д.;

– при сопоставительном анализе латинской префиксальной системы, которая совпадает по деривационным значениям и графике с соответствующей английской системой;

синтаксического, при котором формирование лингвистической компетенции по анализу латинских медицинских терминов предопределено синтаксической структурой терминов-словосочетаний.

Перечисленные уровневые группы не исчерпывают всего многообразия возможностей сопоставления латинских и английских терминов.

Таким образом, сопоставительный анализ медицинских терминов, изучаемых студентами-билингвами, позволяет, опираясь на

системно-уровневый характер языка, рационально и наглядно использовать влияние одного изучаемого языка на другой.

Компетенция в области терминологического словообразования:

- комплексная взаимосвязь знаний-умений, необходимых для структурно-семантического анализа клинических терминов и определения их общемедицинского значения;
- блок умений, необходимых для структурно-семантического анализа по способам конструирования латинских терминов с заданным значением путём выбора соответствующих ТЭ и соединения их в единое слово.

Педагогам понятно, что профессиональные умения и навыки, как и знания, не передаются преподавателем «из рук в руки» [3, с. 51]. Они успешно формируются в деятельности студентов лишь тогда, когда педагог умеет четко организовать процесс обучения, в котором студент является субъектом познавательной деятельности.

С целью организации педагогических действий преподавателю в учебном процессе следует обозначить проблему, которая позволяет решать ряд познавательных задач: научить обучающихся определять зависимость дефиниции клинического термина от его структуры, формировать блок умений по выявлению взаимодействий в связях и отношениях между составляющими терминов, формировать блок умений по способам их конструирования, показать исконную связь между греко-латинскими и английскими терминами.

Поскольку клиническая терминология – это ядро метаязыка медицины, то она тесно связана с терминологиями областей клинического профиля и служит базой для овладения профессиональным языком конкретных сфер деятельности, в которых могут работать специалисты: пропедевтика внутренних болезней, терапия, хирургия, педиатрия, офтальмология, гинекология и др.

Следовательно, целевые установки по формированию тезауруса будущего врача направлены на необходимость овладения специальной медицинской терминологией

клинического профиля, что в равной степени относится к студентам-билингвам.

Компетенция владения способами формирования наименований лекарственных средств и языковыми особенностями их построения в комплексе «Фармацевтическая терминология»:

- совокупность фонетической и грамматической компетенций как базы для овладения языковыми особенностями в построении наименований лекарственных средств (ЛС);
- знание основных принципов формирования наименований ЛС и словообразовательных элементов, за которыми закреплена фармацевтическая и фармакотерапевтическая информация с актуализацией готовности по её извлечению;
- знание типовых словообразовательных моделей, характерных для построения терминов типовых групп номенклатуры лекарственных средств на латинском и английском языках с актуализацией умений по их построению.

Компетенция владения рецептурой:

- знания-умения, необходимые для владения рецептурными прописями на латинском и английском языках с формированием готовности прописывать лекарственные препараты.

Компетенция по овладению терминологическим минимумом:

- знание системного характера медицинской терминологии трёх терминологических комплексов, отражающих определённую научную классификацию понятий в каждом из них, с целью анализа международных номенклатур и опорой на лингвистическую характеристику каждого термина, а также формирование готовности к его пониманию в любом терминологическом контексте.

Компетенция терминологического тренинга:

- систематическое повторение терминов с включением их в минимальный контекст профессионально ориентированного характера.

Итак, познавательная деятельность студентов, базирующаяся на основе структурных

элементов профессионально-терминологической компетенции, способствует усвоению системных знаний и приобретает рефлексивный характер.

Деонтологическая компетенция, которая органически встраивается в структуру профессиональной компетентности будущего врача, рассматривается многими исследователями (И.П. Слюсарева, К.А. Левчук и др.) как одна из основных составляющих профессионализма личности [4].

Деонтологическая компетенция:

- формирование профессионально-значимых качеств и основ нравственного целеполагания профессиональной деятельности;
- формирование морально-этических норм и убеждений в специфической деятельности врачевания;
- формирование основ экзистенциальной коммуникации (эмпатийное общение с пациентом на ценностно-смысловом уровне);
- воспитание врачебной совести как основы этизации профессионального сознания и деятельности врача.

Педагогический опыт преподавания основ медицинской терминологии студентам-билингвам позволил экстраполировать проблему формирования основ деонтологической компетенции на изучение и анализ латинской афористики как элементов литературно-философского жанра, так и профессионально-медицинской направленности.

Кроме того, через изучение латинских афоризмов у студентов на первом курсе обучения закладываются основы нравственного целеполагания будущей профессиональной деятельности, которые должны способствовать формированию морально-этических норм и убеждений как основополагающих для общения с пациентом на ценностно-смысловом уровне.

Таким образом, выявив сущностные характеристики деонтологической компетенции, отметим, что будущий врач должен так уметь владеть словом, наполненным ценностным, смысловым, личностным содержанием, которое самой гуманностью профессии призвано быть значимым, и должно становиться

в устах врача орудием помощи, поддержки и исцеления для пациента.

Компетентностно ориентированная подготовка специалиста высшей медицинской школы, соответствующая новым требованиям времени, имеет одну из основных целей – формирование коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность является одним из основных показателей оценки кадров в системе профессий *человек – человек*, которую необходимо формировать в течение всего периода обучения в медицинском вузе. Она открывает перспективы для дальнейшей профессиональной деятельности.

Следовательно, организацию взаимодействия врача и пациента следует осуществлять через ситуацию культуры общения студентов-медиков с преподавателями при соотношении ролей: преподаватель – студент, будущий врач; ученик – педагог, через формирование коммуникативной компетенции с её составляющими, при которой необходимо знание правил общения, умение соотнести их с конкретной ситуацией, владение навыками эталонных образцов речи и этикетом делового общения, необходимого для целей медицинской коммуникации.

Речевая компетенция:

- профессионально-речевые умения с опорой на лексические, грамматические и стилистические навыки речи.

Языковая компетенция по овладению специализированным английским языком как средством профессиональной коммуникации в области медицины;

- знание лингвистических аспектов английского языка с опорой на лексические, фонетические, грамматические и стилистические навыки речи;

- развитие навыков оперирования языковыми единицами и языковыми алгоритмами в коммуникативных целях.

Компетентное владение иностранными учащимися языком медицинской профессии как средством международного общения врачей должно основываться на свободном владении английским языком, в результате чего

будущие специалисты будут иметь гарантированные преимущества в востребованности на рынке труда.

Подытоживая сказанное, отметим, что ПКК студентов формируется не только на основе полученных знаний, но и трансформируется в личностное новообразование при условии, если обучаемый самостоятельно приобретает опыт решения профессиональных задач в различных ситуациях общения и пропускает это через призму своей личности.

В качестве выводов перечислим следующие, рассмотренные с точки зрения формирования основ медицинской терминологии предметно-профессиональные компетенции, которые оставляют за собой перспективу дальнейшего решения ряда педагогических вопросов:

- 1) мотивирование студентов на целевые установки нового образовательного стандарта в контексте процессов глобализации;
- 2) выявление связей внутренней и внешней организации учебного процесса;
- 3) осуществление отбора и трансформации содержания терминологического материала в интересах формирования конструкта учебной дисциплины;
- 4) формирование сложных умений когнитивного, информационного, аналитического,

коммуникативного, прогностического характера.

- 5) определение путей формирования ПКК студентов-билингвов через взаимодействие латинского и английского языков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Международная анатомическая терминология / Под ред. Л.Л. Колесникова. – М., 2003. – 424 с.
2. Мещерская Ю.В. Качество образования на основе компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ, Серия «Педагогика». – 2010. – № 1. – С. 54-57.
3. Педагогика в медицине: учеб. пособие для студ. высш. мед. учеб. заведений / Н.В. Кудрявая, Е.М. Уколова, Н.Б. Смирнова, Е.А. Волошина, К.В. Зорин; под. ред. Н.В. Кудрявой. – М., 2006. – 320 с.
4. Слюсарева И.П. Формирование деонтологической компетентности будущих медицинских работников: вопросы теории и практики: монография: [сайт]. [2009]. URL: www.sgu.ru/files/nodes/38940/zxc.doc (дата обращения: 28.03.2012).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 – Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист») [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы: [сайт]. [2011]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1118.html (дата обращения: 6.02.2012).
6. Stedman's medical dictionary. – 25th ed. Williams and Wilkins, 1989. – 1784 p.

УДК 81:316.77

Грищенко В.Д.

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

АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

V. Grishenko

*Moscow Regional State Institute
for Social Studies and the Humanities, Kolomna*

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND ASPECTS OF ITS TEACHING AT LANGUAGE UNIVERSITIES

Аннотация. В статье рассматриваются компоненты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе в современных условиях обучения иностранным языкам, трудности определения их характера и объема. Делается предположение, что обучение межкультурной коммуникации состоит из обучения межкультурной вербальной, паравербальной и невербальной компетентности и компетенции, а также включает формирование культурно-языковой личности, обладающей межкультурными знаниями и умениями и способной адекватно адаптировать, пополнять и применять полученные знания в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, межкультурная компетенция, межкультурная вербальная коммуникация, стили вербальной коммуникации, паравербальная и невербальная коммуникации, вторичная культурно-языковая личность.

Abstract. The article deals with the problem of determining the components of the teaching of cross-cultural communication at language universities in modern conditions, describes the difficulties of defining these components character and amount. The author states that the process of cross-cultural communication teaching consists of verbal, non-verbal and paraverbal components. Besides it includes the creating of the culturally-bound language personality having cross-cultural knowledge and skills, and capable of adequately acquiring, adapting and applying the knowledge obtained in the process of cross-cultural communication.

Key words: cross-cultural communication, cross-cultural knowledge, cross-cultural competence, cross-cultural verbal communication, styles of communication, non-verbal and paraverbal communication, secondary culturally-bound language personality.

Приступая к обучению межкультурной коммуникации, прежде всего мы задаём себе вопросы о том, что включить в содержание процесса обучения и как обучать.

В методической науке существует несколько точек зрения на принципы обучения межкультурной коммуникации. Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин, В.Г. Зинченко полагают, что овладение умениями и навыками межкультурной коммуникации должно происходить на основе функционального подхода, который подразумевает, что каждый элемент культуры выполняет определённую функцию, играет определённую роль в человеческом обществе. Поэтому обучение должно быть нацелено на изучение элементов культуры, их сущности, ценности, причинно-следственных связей между ними и их взаимного влияния.

В.П. Фурманова полагает, что обучение межкультурной коммуникации должно быть основано на таких подходах, как филологический и социологический. При интерпретации филологического подхода В.П. Фурманова исходит из тезиса о том, что филология – это совокупность наук, изучающих культуру разных народов, прежде всего в том виде, в каком она отражена в языке, в письменности, в художественной литературе. Филологический подход предусматривает изучение культуры через слово путём экспликации национально-культурных поня-

тий (национально-маркированные слова и словесные комплексы, которые являются источником фоновых знаний), а также семантическим объёмом иноязычных текстов, раскрывающих стоящую за словами культурную действительность. Однако существующее в практике преподавания иностранных языков направление изучения культуры через усвоение суммы знаний недостаточно на современном этапе и требует овладения социокультурным опытом носителя языка.

В соответствии с этим, по мнению В.П. Фурмановой, социологический подход ориентирует на усвоение культуры путём формирования фоновых знаний через изучение социального организма общества и самого носителя языка, а также повседневной культуры. В социологической ориентации лингвистических исследований основное внимание направлено на изучение механизма воздействия социальных факторов на язык в процессе речевой коммуникации [4].

Согласно культурологическому подходу к обучению межкультурной коммуникации оно также должно быть основано на принципах релятивистского подхода (У. Самнер, Р. Бенедикт, А.П. Садохин, О.А. Леонтович). Применение данного подхода требует привития уважения и терпимости к нормам, ценностям и типам поведения чужих культур, так как главная идея культурного релятивизма состоит в признании равноправия культурных ценностей, в признании того, что не существует элитарных или неполноценных культур, что все культуры неповторимы и уникальны.

На современном этапе становления новой парадигмы образования и внедрения компетентностного подхода в методике обучения иностранным языкам нам кажется необходимым сконцентрироваться не только на культурологическом подходе обучения межкультурной коммуникации, но и на формировании необходимых компетенций.

По мнению О.А. Леонтович, межкультурная коммуникация включает в себя как минимум 3 вида компетенций: языковая, коммуникативная и культурная компетенции

[1]. Понятие компетенции применительно к языку было впервые введено Н. Хомским. Он рассматривал её как способность идеально говорящего на иностранном языке владеть абстрактной системой языковых правил.

Очевидно, что языковая компетенция выходит далеко за рамки овладения правилами пользования языком. Она предполагает расширение собственной концептосферы и модификацию картины мира на основе межкультурного опыта.

Так как языковая компетенция охватывает лишь часть умений, необходимых для адекватного общения, то Д. Хаймсом была предложена коммуникативная компетенция, которая включает механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения. Требования к коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникации ещё более строгие, чем внутри одной культуры, так как предполагают понимание не только закономерностей человеческого общения как такового, но и учёт многочисленных культурных различий, чуткость к малейшим изменениям коммуникативной ситуации и поведения собеседника.

Ещё одним важным фактором, необходимым для эффективной межкультурной коммуникации, является культурная компетенция, которая предусматривает понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры [1, с. 54].

Выпускник языкового вуза должен владеть языковыми, коммуникативными умениями, а также умениями извлекать необходимую культурную информацию и оперировать ею в соответствии с ситуацией, возникающей при межкультурной коммуникации.

В соответствии с новыми тенденциями обучение межкультурной коммуникации может быть определено как обучение межкультурной компетентности и межкультурной компетенции.

Проанализировав большое разнообразие определений, мы сделали вывод о том, что ис-

следователи всё еще не пришли к окончательному пониманию того, что такое межкультурная компетентность и межкультурная компетенция. На наш взгляд, межкультурная компетентность – это характеристика личности, состоящая из трёх компонентов: культурно маркированных знаний, сформированных коммуникативных умений и, как следствие, способности к межкультурному общению. Межкультурная компетенция – это деятельностная сторона личности обучающегося, которая направлена на реализацию и актуализацию межкультурной компетентности и на адекватное межкультурное общение в условиях диалога культур.

Очевидно, что межкультурная компетентность и межкультурная компетенция должны формироваться практически одновременно соответственно уровню обучения иностранному языку.

Исследовав существующие курсы и учебные пособия по межкультурной коммуникации под редакцией таких авторов, как С.Г. Тер-Минасовой, А.П. Садохина, О.А. Леонович, В.Г. Зинченко, мы пришли к выводу, что они главным образом построены на принципах культурологического подхода и нацелены на формирование межкультурной компетентности, что не всегда соответствует требованиям современного высшего образования. Поэтому в своём видении содержательного плана обучения межкультурной коммуникации мы делаем попытку объединить культурологический и компетентностный подходы.

Обучение межкультурной коммуникации стало делом многих высших учебных заведений. Однако, если отсутствует данный профиль, не все вузы могут позволить себе внести в программу обучения дисциплину «Межкультурная коммуникация» в полном её объеме со всеми теоретическими и практическими компонентами. Очевидно, что приходится идти на компромисс и включать обучение межкультурной коммуникации в план содержания других дисциплин, таких, например, как практический курс иностранного языка. При этом возникает вопрос, что долж-

но быть включено в содержание обучения и в каком объеме. В таком случае мы предлагаем подразделить обучение межкультурной коммуникации на следующие аспекты:

- обучение межкультурной вербальной и паравербальной компетентности и компетенции;
- обучение невербальной компетентности и компетенции;
- формирование вторичной культурно-языковой личности, т. е. личности, обладающей межкультурными знаниями и умениями, способной адекватно адаптировать, пополнять и применять полученные знания в процессе межкультурной коммуникации.

Рассмотрим чуть подробнее вышеупомянутые аспекты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе.

Во-первых, межкультурная вербальная коммуникация. Для того чтобы процесс межкультурной вербальной коммуникации не имел сбоев, изучающие иностранный язык должны: 1) обладать необходимым уровнем языковой компетентности и компетенции; 2) владеть паралингвистическими средствами языка; 3) знать о разнообразии стилей коммуникации и уметь правильно использовать их.

В случае недостаточно сформированной межкультурной вербальной компетенции языковые помехи со стороны участников коммуникации могут быть вызваны: фонетическими, лексическими и грамматическими ошибками в процессе речепроизводства; незнанием коннотации слов; полисемией; синонимией; паронимией; безэквивалентной лексикой; неправильным использованием междометий, выражающих эмоции; использованием запретной лексики, инвективов и эвфемизмов; использованием общепринятых метафор и идиом; неправильной интерпретацией семантики языковых единиц; непониманием грамматических конструкций; нарушением логики высказывания; неверным восприятием речи на слух; неумением воспринимать целостность текста; неверным выбором тональности и регистра общения; незнанием норм вербального речевого этикета.

Многие ученые относят паравербальную коммуникацию к невербальной стороне общения. Нам представляется, это не совсем верно, вследствие того, что вербальная сторона речи не может существовать без паравербальной. Паравербальная коммуникация основывается на тональных и тембровых особенностях языка и их использовании в культуре. На этом основании можно выделять тихие и громкие культуры. Например, в Европе американцев осуждают за их манеру говорить слишком громко. Эта их черта рождена тем обстоятельством, что очень часто для общительных американцев не имеет значения, слушают ли их речь или нет. Для них гораздо важнее показать свою компетентность и открытость. В отличие от них англичане придерживаются совершенно другой точки зрения: они считают, что не следует вмешиваться не в свои дела. Поэтому у них особенно развита способность направлять свою речь прямо на нужного партнера и при этом учитывать не только уровень шума, но и расстояние.

В европейских языках значимая информация выделяется при помощи контрастного ударения. В южноазиатских языках, наоборот: новая информация сообщается тише, чем уже известная. В некоторых арабских и африканских культурах громкость говорения используется как средство регулирования смены ролей говорящих — слушающий.

Как и многое другое, стили вербальной коммуникации также существенно варьируются в разных культурах. В коммуникативистике обычно выделяют три группы стилей вербальной коммуникации:

- прямой и непрямой. Прямой вербальный стиль имеет своей целью выражение истинных намерений человека и поэтому предполагает жесткий стиль общения, исключая условности и недосказанности. Например, этот коммуникативный стиль характерен для американской культуры, в которой принято использовать в общении четкие, ясные и однозначные слова. Непрямой вербальный стиль позволяет скрывать и камуфлировать истинные желания, цели и

потребности говорящего человека. Например, этот стиль характерен для культур Японии и Кореи;

- искусный (вычурный) и краткий (сжатый). Искусный, или вычурный, стиль предполагает использование богатого, экспрессивного языка в общении. Например, этот стиль широко распространен в культурах арабских народов Ближнего Востока, где благодаря клятвам и заверениям сохраняется как лицо говорящего, так и лицо его собеседника;

- инструментальный и аффективный. Инструментальный стиль коммуникации ориентирован главным образом на говорящего и на цель коммуникации. Этот стиль общения преимущественно представлен в культурах, которые характеризуются высокой степенью индивидуализма. Например, в европейских культурах и США люди стремятся предъявить себя посредством вербального общения, через разговорную речь показать и утвердить свое индивидуальное «Я». Данный стиль общения особенно широко распространен в Дании, Нидерландах и Швеции.

Аффективный стиль имеет противоположную направленность процесса коммуникации: он ориентирован на слушающего и сам процесс коммуникации. Например, аффективный стиль вербальной коммуникации характерен для японского стиля общения. Главной своей целью он ставит достижение понимания собеседниками друг друга. Они должны проявлять интуитивную чуткость к значениям, тающим между слов [2, с. 159].

Вторым компонентом обучения межкультурной коммуникации является обучение невербальной коммуникации. Невербальная коммуникация определенно носит национально-специфический характер и является чрезвычайно важным компонентом межкультурной коммуникации. Хотя она многоаспектна и включает в себя кинесику, окулистику, такесику, сенсорику, проксемику и хронимику, все формы и способы невербальной коммуникации должны быть полноценно включены в процесс преподавания иностранных языков на старших курсах языковых вузов.

К сожалению, невербальной коммуникации отводится незначительная часть учебного времени, что приводит к недостаточно сформированной межкультурной компетенции в этом аспекте и, как следствие, к коммуникативным сбоям и нарушению межкультурной коммуникации.

Третьим аспектом обучения является формирование вторичной культурно-языковой личности. Для этого процесса необходимо, чтобы изучающий иностранный язык овладел и актуализировал знания как о своей, так и о изучаемой им национальной картине мира, национальном менталитете, национальном характере, стереотипах и ценностях.

В различных культурах отношение к одной и той же ценности может быть различно, что обуславливается менталитетом, историческим, экономическим и социальным развитием культурного социума. Например, отношение к образу жизни, к комфорту. В США этому придаётся огромное значение, даже отправляясь на природу, американцы берут с собой большое количество приспособлений для отдыха, предназначенных для утепления, освежения, дезинфекции, т. е. для обеспечения максимального комфорта. Англичане, хотя и более материально-прагматически ориентированы, чем русские, не обладают таким сильно развитым культом комфорта, как американцы. Они славятся своим стоицизмом и терпением [3, с. 63].

В чём же заключается трудность определения содержания обучения межкультурной коммуникации? Во-первых, если, проанализировав научно-теоретическую литературу по проблеме, мы смогли определить основные аспекты обучения межкультурной коммуникации, то основные сложности заключаются в отборе и определении объема и характера учебного материала. Во-вторых, к сожалению, не существует универсального учебно-методического комплекса для студентов языковых вузов. Практически каждый преподаватель подбирает учебный материал, который он считает важным и необходимым для формирования в основном межкультурной компетентности, разрабатывая свою сис-

тему обучения, основываясь на общепедагогических и общеметодических принципах. Другие вузы идут по иному пути, используя УМК зарубежных издательств. Однако маловероятно, что существует такой зарубежный учебник, который бы полностью соответствовал желаниям и претензиям наших преподавателей, которые вынуждены подбирать дополнительный материал. В-третьих, используемый материал в основном носит информативный характер и целью его является формирование межкультурной компетентности, т. е. неких знаний и способностей к межкультурному общению, а не формирование межкультурной компетенции, т. е. деятельности в межкультурном поле.

Для того чтобы снять вышеуказанные трудности, необходимо, во-первых, строить процесс обучения на основе междисциплинарного распределения учебного материала. Отбор учебного материала должен базироваться на принципах аутентичности, тематичности, диалога культур с опорой на знание своей культуры, необходимости и достаточности, последовательности и систематичности. Материал должен отбираться в соответствии с жизненным и речевым опытом студентов и распределяться в соответствии с уровнем языковой подготовки студентов. Во-вторых, учебный материал должен быть представлен в УМК для вузов с указанием надёжных интернет-ресурсов, для получения современных сведений культурологического характера. Это будет способствовать формированию межкультурной компетентности. В-третьих, для формирования межкультурной компетенции необходимо, чтобы УМК был построен на основе личностно-деятельностного подхода с использованием проектной методики, проблемного обучения, применением информационной компетенции студентов и использованием навыков их учебной автономии. Таким образом, студент будет наиболее эффективно включен в процесс обучения межкультурной коммуникации.

Размышляя об аспектах обучения межкультурной коммуникации, мы пришли к выводу, что они сводятся к 3 основным по-

ложениям: обучение межкультурной вербальной и паравербальной компетентности и компетенции; обучение невербальной компетентности и компетенции; формирование вторичной культурно-языковой личности. Наиболее сложным с точки зрения обучения является третий компонент, так как он связан с появлением новой межкультурной личности, способной к бесконфликтному включению различных лингвистических и культурных кодов в зависимости от ситуации общения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. пособие. – Волгоград, 2003. – 399 с.
2. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М., 2005. – 310 с.
3. Самохина Т.С. Они и мы: Америка, Англия, Россия. – М., 2008. – 184 с.
4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподаваемых языков (яз. вуз): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 475 с.

УДК 372.881.1

Дудушкина С.В.

Московский государственный педагогический университет

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ

S. Dudushkina

Moscow State Pedagogical University

LISTENING COMPREHENSION TEACHING BASED ON STUDENTS' AUTONOMY PRINCIPLE

Аннотация. В статье рассматривается принцип автономии студентов как основа модернизации высшего профессионального образования. Ставится проблема изменения традиционного подхода к обучению аудированию и, учитывая специфику данного вида речевой деятельности, обосновывается необходимость формирования способности к автономному аудированию у студентов языкового вуза в связи с повышением требований к их аудитивной способности на современном этапе развития и модернизации высшего иноязычного образования. Обсуждается возможность разработки новой методики обучения аудированию, её теоретическое и экспериментальное обоснование.

Ключевые слова: принцип автономии студентов, обучение аудированию, аудитивная способность, самостоятельная аудитивная деятельность, стратегии самостоятельной работы.

Abstract. The article considers the principle of students' autonomy as a basis of Higher Education modernization. The author puts forward the problem of changing the traditional approach to teaching listening comprehension and proves the necessity of forming the competence of autonomous listening comprehension while teaching language university students. This necessity is due to the modern higher standards of listening comprehension skills at the modern stage of Higher Linguistic Education development and modernization. The article discusses the probable development of a new method of teaching listening comprehension, gives its theoretical and practical basis.

Key words: students' autonomy principle, listening comprehension teaching, listening comprehension ability, independent listening activity, independent work strategies.

Концепция современного образования в целом и языкового образования в частности ориентирует процесс обучения на личность обучающегося – студента языкового вуза, его потребности, возможности – и требует модернизации содержания обучения и применения новых дидактических подходов и принципов. В современных условиях важной частью процесса обучения иностранному языку становится автономная деятельность студентов, «когда учащиеся сами инициируют свою учебную деятельность, организуют ее, руководят ее исполнением, оценивают ее результаты» [2, с. 13].

Требование подготовки специалиста, готового к профессиональному самопознанию и саморазвитию нормативно закреплено в положениях ФГОС ВПО, где указывается на необходимость подготовки профессионала, владеющего технологиями приобретения, использования и обновления знаний, навыками рефлексии, самооценки и самоконтроля [5].

Как показывает обзор литературы, проблема автономного изучения иностранных языков находится в центре научных исследований (Т.Ю. Тамбовкина, М.А. Ариян, А.Е. Капаева, Н.Ф. Коряковцева и др.). К настоящему времени рассмотрены вопросы формирования стратегий автономного чтения (И.Д. Трофимова, Т.Ю. Терновых), методика формирования учебного умения активизировать языковой материал (Е.В. Апанович), проблемы управления и контроля за самостоятельной учебной деятельностью (Т.Г. Сорокина, И.П. Павлова, Н.А. Ерошина, Г.Р. Биккулова). В целом можно констатировать, что в лингводидактике заявлен и находится в состоянии пристального изучения принцип автономии обучающихся, овладевающих иностранным языком (Х. Холек, Д. Литтл, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина, И.Д. Трофимова, Е.А. Цыркунова и др.). Определяя автономию обучающегося как «способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего языкового, речевого и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения

в различных образовательных контекстах», И.Д. Трофимова считает необходимым специальное формирование этой «готовности нести ответственность за овладение неродным языком относительно целей, содержания, способов, приемов учения и временных параметров» и ее совершенствование «путем целенаправленного развития умений учиться и постепенной передачи обучающемуся ответственности за все аспекты учебной деятельности по изучению языка и культуры» [3, с. 14].

Несмотря на явный интерес исследователей к этой проблеме и признание автономии как одной из важных целей в обучении иностранным языкам, вопросы внедрения автономии в ход учебного процесса, где необходимы «переосмысление роли преподавателя в организации самостоятельной деятельности студентов и разработка методических пособий с учетом индивидуальных стилей учения» [4, с. 41], далеки от полного разрешения. Между тем в последнее время потребности в автономизации процесса «погружения» студентов в иноязычное и инокультурное пространство становятся все более и более актуальными. Это связано с безудержным ростом количества иноязычной аутентичной информации, представленной в аудио- и видеоформатах, с которой студент может познакомиться в бескрайних просторах Интернета.

Проблема обучения аудированию является одной из наиболее востребованных в научном лингводидактическом контексте уже на протяжении более трех десятилетий. Безусловный интерес представляют работы, связанные с изучением особенностей обучения аудированию в языковом и неязыковом вузах (Н.И. Гез, И.И. Халеева, И.Ю. Борозинец, Е.Г. Скосоренко, О.А. Обдалова, Н.Н. Конева, В.А. Яковлева, Т.В. Громова, О.В. Тунина, Н.Ю. Кириллина, Д.В. Позняк), с исследованием психофизиологической (Е.И. Исенина, Е.С. Суздалева, Ю.А. Никитина, М.П. Коваленко) и речеведческой основ аудирования (М.С. Киронова, К.М. Бржзовская), с выявлением и классификацией трудностей понимания аудиосообщений (И.Д. Морозо-

ва, Н.В. Елухина, Б.А. Лapidус, Н.Ю. Абрамовская, И.И. Халеева, Е.Г. Скосоренко), с изучением проблем взаимосвязанного обучения аудированию с другими видами речевой деятельности (И.А. Зимняя, И.А. Дехерт, Е.А. Колесникова), с установлением видов аудирования (Н.И. Гез, Е.В. Елухина, И.А. Дехерт), с разработкой системы упражнений и учебных пособий по обучению смысловому восприятию на слух (Н.В. Елухина, Н.И. Гез, А.И. Черкашина, Я.В. Зудова), с созданием теории и технологии контроля навыков и умений аудирования (Л.В. Туркина).

Сделано немало, но решены далеко не все проблемы, связанные с обучением восприятию и пониманию иноязычной речи на слух. Современные социально-политические и экономические условия смещают интерес ученых в сторону активизации их самостоятельных усилий в области актуализации данного вида речевой деятельности. Возрастающие возможности непосредственного общения с носителями иностранных языков (развитие средств массовой и телекоммуникационной коммуникации, доступность поездок и учебы за границей), увеличение требований ФГОС, связанных с профессионально значимым устным взаимодействием на межкультурном уровне, выдвигают новые требования к уровню сформированности аудитивной способности выпускников языковых вузов. Данная способность должна обладать параметрами автономии деятельности субъекта.

Самостоятельная работа, направленная на восприятие и понимание аутентичных аудиотекстов, всегда сопровождалась значительными трудностями для обучающихся, поскольку они не могут прибегнуть к непосредственной помощи со стороны преподавателя, носителя языка и иных консультантов. Особую сложность процесс автономного восприятия и понимания иноязычной речи на слух представляет для студентов, начинающих обучение иностранному языку в вузе (например, французскому на базе английского). Даже обладая определенным уровнем сформированности стратегий самостоятельной работы с иноязычными аудиотекстами в школе, студент,

придя в вуз, не переносит имеющийся опыт в новые образовательные условия. Находясь один на один с источником информации, он испытывает острую потребность в активизации своих личностных ресурсов, в использовании оправданных оптимальных для него методов и приемов понимания воспринимаемой информации. Он должен проявить себя как автономная личность, и от качества его автономных усилий зависит успешность удовлетворения его коммуникативных потребностей.

Практика показывает, что готовность студентов к автономной продуктивной работе с аудиоматериалами находится на низком уровне сформированности по ряду причин. Во-первых, преподаватели-практики нередко жертвуют учебным временем, необходимым для обучения аудированию в угоду другим видам речевой деятельности, забывая о тесной связи аудирования и говорения, составляющих основу устной речи. Во-вторых, из-за аудиторной недоработки задания на аудирование крайне редко предъявляются преподавателями для самостоятельной работы студентов. В-третьих, даже при наличии таких заданий студентам не предлагаются рекомендации по оптимизации самостоятельного аудирования. Как следствие, у обучающихся отсутствуют умения самостоятельно обнаруживать источник аудиоинформации, способный удовлетворить их коммуникативные потребности, оценивать данную информацию с точки зрения ее валидности, умения самостоятельной работы по восприятию и пониманию (на определенном уровне) аудиотекста, самооценки собственной автономной аудитивной деятельности. В целом уровень мотивации студентов к данному виду речевой деятельности является крайне низким, отмечается отсутствие у них «мотивации успеха» в данной сфере учебной деятельности, несмотря на «значительный опыт создания и использования различных педагогических условий и средств организации учебного процесса вуза с использованием возможностей информационно-образовательной среды, в том числе: для общенаучной и профессио-

нальной подготовки студентов, активизации их самостоятельной работы, развития личности и профессиональной компетентности, формирования информационной культуры» [1, с. 92].

Из вышесказанного возникает противоречие между всё усиливающейся потребностью в высоком уровне сформированности способности студентов языкового вуза воспринимать и понимать на слух разнообразные аудиосообщения, удовлетворяющие их потребностям (в том числе профессиональным), и отсутствием теории и технологии формирования данной способности с опорой на принцип автономии обучающихся при овладении иностранным языком. Сказанное обуславливает наличие нескольких более частных противоречий, требующих разрешения. К ним относится, во-первых, несоответствие между разработанной в лингводидактике теорией и технологией реализации принципа автономии в обучении иностранным языкам и отсутствием попыток применить полученные результаты к процессу обучения аудированию. Во-вторых, необходимость использования фундаментальной теории обучения аудированию вместо фрагментарных подходов к исследованию самостоятельной деятельности обучающихся при восприятии и понимании иноязычной речи на слух. В-третьих, насущная потребность в обучении автономному аудированию уже на начальном этапе обучения иностранному языку и, как правило, иными приоритетами, устанавливаемыми для данной ступени обучения в языковом вузе (особенно применительно к обучению начинающих). В-четвертых, наличие разнообразия в уровнях владения студентами умениями аудирования и универсализацией требований к данному уровню в программах и учебниках.

Все эти противоречия формируют как общую научную проблему, требующую уточнения сущности принципа автономии сту-

дентов в парадигме принципов обучения иностранным языкам, так и более частную, предусматривающую научное обоснование необходимости и специфики применения данного принципа при обучении аудированию. Для решения этих проблем в практическом плане требуется разработка теоретически и экспериментально обоснованной методики обучения аудированию студентов на основе принципа автономии. Методика должна включать технологию обучения данному виду речевой деятельности, а также номенклатуру поуровневых вариативных (индивидуально обусловленных) критериальных характеристик сформированности способности к автономному аудированию и требований к отбору и организации материалов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Маматов Б.А., Цветкова В.Е. Актуальные проблемы подготовки учителей начальных классов в современных условиях [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. – М.: МГОУ, 2011. – № 2. – С. 90-92. – URL: http://vestnik-mgou.ru/vipuski/2012_1/stati/soc_rab_i_ped/rachkovskaja.html (дата обращения: 27.02.2012).
2. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): дис. ...канд. пед. наук. – М., 2007. – 281 с.
3. Трофимова И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения студентов языкового вуза: Немецкий язык, I курс: дис. ...канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с.
4. Трофимова Л.В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии: дис. ...канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 159 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования от 17 января 2011 г. № 46 [Электронный ресурс] // Федеральный государственный образовательный стандарт: [сайт]. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 20.03.2012).

УДК 37.016:811.11

Захарова А.В.

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

A. Zakharova

*National Research University -
Higher School of Economics, Moscow*

FORMING THE ACADEMIC WRITING SKILLS IN THE SYSTEM OF A MODERN SPECIALIST'S TRAINING

Аннотация. В статье обоснована необходимость уделять особое внимание созданию различных видов академической письменной речи в процессе образовательной деятельности, принимая во внимание его высокий учебный эффект, непосредственную связь с реальной профессиональной деятельностью, а также возможностью активизации потенциальных зон развития, таких, как интеллектуальный рост, развитие исследовательских навыков, а также управление собственным временем. Произведено сравнение научного и официально-делового стилей, в результате чего выявлены различия на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, которые необходимо учитывать при обучении созданию письменных текстов.

Ключевые слова: академическая письменная речь, образовательная деятельность, стратегические навыки, академическая грамотность, научный стиль, официально-деловой стиль.

Abstract. The article gives grounds for the necessity of paying special attention to forming various kinds of academic writing skills in the process of educational activities. The author stresses their great effectiveness, direct relations with real professional activity and their potential to make active such development zones as intellect, research abilities and personal time management. The author has compared the scientific and official styles. The results have enabled the author to define lexical, morphological and syntactical differences which are necessary to take into consideration while teaching students to create written texts.

Key words: academic writing, educational activities, strategic skills, academic literacy, scientific style, official style.

В современных условиях перед высшей школой стоит непростая задача подготовки специалистов высокого уровня профессиональных компетенций. Молодой специалист, заканчивающий обучение, к примеру, по программе бакалавриата, должен качественно осуществлять организационно-управленческую, проектную, информационно-методическую, а также коммуникативную деятельность. Учитывая тенденцию образовательной сферы, а также бизнес-среды, ориентироваться на стандарты международного сообщества, процессы глобализации и стандартизации многих видов общественной и профессиональной деятельности, выполнение задачи подготовки современного специалиста непосредственно связано с изучением иностранных языков. Обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке стоит также рассматривать в качестве способа формирования профессиональных компетенций. Умение использовать иностранный язык, к примеру английский, для личного или профессионального общения с зарубежными коллегами на профессиональные или со-

циокультурные темы, обмен текстовыми материалами, ведение деловой переписки, – все это способствует повышению конкурентоспособности молодого российского специалиста как на национальном, так и международном рынке труда.

В данных условиях особую актуальность приобретают те направления языковой подготовки, которые способствуют развитию навыков по переработке, интерпретации и обобщению информации, составлению отчетов, умений готовить информационно-методические материалы по профессиональным вопросам, а также умений логически верно, аргументированно строить устную и письменную речь. Другими словами, умение практически применять знание иностранного языка в профессиональной деятельности, в частности, владение *академической письменной речью* способствует решению целого ряда задач, которые ставит перед молодым специалистом общество. В связи с этим необходимо определить, каким образом формирование навыка академической письменной речи способствует личностному и профессиональному росту молодого специалиста, а также выявить основные характеристики и потенциал различных видов академической письменной речи по сравнению с другими направлениями подготовки специалиста [2].

Академическая письменная речь с функционально-стилистической точки зрения представляет собой разновидность научного стиля письменной речи. Тексты академического стиля характеризуются точностью, ясностью и лаконичностью изложения и функционально «обслуживают» сферу научных исследований, разработок или проектов. Примерами письменных работ, создаваемых в академическом стиле, являются научные статьи, дипломные и диссертационные работы, монографии. Авторами подобных трудов выступают, как правило, научные работники, преподаватели, аспиранты, а также студенты, вовлеченные в практическую исследовательскую деятельность.

В настоящее время в подготовке специалистов высокого профессионального уровня

развитие навыков академической письменной речи занимает особое место. Создание научного письменного продукта, будь то реферат, курсовая или дипломная работа, связано с развитием способностей, которые стоит рассматривать как высокопотенциальные. Высокий потенциал получаемых умений и навыков обнаруживает себя не только в университетской, но и личной, и профессиональной жизни. Примерами подобных стратегических выгод следует считать:

1) Интеллектуальный рост. В процессе написания реферата или дипломной работы студент не только расширяет интеллектуальный кругозор, проявляет гибкость в оценке происходящих событий и умения осмысливать текущие события с точки зрения прошлого (причин) и будущего (последствий), но и развивает способность выявлять объективно значимые аспекты происходящего в профессии. Помимо этого, молодые специалисты не только анализируют происходящие события и текущие изменения, но становятся способными формировать собственные мнения и суждения в отношении исследуемого предмета, выстраивая при этом четкую систему аргументации. Работая с научной и профессиональной литературой, студенты привыкают к точности, объективизации информации, систематизации и аргументированию.

2) Развитие исследовательских навыков. Работая над созданием, к примеру, дипломной работы, студент проводит тщательный анализ рассматриваемой проблемы, производит отбор литературных источников, на основе сопоставляемых данных делает выводы и заключения. Многоплановый анализ приводит в итоге к познанию системности происходящего, выводит студента на новый уровень познавательных процессов.

3) Управление собственным временем. Создание научного или исследовательского продукта, как и любого другого вида проектной работы, подразумевает строгое соблюдение временных ограничений, накладываемых внешними обстоятельствами. В университетской практике это сроки сдачи работы на

проверку научному руководителю. Студент получает практический навык эффективного распределения времени, запланированного на написание работы, учитывая наличие прочих академических обязанностей.

В среде университета студент регулярно сталкивается с тем или иным видом письменной речи. В целом к ним следует отнести отчеты о проделанной работе или проведенном исследовании, рефераты, обзоры литературы, групповые исследовательские проекты, кейсы, курсовые и дипломные работы. Большинство из перечисленных видов работ носят строго академический характер и используются как способ изучения материала или проверки сформированности навыков, другие же, к примеру отчеты или исследовательские проекты, имеют практическое применение и с успехом могут создаваться на рабочих местах, то есть иметь профессиональное значение. Таким образом, создание академического письменного продукта имеет важное значение в подготовке специалистов различных специальностей, учитывая наличие практических результатов, непосредственной связи с реальной профессиональной деятельностью, а также возможностей активизации потенциальных зон развития, таких, как интеллектуальный рост, развитие исследовательских навыков и управление собственным временем. В связи с этим академическому письму следует уделять особое внимание в процессе образовательной деятельности, к примеру выделив в самостоятельную дисциплину, обязательную для всех студентов последнего года обучения, а также выделить большее количество аудиторных часов в рамках конкретных специальных дисциплин на создание академических письменных видов работ.

Однако в ходе реализации данной стратегии студенты могут столкнуться с рядом особенностей, которые в большинстве случаев связаны с характерными чертами научной письменной речи. Большая часть общения в академической среде построена на «живом» общении преподавателя и студента, что, без сомнения, обладает определенными преимуществами, однако в контексте обучения ака-

демическому письму может вызывать трудности, поскольку разница между письменной и устной речью ощутима. Во-первых, устное высказывание, порождающее ситуацию общения, завершается передачей информации, отличающейся большой степенью автоматизации, при которой содержание текста и его языковое оформление передаются одновременно. Когда имеет место устная речь, говорящий опирается на экстралингвистические приемы общения, такие, как взгляды, жесты, выражение лица. В письменной речи отсутствие непосредственного контакта с реципиентом приводит к необходимости четкого и последовательного изложения идей, использованию ясных и доступных для понимания лексических средств, не допускающих двусмысленности. В связи с этим в академическом письме часто используются термины, клише, устоявшиеся лексико-грамматические конструкции и обороты. Во-вторых, следует учитывать разницу в используемых синтаксических конструкциях. В устной речи это простые предложения или сложные, структура которых достаточно прозрачна и не затрудняет понимание. В письменной речи возможно использовать многоуровневые системы подчинения, удлинённые предложения, а также лексические единицы или термины, используемые без сокращения, к примеру названия химических элементов. В-третьих, в случае создания научной письменной работы автор обладает продолжительным запасом времени. Это позволяет продумать структуру предложения, рассмотреть сразу несколько вариантов, а также отредактировать окончательный вариант. Однако в разговорной речи говорящий обладает ограниченным запасом времени и не может заранее спланировать высказывание, по этой причине для устной речи характерны оговорки, пояснения идей, запинки и прочие особенности. Очевидную разницу между устной и письменной речью можно наблюдать практически, сделав запись интервью или доклада. Запись не способна передать мелодику речи, паузацию, тон говорящего, все то, что делает речь полноценной и естественной [3, с. 291].

Трудности, с которыми сталкиваются студенты, работая над созданием научного продукта, во многом обусловлены доминированием специальных терминов, которые служат эффективным способом выражения рационалистической оценки. Потенциальная сложность состоит в том, что студенты не в полном объеме владеют профессиональной лексикой. Слабо сформированный терминологический запас приводит к потере таких важных составляющих научного изложения, как лаконичность формулировок, адекватность описания результатов и хода исследования, а также неточности изложения или объяснения выявленных закономерностей. Помимо терминологии, научные тексты характеризуются наличием устойчивых сочетаний, речевых формул и оборотов. Незнание перечисленных конструкций приводит к межстилевой интерференции и размытию языковых, стилистических и коммуникационных границ, что, в свою очередь, не позволяет оценить создаваемый продукт как полноценно академический.

В связи с вышесказанным в подготовке студентов к написанию научного труда следует уделить особое внимание развитию таких знаний и навыков, как *планирование, академическая грамотность и оформление* научной работы.

1. Планирование представляет собой этап, предвещающий написание самой работы. Он может быть продолжительным по времени, в течение которого студент «созревает» до темы, обдумывает содержание и структуру будущей работы. В ходе подготовительной работы автор пытается определить проблему своего исследования, ее актуальность. Правильно обоснованный проблемный характер исследования, его значимость с точки зрения современной науки свидетельствует о научной зрелости и профессиональной подготовленности студента. Помимо постановки проблемы и ее актуальности, планирование включает важную работу по подбору и анализу профессиональной фундаментальной и периодической литературы. Знакомство с литературой позволяет студенту объек-

тивно представить современные тенденции в области специализации, познакомиться с направлениями исследований, вызывающим наибольший интерес у специалистов, и в целом определиться с собственным профессиональным исследовательским полем.

2. Академическая грамотность в широком смысле представляет собой не только способность писать без ошибок (в определенной степени грамматика английского языка сложна и требует тщательности в отработке), но и умение создавать научно значимую письменную работу с определенным мастерством и знанием предмета. Языковая практика, регулярная работа по написанию и совершенствованию создаваемого письменного продукта, контакт с научным руководителем и/или консультантом по английскому языку, чтение статей авторов, уже заслуживших признание в академической среде, заимствование конструктивных элементов, лексико-грамматических оборотов, стилистических приемов, используемых этими авторитетами, – все это позволяет продвинуть уровень академической грамотности на качественно новый уровень.

Неотъемлемой частью концепции «академическая грамотность» является умение редактировать собственный текст, анализ создаваемого письменного продукта с целью устранения недостатка логичности и аргументированности изложения, а также наличия должной организации текста, его языкового и стилистического оформления. Совершенствование создаваемого письма с этих позиций позволяет существенно улучшить фактуру письма и сделать его не только адекватным с точки зрения научного изложения, но и более интересным и понятным с точки зрения читающего.

3. Оформление научной работы. Существует ошибочное представление о том, что оформление научной работы – это заключительный этап ее создания. Однако факт неразрывной связи между содержанием и формой определяет значимость выбора подходящего стиля оформления уже на начальном этапе работы, поскольку именно тогда образуются контуры будущего научного произведения,

намечается характер и объем иллюстративного материала, а также складывается основной круг используемых источников. Этот выбор во многом обусловлен целями создания письменного продукта, а также избранной сферой научной специализации.

Широко известные стандарты оформления научных трудов, как MLA (Modern Language Association – Ассоциация по изучению современного языка), APA (American Psychological Association – Американская психологическая ассоциация) или CMS (Chicago Manual of Style – Стандарт библиографического оформления Чикагского университета), предписывают разные способы работы с графическими иллюстрациями, таблицами, ссылками на используемые источники, цитатами, а также оформлением библиографического описания. Например, стандарт MLA используется в основном для работ, создаваемых в области филологии, языкознания и прочих гуманитарных наук, в то время как APA-стандарт принят для социологии, медицины и экономики. Перечисленные выше форматы преобладают в зарубежной научной среде, однако существуют и другие, менее известные, но тем не менее актуальные стандарты, такие как AAA (American Anthropological Association – Американская антропологическая ассоциация), CSE (Council of Science Editors – Профессиональное объединение редакторов) и многие другие.

Однако, несмотря на обилие стандартов, автору следует изначально определить стиль оформления своей научной работы и придерживаться его, создавая каждый последующий научный труд.

В подготовке современного специалиста, в процессе формирования и развития навыков академического письма важно уделять должное внимание практике создания письменных трудов не только научного, но и официально-делового стиля (Business Writing). Официально-деловой стиль призван «обслуживать» сферу деловых отношений и проявляется преимущественно в таких жанрах, как отчет, меморандум, справка и т. д. Навык составления отчетов, обработки информации,

представленной в виде графика или таблицы, работа со значительными объемами статистической информации и последующее представление результатов ее обработки в виде отчетов, описаний или инструкций имеет практическую реализацию и позволит студенту успешно справляться с задачами прикладного характера на рабочем месте в будущем.

Создание письменных продуктов в научном и официально-деловом стилях связано с принципиально разными стратегиями языковой, стилистической и организационной подготовки. Эти два стиля можно сравнить по характерным особенностям: форма, структура и целевая аудитория.

По форме. Письмо официально-делового стиля включает широкий спектр деловых документов, направленных главным образом на передачу информации, налаживание коммуникации как внутри, так и вне компании, например, деловые письма, бизнес-план или деловые предложения. Письмо же научного стиля предполагает фиксацию результатов исследовательской работы, которая представит в виде рефератов, курсовых или дипломных работ. В отличие от документов официально-делового стиля, они информируют о проведенном исследовании, знакомят читателя с полученными результатами и выводами, предлагают рекомендации по совершенствованию исследуемого объекта, системы и т. д.

По структуре. Письмо, создаваемое в деловом стиле, информирует о фактах, цифрах без необходимости выдвигать предположения или аргументы в пользу их защиты. Главное назначение этих документов – передать информацию в максимально сжатом виде, прямо излагая статистику, в связи с чем лаконичность и небольшой объем являются их отличительными чертами. В свою очередь, научное письмо в большей степени сосредоточено на задаче развития и уточнения выдвигаемых тезисов, положений или теорий. Здесь автор предлагает к рассмотрению собственный взгляд на проблему, а также использует целый арсенал средств (стилистических, лексических и грамматических) с целью пояс-

нить и аргументировать выдвигаемые на обсуждение положения или идеи. В результате чего объем создаваемого текста во много раз превышает объем текста делового стиля.

По целевой аудитории. Текст делового стиля в целом ориентирован на широкий круг читателей, тем или иным образом вовлеченных в деятельность компании, в отличие от текста научного стиля, который нацелен на профессионального читателя, готового критически оценить предлагаемые идеи и теории. Письмо делового стиля приспособлено к решению практических задач коммуникации, таких, как создание инструкций, указаний, пояснений к решениям, которые уже были приняты, а письмо научного стиля приспособлено к исследовательским целям и основано на оценке и анализе имеющегося знания, теории или концепции.

Научный и деловой стили имеют также отличительные языковые черты, которые проявляются на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Характерными чертами научного стиля изложения являются:

1) на лексическом уровне: а) обилие терминов (*The variance test compares a sample variance with a hypothesized population variance...*), б) повторение одних и тех же слов в узком контексте (*Measures taken by using all data values are called parameters. Measures obtained by using the data values of samples are called statistics*), в) реализация только одного значения многозначного слова (*...the mean is the sum of values divided by...*), г) использование нейтральной и книжной лексики, д) отсутствие жаргонных выражений и просторечия;

2) на морфологическом уровне: а) обилие абстрактных существительных (*development, concept, theory...*), б) использование слов греческого и/или латинского происхождения (*axis, phenomenon, thesis...*), в) отсутствие личных и притяжательных местоимений (*I... / my...*), г) широкое использование глаголов в форме третьего лица (*The author elaborates this point as...*), д) использование глаголов в страдательном залоге (*The results are considered to be valid in term of... / The theory is advocated by*

the majority of scholars...), е) отсутствие частиц, передающих чувства, эмоции;

3) на синтаксическом уровне: а) доминирование сложных и осложненных предложений (*The meetings tourism industry has been energetically sought by several historically industrial cities in Europe and the U.S. as one element of their plan of post-industrial metropolitan rebuilding.*), б) доминирование повествовательных предложений, отсутствие восклицательных предложений, в) использование безличных конструкций (*It is said to be true according to...*), г) частотность сочетаний, указывающих на последовательность мыслей, для выражения заключения, обобщения или следствия (*Firstly... Secondly...*).

Отличительными характеристиками официально-делового стиля следует считать:

1) на лексическом уровне: а) использование официально-деловой лексики (*The General Assembly proclaims this Universal Declaration of Human Rights as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society...*), б) наличие стандартных оборотов речи, клише (*Whereas recognition of the inherent dignity and.... Whereas it is essential, if man is not to be compelled.... Whereas it is essential to promote...*), в) употребление специальной лексики (терминов) (*Matrix management is a type of organizational management in which people with similar skills are pooled for work assignments.*), г) отсутствие эмоционально окрашенных слов.

2) на морфологическом уровне: а) высокий процент отглагольных существительных (*modernization, observation, refurbishment...*), б) доминирование глаголов в форме настоящего времени, в) минимальное количество наречий, г) употребление наречий-архаизмов (*herewith, hereafter, whither...*);

3) на синтаксическом уровне: а) использование сложных предложений (*Whereas disregard and contempt for human rights have resulted in barbarous acts which have outraged the conscience of mankind, and the advent of a world in which human beings shall enjoy freedom of speech and belief and freedom from fear and want has been proclaimed as the highest aspiration of the*

common people...), б) рубрикация частей сложной конструкции, в) использование безличных конструкций (*It is reported that...*) [1, с. 13].

Навыки академического письма играют важную роль в формировании специалиста любого профиля. Умение формулировать проблему, обосновывать ее значимость, выдвигать тезисы и аргументированно обосновывать их, делать выводы и заключения, используя соответствующее языковое оформление, является ключевым для студента в работе над созданием различных видов аналитических и исследовательских работ, будь то эссе, реферат или курсовая работа. Однако особую ценность навыки академического письма приобретают в работе над созданием дипломной или бакалаврской работы, а также написанием магистерской диссертационной работы, в том числе на английском языке. Все перечисленные виды выпускной квалификационной работы выполняются в конце периода обучения и являются своего рода итоговыми аттестационным испытанием, преодолев которое, студент приобретает соответствующую научную степень или квалификацию. Важность создания качественного продукта на этом этапе обучения очевидна.

Помимо написания выпускной квалификационной работы, навык академического письма необходим тем студентам, которые предполагают опубликовать собственную статью в научном журнале или сборнике за рубежом.

Кроме перечисленных выше случаев, навык академического письма необходим тем студентам, которые хотели бы продолжить обучение за рубежом в вузе, где одним из требований поступления на программу обучения является написание эссе.

Таким образом, развитие навыков академической письменной речи представляет собой одно из ключевых направлений подготовки специалистов различных уровней. Обладая значительным образовательным потенциалом и прикладным характером, способствуя общему и интеллектуальному развитию студента, навыки в области академической письменной речи по праву занимают ведущее место среди профессиональных и академических компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колесникова Н.Л. Роль речевой культуры в письменной деловой коммуникации (на примере английского языка) // Иностранные языки: теория и практика. По материалам межвузовской научно-методической конференции 5-6 апреля 2011 г. – М., 2011. – 128 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация «бакалавр»). Министерство образования и науки Российской Федерации, приказ № 41 от 17 января 2011 г.
3. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. – Cambridge University Press, 2006. – 456 p.

УДК 371.381:376.2

Махотин Д.И., Кальней В.А., Гречникова И.П.
Российская международная академия туризма (г. Химки)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

D. Makhotin, V. Kalney, I. Grechnikova
Russian International Academy for Tourism, Khimki

TECHNOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматриваются особенности технологической подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектом. Проблема обучения технологии таких учащихся заключается в уменьшении количества часов на их подготовку, применение здоровьесберегающих образовательных технологий и обучении индивидуально или в малых группах, совместно мальчиков и девочек. В связи с этим авторы предлагают учебный план обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, построенный на выделении общетехнологической части содержания учебного материала, интеграции учебных тем с другими школьными предметами, расширении возможностей технологической подготовки за счет выполнения школьниками проектов и широкого использования информационных технологий и ресурсов.

Ключевые слова: технологическая подготовка, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, учебный план, метод проектов, информационные технологии.

Abstract. This article discusses the peculiarities of the Technology training of students with disabilities and intact intellect. The problem of teaching such students Technology is to reduce the number of hours for their training, the use of health-saving technologies; co-education of boys and girls either in small groups or individually. In this regard, the authors propose a curriculum for educating students with disabilities, built on the allocation of technological content of the material, the integration with teaching other subjects, the enhancement of Technology training for students through the implementation of projects and the use of information technology and resources.

Key words: technological training, students with disabilities, curriculum, the method of projects, information technology.

Образовательная область «Технология» является составной частью общего образования и направлена на формирование функциональной грамотности выпускника, позволяющей ему эффективно адаптироваться в социальном мире и продолжить образование, в первую очередь в отношении к технике и технологиям. Современное общество находится на постиндустриальном, информационном пути развития, где роль технологий, техники и информации существенно возросла, все процессы стали протекать во много раз быстрее, человек вынужден жить и трудиться в условиях неопределенности и постоянно совершенствоваться, самообразовываться, его компетентность становится главным условием конкурентоспособности и построения жизненных планов, карьеры. Поэтому человек должен быть способен овладевать, управлять, оценивать и создавать новые технологии, познавать и преобразовывать мир посредством технологий, владеть исследовательскими и проектными умениями, навыками работы с разнообразной информацией – всем тем, что в современном образовании связано с понятием технологической грамотности.

В процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья большое внимание уделяется созданию условий для обеспечения доступности и качественного усвоения образования на уровне требований государственного образовательного стандарта общего образова-

ния, реализации индивидуального, личностно ориентированного подхода к каждому ребенку, учет не только интересов и способностей учащегося, но и специфики его заболевания, функциональных ограничений для получения полноценного образования, темпа и последовательности изучения учебного материала. В технологической подготовке это достигается путем индивидуальной работы с учащимися в процессе практической деятельности (при выполнении различных изделий и других продуктов учебной деятельности), широком использовании информационных технологий (компьютерных программ, ЦОРов, Интернета), выполнении ученических проектов (причем, в отличие от массовой школы, именно проекты должны стать основой для изучения школьниками того или иного теоретического материала), широкой вариативности обучения (выбора учащимися форм, методов, последовательности и темпа обучения, последовательности изучения учебного материала, методов и средств работы, тематики заданий и проектов).

Основной целью технологического образования (в соответствии с Концепцией технологического образования 1999 г.) является формирование технологической культуры, которая предполагает овладение системой методов и средств преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей [4]. Эта цель предусматривает изучение современных и перспективных энергосберегающих, материалосберегающих и безотходных технологий преобразования материалов, энергии и информации в сферах производства и услуг с использованием ЭВМ, социальных и экологических последствий применения технологии, методов борьбы с загрязнением окружающей среды, освоения культуры труда: планирования и организации трудового процесса, технологической дисциплины, грамотного оснащения рабочего места, обеспечения безопасности труда, компьютерной обработки документации, психологии человеческого общения, культуры человеческих отношений, основ творческой и предпринимательской деятельности,

выполнения проектов: определения потребностей и возможностей проектной деятельности, сбора и анализа информации, выдвижения идеи проекта, исследование этой идеи, планирования, организации и выполнения работы и ее оценки [1].

Образовательная область «Технология», синтезирующая естественнонаучные, научно-технические, технологические, предпринимательские и гуманитарные знания, раскрывает способы их применения в различных областях деятельности человека и обеспечивает прагматическую направленность общего образования. Важную роль в этой образовательной области играет самостоятельная проектная и исследовательская деятельность учащихся, способствующая их творческому развитию.

Содержательную специфику технологического образования как составную и обязательную часть общего образования определяет в самом общем виде формирование наиболее общих способов преобразовательной деятельности в процессе создания искусственной среды, т. е. в процессе технологического преобразования действительности (в отличие от научного или художественного познания). Сущность технологического образования раскрывается в характеристике средств деятельности для достижения материальных и духовных ценностей и формировании качеств личности, необходимых для этого (так называемых технологически важных качеств личности) [3].

Качественная определенность технологической подготовки может быть выражена путем раскрытия содержания преобразовательной деятельности. Современный человек живет и действует в той или иной технической искусственной среде, созданной им самим. В ней выделяются основные сферы жизнедеятельности, центром которых и является человек.

Во-первых, это производственная сфера деятельности, обусловленная использованием техники и технологий в воспроизводстве материальных и духовных средств жизнедеятельности человека.

Во-вторых, это непроеизводственная сфера – сфера услуг, порожденная функционированием технических средств в области социальных, политических, бытовых и других общественных отношений и опосредованная самими этими отношениями (в социальной сфере, в коммуникативной сфере, сфере сервиса и др.).

В-третьих, биотехническая сфера, в которой важным становится использование специальной техники и современных биотехнологий, основанных на использовании (взаимодействии) возможностей живой природы (а не искусственно созданной человеком) [2].

В результате освоения образовательной области «Технология» учащиеся овладевают следующими инвариантными умениями:

- обосновывать цель деятельности с учетом выявленных общественных, групповых или индивидуальных потребностей, ставить общие и конкретные задачи;
- сознательно и творчески выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности из многих альтернативных подходов с учетом их последствий для природы, общества и самого человека;
- расширять область исследований, находить, обрабатывать и использовать необходимую информацию, читать и выполнять несложную проектную, конструкторскую и технологическую документацию;
- проектировать предмет труда в соответствии с предполагаемыми функциональными свойствами, общими требованиями дизайна и художественного оформления, планировать свою практическую деятельность с учетом реальных условий осуществления технологического процесса;
- создавать и оценивать объекты труда (материальные, интеллектуальные объекты или услуги), обладающие эстетическими качествами и потребительной стоимостью;
- применять рациональные и безопасные приемы работ при использовании инструментов и оборудования;
- самостоятельно овладевать общими способами исследовательской и проектно-преобразовательной деятельности, политех-

ническими и специальными знаниями и умениями выполнения операций, пользования средствами труда, которые необходимы для осуществления технологического процесса;

- оценивать возможную экономическую эффективность различных способов оказания услуг или создания конструкций материальных объектов труда и технологий их изготовления;
- давать экологическую оценку технологического процесса и результата практической деятельности;
- выдвигать и оценивать предпринимательские идеи;
- ориентироваться в мире профессий, оценивать свои профессиональные интересы и склонности к изучаемым видам профессиональной деятельности, составлять жизненные и профессиональные планы;
- выполнять работу самостоятельно, а также на основе делового общения и сотрудничества в коллективе.

В Базисном учебном плане изучению образовательной «Технологии» отводится 2 часа в неделю с 1-го по 11-ый классы, а также дополнительно 1 час на изучение черчения в 8 (9) классе. В связи с реализацией идей здоровосбережения детей с ограниченными возможностями примерный учебный план по технологии включает 1 час в неделю в основной школе (см. табл. 1). При этом эффективное усвоение содержания обучения достигается за счет интеграции учебного материала с другими образовательными областями (в первую очередь, естественнонаучными и информатикой), изучении общетехнологической части содержания обучения на примере одного (или нескольких) из обрабатываемых материалов (ткани, дерева, металла, декоративных и поделочных материалов), а также выполнении учащимися проектов самостоятельно, в зависимости от их возможностей и интересов.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья технологии должно строиться на изучении основных принципов и закономерностей технологических процессов и систем, знакомстве с наиболее распро-

Таблица 1

Учебный план по технологии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

№ п/п	Наименование раздела	Количество часов по классам				
		5	6	7	8	9
1.	Технология обработки конструкционных / текстильных и поделочных материалов (ткани, дерева, металла, кожи, керамики и пр.)	14	14	10	–	–
2.	Культура дома	7	7	4	–	–
3.	Кулинария (технология обработки пищевых продуктов)	10	10	–	–	–
4.	Художественная обработка материалов	–	–	10	6	–
5.	Метод проектов	4	4	3	3	3
6.	Графика (черчение)	–	–	8	12	–
7.	Семейная экономика и основы предпринимательства	–	–	–	10	–
8.	Современные бытовые и промышленные технологии	–	–	–	4	6
9.	Электрорадиотехнологии	–	–	–	–	12
10.	Профориентация и профессиональное самоопределение	–	–	–	–	14
	ИТОГО	35	35	35	35	35

страненными образцами техники и технологиями (в первую очередь теми, которые могут понадобиться в жизни в процессе самообслуживания и выборе сферы трудовой деятельности), формировании умений и навыков культуры труда, исследовательской и проектной деятельности, умений анализировать, обрабатывать, использовать и оценивать информацию в разных формах ее представления, создании возможностей для социально-трудовой адаптации и последующего выбора образовательных траекторий учащимися.

В соответствии с этими основными инвариантными разделами для изучения технологии в основной школе являются «Технология обработки конструкционных и поделочных материалов», «Культура дома», «Кулинария», «Художественная обработка материалов», «Графика (черчение)», «Семейная экономика и основы предпринимательства», «Современ-

ные бытовые и промышленные технологии», «Электрорадиотехнологии», «Профориентация и профессиональное самоопределение» и «Метод проектов». Примерное количество часов, указанное в табл. 1, может меняться в зависимости от условий обучения и психолого-педагогических особенностей обучающихся.

Разделы «Современные бытовые и промышленные технологии» и «Электрорадиотехнологии» являются вариативными и могут быть заменены другими, позволяющими познакомить учащихся с современными техникой и технологиями или изучаться в рамках других разделов программы (например, современная бытовая техника может изучаться в разделе «Кулинария», а основы электротехники учащиеся получают при изучении технологий обработки конструкционных материалов).

Раздел «Кулинария» также может быть вариативным при обучении мальчиков, хотя и рекомендуется для изучения всеми учащимися для формирования элементарных навыков по технологии обработки пищевых продуктов и расширения возможностей детей по самообслуживанию в домашних условиях.

Для изучения сельскохозяйственного труда для учащихся сельских школ необходимо выделять дополнительное время.

Преподавание образовательной области «Технология» в современной школе обеспечено серией учебников и учебно-методических материалов, плакатами и другими наглядными пособиями, отдельными программными средствами и ЦОРаи, а также материальными средствами обучения в виде инструментов, приспособлений, лабораторного оборудования, технологических машин (станков и пр.) [5]. Все рекомендованные учебные, учебно-методические, программные и цифровые средства обучения могут быть использованы для организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья без каких-либо психолого-педагогических ограничений (ограничения могут носить исключительно медицинский характер). Требуется лишь только выбор средств в зависимости от количества часов, отводимых на изучение того или иного раздела, целей обучения, выбранных материалов, форм и методов работы. Что касается материальных средств обучения, то в связи с невозможнос-

тью обеспечить каждого ребенка полным комплектом инструментов и оборудования, а также возможными ограничениями по здоровью учащихся, необходимо использовать доступные материалы, инструменты и оборудование (например, такие, которые есть в некоторых видах рукоделия и художественной обработке материалов) либо заменять их путем изучения данных технологических процессов с помощью информационных технологий (программ, Интернета и пр.) или создания виртуальной среды (в тех случаях, когда программные средства это позволяют).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Глозман А.Е., Глозман Е.С., Махотин Д.А., Нагель О.И. Метод проектов в технологическом образовании: монография / под ред. В.А. Кальней. – М., 2010. – 268 с.
2. Кальней В.А., Махотин Д.А. От постиндустриального (технологического) общества к технологическому образованию // Вестник МГАУ им. В.П. Горячкина, 2010. – № 3. – С. 23-26.
3. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юркина Л.В. Методология и методы научного исследования. – М., 2007. – 28 с.
4. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юркина Л.В. Научно-исследовательская деятельность учащихся общего, начального и среднего профессионального образования. – М., 2007. – 32 с.
5. Устименко В.К., Махотин Д.А., Твердынин Н.М. Методика технологического образования учащихся: вариативный подход: учеб. пособие. – М., 2009. – 80 с.

УДК 372.862

Пересыпкин С.А.

*Педагогическая академия последипломного образования
(г. Москва)*

КАК СФОРМИРОВАТЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

S. Peresyupkin

*State Educational Institution Academy
of Postgraduate Pedagogical Education, Moscow*

HOW TO GENERATE SECONDARY SCHOOL PUPILS' TECHNOLOGICAL COMPETENCE

Аннотация. В статье рассматривается углубленное изучение раздела «Художественная обработка древесины» и применение метода проектов на уроках «Технологии», способствует формированию технологической компетентности и универсальных учебных действий. Автор поднимает вопрос о необходимости разработки учителем авторских разделов учебной программы общеобразовательных учреждений в рамках «Примерной программы по технологии – 2010», на примере «Художественной обработки древесины». Обосновывается последовательное вовлечение учеников в творческую деятельность, путем перехода от учебного задания к учебным проектам, а затем к творческому проекту. Автором предложено примерное содержание проекта по классам на основе традиционной структуры проекта.

Ключевые слова: инновационный характер образования, компетентностный подход, технологическая компетентность, программы общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт, художественная обработка древесины, метод проектов, универсальные учебные действия.

Abstract. The article examines the way the innovative character of basic education promotes the forming of technological competence and universal studying actions. The author believes it promotes both the technological competence formation and the universal educational activity. The author states it's necessary to stimulate every teacher to work out their own projects of some sections for the general education program based on "The Exemplary Program on Technology Teaching - 2010", taking section «Wood Art Processing» as an example. The author gives grounds for consistent involvement of schoolchildren into creative activity by conversion from a learning task to educational projects and then to creative projects. The author gives an approximate content of a project basing on the traditional project structure.

Key words: innovative character of education, the competent approach, technological competence, general education programs, the Federal State educational standard, wood art processing, the method of projects, universal educational activity.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации ставит стратегическую цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Одной из приоритетных задач, решение которых предполагает реализацию этой цели, является обеспечение инновационного характера базового образования, включая обеспечение баланса фундаментальности и прикладного (компетентностного) подхода в содержании и технологиях образования [6].

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, спо-

собные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Это во многом зависит не от полученных знаний, умений и навыков, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия «компетенция» и «компетентность», более соответствующие пониманию современных целей образования [9].

Рассматривая классификацию ключевых компетентностей, предложенную Г.А. Селевко, автор статьи предлагает применительно к образовательной области «Технология» ввести такую формулировку, как **технологическая** компетентность – умение преобразования материалов, энергии и информации по своим планам и в собственных интересах.

Рассмотрим, каким образом автор статьи осуществляет компетентностный подход к обучению, применяя раздел «Художественная обработка древесины» и используя инновационный метод проектов в программе образовательной области «Технология».

Одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования является сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Отечеству и уважения к своему народу, чувства ответственности и долга перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уверенности в его великом будущем, готовности к служению Отечеству в различных видах гражданской и профессиональной деятельности [4].

По нашему мнению, знакомство с народными промыслами и ремеслами, изучение российского декоративно-прикладного искусства способствует духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации обучающихся, построенной на основе базовых национальных ценностей российского общества. Художественная обработка древесины предоставляет уникальную возможность соединить трудовую подготовку с эстетическим воспитанием и соответствует задачам ФГОС.

Анализируя «Программу общеобразовательных учреждений по «Технологии», рекомендованную Министерством просвещения Российской Федерации, мы сталкиваемся с тем, модуль «Художественная обработка материалов» (Б.И. Орлов, К.А. Скворцов, О.А. Кожина) составляет всего 20 часов за весь курс «Технологии» в базовой части учебного плана [10], то есть материал представлен в обзорном, ознакомительном виде. В вариативной части учебного плана художественная обработка материалов может изучаться в IX–XI классах. Но по-настоящему заинтересовать и увлечь ребенка каким-либо занятием можно именно в раннем подростковом периоде, т. е. в 12–13 лет. Именно в этом возрасте может сформироваться серьезное увлечение декоративно-прикладным искусством, и задача педагога – предоставить на выбор ребенка различные виды народных ремесел во всей их красоте.

Налицо существование объективного противоречия между предлагаемой программой в разделе художественной обработки материалов и спецификой материальной базы школы, а также профессиональной подготовкой педагога.

Эта проблема подтолкнула нас к разработке раздела «Художественная обработка древесины», в которой предоставляются большие возможности для изучения предмета. Так, по мнению автора статьи, на уроках технологии необходимо всю третью учебную четверть отвести для художественной обработки материалов, а четвертую четверть посвятить методу проектов. Такой подход совпадает с мнением авторов «Примерной программы по технологии – 2010».

Стандарты второго поколения предусматривают примерную программу по технологии, разработанную с учетом того, что на ее основе могут составляться авторские программы непосредственно учреждениями общего образования или авторами учебников. Поэтому в ней выделены инвариантная обязательная часть и вариативный авторский компонент, рассчитанный на 25 % всего учебного времени, который призван расширить или углубить примерную программу [8].

Таблица 1

Тематический учебный план раздела «Художественная обработка древесины»

Раздел занятия	Количество часов по классам			
	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
Основы материаловедения	1/0	1/0	1/0	1/0
Основы худ. конструирования	1/1	1/1	1/1	0/1
Художественное выжигание	1/6	–	–	–
Пропильная резьба	2/7	2/8	–	–
Мозаика «маркетри»	–	1/5	1/7	–
Геометрическая резьба	–	–	2/6	1/6
Профорентация	1/0	1/0	1/0	1/0
Итого теория/практика:	6/14 часов	6/14 часов	6/14 часов	3/7 часов

На практических занятиях для приобретения устойчивых умений и навыков обработки материалов и приобретения учащимися технологических компетенций необходимо выполнение нескольких *учебных заданий* на заданную тему и лишь потом выполнение *практической работы* по изготовлению изделия, а затем и полностью самостоятельной работы – *творческого проекта*.

Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем его сегодня относят к инновационным педагогическим технологиям XXI в. как предусматривающий умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире постиндустриального общества. «Брошенный вперед» – таков точный перевод слова «проект» [7].

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными

учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться [5].

Одной из функций универсальных учебных действий является: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности – что полностью обеспечивается при выполнении учащимися проектной работы.

Автору близок подход Е.С. Глозмана [1; 2; 3] к применению метода проектов в образовательном процессе. Последовательный переход от *учебного задания* к *учебным проектам*, а затем – к *творческому проекту* является, на наш взгляд, логичным и наиболее приемлемым способом вовлечения учеников в творческую деятельность. Помогает в этом и постепенное усложнение проектной работы от коллективного проекта до самостоятельного индивидуального творческого проекта в разном возрасте.

Творческий проект предполагает самостоятельную, индивидуальную или групповую работу, где учитель выступает в роли старшего партнёра.

Таблица 2

Содержание проекта по классам

Раздел занятия	Количество часов по классам			
	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
История метода проектов	1	1	0,5	0,5
Творческий проект и его составляющие	2	2	1,5	0,5
Поисково-подготовительный этап				
Обсуждение идеи проекта на уроках технологии, составление плана работы	1	–	–	–
Поиск идеи, проблемы, замысла *	–	0,5	0,5	0,5
Определение цели и потребности	–	0,5	0,5	0,5
Выбор темы проекта	–	0,5	0,5	0,5
Составление плана деятельности	1	0,5	0,5	0,5
Самостоятельная работа учащегося с информацией	1	1	1	0,5
Составление рисунков, эскизов, технологических карт	1	–	–	–
Оценка экономических и технологических характеристик проекта	–	0,5	0,5	0,5
Совместная работа учителя и учащегося на данном этапе	1	0,5	0,5	–
Конструкторско-технологический этап				
Разработка вариантов реализации проекта и их исследование	–	1	1	–
Основы изобретательской деятельности. ТРИЗ. Метод мозговой атаки				0,5
Изготовление каждым учеником опытного образца	2	–	–	–
Графическое проектирование. Составление конструкторской и технологической документации *	–	1	1	0,5
Создание макета проектируемого образца. Определение достоинств и недостатков	–	–	1	0,5
Выбор материалов, инструментов, технологии. Изготовление изделия	3	2	2	0,5
Обсуждение с учителем материалов по теме. Планирование следующего этапа	1	1	1	–
Заключительный (презентационный) этап				
Подготовка и проведение конкурса на лучший проект	1	–	–	–
Подготовка проекта к защите. Подготовка пояснительной записки.	–	1	1	0,5
Разработка рекламы, товарного знака (мини-маркетинг)	–	0,5	0,5	0,5
Предзащита. Доработка материалов проекта.	–	0,5	0,5	0,5
Выставка работ	1	–	–	–
Защита проекта (презентация) *	–	1	1	0,5
Оценка возможностей использования выполненного проекта	–	1	1	0,5
Итого:	16 часов	16 часов	16 часов	8 часов

*Данные разделы, если позволяет материальная база школы, выполняются с использованием информационных технологий.

Различают несколько этапов проектной деятельности:

I этап – поисково-подготовительный;

II этап – технологический;

III этап – заключительный.

Таким образом, при организации процесса

обучения на современном уровне, в соответствии с ФГСО общего образования, необходима самостоятельная разработка учителем рабочих учебных программ на основе типовых для расширенного изучения предмета с элементами компетентностного подхода, и с учетом особенностей конкретного образовательного учреждения и его материальной базы, в том числе и для использования метода проектов.

Использование инновационного педагогического метода – метода проектов – на уроках технологии позволяет в полной мере формировать технологическую компетенцию и универсальные учебные действия (УУД), выступающие в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Концепция универсальных учебных действий также учитывает опыт компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Глозман А.Е., Глозман Е.С. и др. Технология. Технический труд, 5 кл.: Учебн. – М., 2004. – 223 с.
2. Глозман Е.С., Глозман А.Е. и др. Технология. Технический труд, 6 кл.: Учебн. – М., 2008. – 176 с.
3. Глозман Е.С. и др. Технология. Технический труд, 7 кл.: Учебн. – М., 2008. – 207 с.
4. Кезина Л.П., Кузнецов А.А., Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт образования. Проект. [Электронный ресурс]. URL: www.min-obr.ru/files/fed_gosstand_proj.doc. (дата обращения: 10.01.2011).
5. Козлов В.В., Кондаков А.М. и др. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М., 2009. – 48 с.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации. Федеральный государственный стандарт образования. Проект. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=587> (дата обращения: 10.01.2011).
7. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Метод. пособие. – М., 2006. – 160 с.
8. Рыжаков М.В., Кузнецов А.А. и др. Примерные программы по учебным предметам. Технология. – М., 2010. – 96 с.
9. Селевко Г.А. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа, 2004. – № 3. – С. 29-32.
10. Симоненко В.Д., Хотунцев Ю.Л. и др. Программы общеобразовательных учреждений. Технология. Технический труд. – М., 2006. – 240 с.

УДК 37:002

Попунов О.З.

*Педагогическая академия
последипломного образования (г. Москва)*

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ: ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

O. Popunov

*State Educational Institution Academy
of Postgraduate Pedagogical Education, Moscow*

THE PROBLEM OF FORMING KEY COMPETENCES AT TECHNOLOGY LESSONS: AESTHETIC ASPECT

Аннотация. В статье анализируются условия формирования ключевых компетенций школьников на уроках технологии. Дается классификация ключевых компетенций и влияние на них технологического образования. Раскрывается связь уроков технологии и эстетического воспитания школьников. Подчеркивается значение метода проектов, умение видеть, чувствовать и создавать красоту в процессе трудовой деятельности. Красота, имея огромную притягательную силу для человека, является наиболее эффективным стимулятором его деятельности.

Ключевые слова: качества выпускника, образовательная компетенция, ключевые компетенции, компетенция личностного самосовершенствования, технология, технологическое образование, метод проектов, эстетическое воспитание, эстетическая культура личности.

Abstract. The article analyses the conditions of forming schoolchildren's key competences at Technology lessons. The author gives the classification of technological education key competences and the technological education influencing them. The relations of Technology lessons with schoolchildren's aesthetic upbringing are disclosed. The author underlines the significance of the method of projects; ability to see, feel and create beauty in the course of labor activity. It's stated that beauty, having huge attractive power for the person, stimulates the person's activity in the most effective way.

Key words: school-leaver's qualities, educational competence, key competences, competence of personal self-perfection, technology, technological education, a method of projects, aesthetic upbringing, aesthetic culture of personality.

В современном мире прежняя система обучения, ориентированная только на получение знаний, устарела. Экономика предъявляет новые требования к выпускникам школ: умение ориентироваться в межличностных отношениях, способность достигать поставленной цели, настойчивость, гибкость, компетентность.

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является формирование ключевых компетенций школьника. Эта цель обозначена в Концепции модернизации образования: «Общеобразовательная школа должна формировать целостностную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [3, с. 9].

А.В. Хуторской в понятия образовательной компетенции включает: «...совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, опыта деятельности учащегося» [6, с. 63]. Он выделяет такие ключевые компетенции:

- 1) ценностно-смысловая;
- 2) общекультурная;
- 3) учебно-познавательная;
- 4) информационная;

© Попун О.З., 2012.

- 5) коммуникативная;
- 6) социально-трудовая;
- 7) компетенция личностного самосовершенствования.

Такую классификацию и их содержание он определяет на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе.

Обучившись этому в школе, учащийся сможет понимать ситуацию и достигать результатов в профессиональной жизни, решать личные и общественные проблемы в быстроизменяющихся условиях современного общества. Но обучить и воспитать такую личность непросто, это требует от педагогов современной школы применения совершенно новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, необходимо применять технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность нынешних школьников.

Такими возможностями, на наш взгляд, обладает технологическое образование. Именно при обучении технологии школьники учатся применять в конкретных ситуациях знания и опыт, полученные при изучении общеобразовательных предметов. «Технологическое образование по своей сущности ориентировано на компетентностный подход, так как предполагает формирование разнообразных внепредметных знаний и умений, способности действовать в конкретных практических ситуациях, решать жизненные проблемы» [5, с. 12]. На это ориентирован метод проектов, который хорошо зарекомендовал себя в последнее время и все шире применяется учителями технологии. Он позволяет каждому школьнику изготавливать такие изделия, выбирать такие формы эстетической деятельности, которые наиболее соответствуют его

способностям, учитывают его личностные возможности и потребности.

Исследование особенностей содержания предмета «Технология», уровня развития учеников и их возможностей дает основание выделить нижеизложенные ключевые компетенции, как наиболее актуальные: учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, компетенция личностного самосовершенствования и общекультурная. При этом одной из самых важных является последняя. Опыт показывает, что, как правило, человек образованный, но не обладающий нравственными достоинствами, оказывается плохим гражданином и нерадивым работником.

Именно на воспитание этих качеств должны быть направлены усилия и мастерство педагогов. Школа должна ориентироваться на приоритет интересов и потребностей ребенка, принятие им базовых национальных ценностей. В народной культуре сохранился бесценный опыт общения с природой, переданный нам от наших предков как достояние, требующее бережного сохранения и передачи потомкам. Поэтому: «...все больше в жизнь человека входит художественно-эстетическое начало, связанное не только с искусством, но также охватывающее эстетику труда и производства, быта и поведения. Сфера эстетического становится шире, а значит, развивается социальная потребность в адекватном воспитании подрастающего поколения» [4, с. 17].

Задача состоит в том, чтобы воспитать поколение трудолюбивых, деловых, ответственных людей, умеющих, что очень важно, получать удовлетворение от труда. Прав известный этнопедагог Г.Н. Волков, утверждая: «У народа главным мерилом духовности и эстетической ценности всегда оставался труд. Эстетическое воспитание осуществлялось в тесной связи с трудовым. Даже больше: оно главным образом осуществлялось в процессе труда.

<...> Только в процессе труда вырабатываются такие моральные качества, как чувство человеческого достоинства, трудолюбие, настойчивость, последовательность, чувство долга и ответственности за результат дела» [1, с. 350].

В российском образовании сейчас сложилась ситуация, когда очень важным является формирование эстетической культуры личности, воспитание ее творческой активности, духовно-нравственных ценностей. «Цель современного образования, одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание ответственного, инициативного и компетентного гражданина России» [2, с. 12].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли в России второй половины XIX начала XX века / Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – 560 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009. – 23 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 14.12.2011).
4. Печерский М.С. Эстетическое воспитание на уроках труда. – М., 2006. – 156 с.
5. Пичутина Г.В. Компетентностный подход в технологическом образовании // Школа и производство. 2006. – №1. – С. 10-15.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК 372.87

Северцева М.О.

Московская государственная академия хореографии

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИЙ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИКО-БЫТОВОГО ТАНЦА
В СИСТЕМЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

M. Severtseva

Moscow State Academy of Choreography

**PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE TRADITIONS
DEVELOPMENT IN TEACHING HISTORICAL DOMESTIC DANCE
IN THE CHOREOGRAPHIC EDUCATION SYSTEM**

Аннотация. В статье рассматривается комплекс педагогических проблем развития традиций историко-бытового танца как компонента системы хореографического образования. Описывается история дисциплины «Историко-бытовой танец», анализируются методические особенности ее преподавания. Подробно исследуется учебно-методическая обеспеченность преподавания дисциплины «Историко-бытовой танец» в современных российских хореографических учебных заведениях. Автор рассматриваются задачи сохранения педагогических традиций историко-бытового танца, формулируются важнейшие принципы преподавания данной дисциплины.

Ключевые слова: педагогика, хореографическое образование, педагогический процесс, историко-бытовой танец, учебно-методическое обеспечение.

Abstract. The article considers the complex of pedagogical problems of the traditions development in teaching Historical Domestic Dance as a part of choreographic education system. The article describes the history of the subject "Historical Dance", examines the methodological aspects of its teaching. The author gives a detailed examination of the educational-methodological maintenance of teaching the subject "Historical Dance" in contemporary Russian choreographic educational institutions. The author examines the objectives of keeping the teaching traditions of the Historical Domestic Dance and formulates the main principles of this subject teaching.

Key words: pedagogics, choreographic education, educational process, historical domestic dance, educational-methodological maintenance.

Процесс обучения профессии артиста балета, сама профессия артиста балета – очень многогранны. Историко-бытовой танец – очень важная часть этого процесса обучения и очень важная составляющая в общей эрудиции, хореографическом лексиконе артиста балета. Создание и развитие историко-бытового танца как учебного предмета и как вида сценического хореографического искусства во многом определялось и определяется именно московской балетной школой, с её традициями, её педагогами и её выпускниками. Изучение лучших традиций отечественного образования в области хореографии в целом, а также в историко-бытовом танце в частности, имеет огромное значение для сохранения и развития самого искусства балета.

Историко-бытовой танец в русской балетной школе уже давно занял своё законное место и стал обязательной дисциплиной в налаженной системе высшего и среднего хореографического образования. Обширный оперно-балетный репертуар нашей страны требует от хореографов и исполнителей точного знания бытовых танцев различных эпох, умения передавать их живые черты, стилевые приметы. Но в первую очередь исторический танец является замечательным средством образной характеристики. Ни в одной стране мира, имеющей свои балетные школы, он не изучается в таком объёме и так тщательно, как в России. Конечно,

во многом это зависит от репертуара театров, на которые ориентируются их хореографические школы. Давно известно, что именно Россия стала основной хранительницей балетов классического наследия, пришедших из Европы, начиная с XVIII в., и поставленных позднее уже в самой России. Именно балльные танцы прошлых веков стали фундаментом, основой для танцевальных композиций французских придворных балетов XVI – первой половины XVII в. По своей архитектонике и манере исполнения эти спектакли нередко напоминали модные в те времена в аристократическом обществе променадные танцы. А придворные балеты, в свою очередь, трансформировались до сценических. В XVIII в. сценическая хореография окончательно отделилась от бытовой, но творчески претворённые приёмы и формы бытового танца по-прежнему попадают на балетную сцену.

Бытовые танцы оказали влияние и на хореографическую лексику. Очень многие движения и позы переместились в сценический танец и были канонизированы во Франции ещё во второй половине XVII в. Такие движения, как *balancé*, *jeté*, *assemblé*, *pas de bourrée*, включали многие образцы как сценического, так и бытового танца.

В XVIII столетии в бытовых танцах появилось огромное количество названий, прочно вошедших в азбуку классического танца. Но, несмотря на идентичность названий, рисунка движений и поз, в балльном танце эти движения выполняются иначе, чем в классике.

В хореографических училищах балльный танец изучается в целях использования его в сценической практике. А сценический танец подчиняется несколько иным законам, чем бытовой. Танцы, отобранные для изучения в программу училища, в первую очередь должны воспроизводить их стиль и содержание, а не восстанавливаться абсолютно точно во всех деталях. Можно сказать, что в хореографических училищах изучение историко-бытового танца имеет свою специфику. И, наверное, назвать его можно «Сценический историко-бытовой танец». Поэтому мы не

сеем утверждать, что в быту историко-бытовые танцы исполнялись именно в том виде, как сейчас изучается в профессиональных хореографических училищах, в частности, в Московской государственной академии хореографии (МГАХ). Для непрофессионалов нет необходимости в строгом исторически выверенном исполнении бытовых танцев прошлых веков. Похожая ситуация уже наблюдалась в России в XVIII в. с исполнением менуэта. Её описывает Л.Д. Блок в своей книге «Классический танец»: «Ученики Ланде легко справлялись с трудностями варьированного менуэта. По мере усовершенствования ученика его па в менуэте усложняются и усложняются. Тауберт на многих страницах описывает неисчислимые вариации. Балльный менуэт XVIII в. на серьёзных официальных балах было уже принято танцевать без всяких виртуозных приёмов, просто, в мягкой манере. Но в более непринуждённой обстановке молодые люди “по-прежнему” любили щегольнуть силой и ловкостью. Они вводили в менуэт не только все сложные *балльные* па, которые у них были в запасе, но прибегали даже к исполнению чисто *театральных* па. Пируэты, *entrechats*, *кабриоли*, *assembles* и *jetés* с поворотом – всё это можно было видеть в балльном менуэте кавалера; дама, конечно, всегда танцевала на балу лишь в “мягкой”, т. е. простой манере» [1, с. 270].

Несмотря на важность этой дисциплины, историко-бытовой танец на сегодняшний день мало изучен с научной точки зрения педагогики, психологии, истории, культурологии, искусствоведения, социологии и т. д. Истоки создания, пути дальнейшего развития историко-бытового танца и как учебной дисциплины, и как важного вида хореографического искусства – всё это требует более пристального и детального изучения.

В Московской государственной академии хореографии преподавательский коллектив старается сохранять традиции преподавания историко-бытового танца, опираясь на опыт педагогов предшествующих поколений и работающих поныне, тем более, что эти традиции передаются из рук в руки.

Искусство педагогического воздействия на активизацию творческого усвоения учащимися и студентами знаний в области историко-бытового танца является предметом постоянного совершенствования исследования. Главенствующее место в нём отводится личности педагога.

Требования к преподавателю историко-бытового танца в хореографических училищах высоки – это его методические способности, изобретательность, знания, общая культура, умение индивидуально подойти к каждому учащемуся и многое другое.

Из педагогической практики известно, что для того, чтобы у учащихся появилось желание усваивать знания, педагогу, помимо его профессиональных хореографических знаний, необходимо заинтересовать их своим предметом, увлечь, создать творческую рабочую атмосферу на уроке; дать им понять, что преподаватель всегда готов им помочь в освоении нового материала; что ребёнку не будут ругать на уроке, если у него не получается сделать движение, показанное педагогом, правильно и красиво сразу (а может быть, и на протяжении длительного времени). Преподаватель МГАХ по актёрскому мастерству И.В. Македонская [4] замечала, что для умения владеть своим телом требуется очень много физических и временных затрат. Однако ученик должен понимать, что педагог от него ждёт результата, верит в него. Если ученик расстраивается, что часто бывает в хореографической профессии, из-за того, что у других одноклассников уже есть результат, а у него что-то не выходит, обязательно надо поддержать его, успокоить и, указав на ошибку, предложить повторить движение ещё и ещё раз. Убедить, что всё у него обязательно получится, если он проявит старание и упорство в достижении цели. Но самое главное – это любовь к детям, внимание к их настроению, самочувствию, к их проблемам. И терпение, терпение и терпение... Детей нельзя обмануть! Они прекрасно чувствуют, кто из педагогов к ним относится доброжелательно, хотя и очень требовательно, а кто приходит на урок только для того, чтобы самоутвер-

диться. Наверное, именно поэтому к одному педагогу на урок они бегут с удовольствием, а к другому приходят без энтузиазма.

Основной задачей освоения историко-бытовых танцев в старшем классе МГАХ является умение педагога научить манере исполнения танцев различных эпох. Здесь многое зависит от того, насколько сам педагог владеет манерой исполнения, насколько он сам точно знает и может показать стилистические особенности отдельных танцев, т. е. от его личного мастерства. Преподаватель должен уметь так красиво показать, чтобы ученикам понравилось увиденное и появилось желание повторить так же. Причём показать и в мужской (кавалер) и в женской (дама) манере. Профессионалы называют это «манерой педагога историко-бытового танца». Ею владеют далеко не все артисты балета. Профессиональный показ – одна из важнейших составляющих педагогического процесса в историко-бытовом танце.

«Среди педагогов этой дисциплины, к сожалению, встречаются люди, которые безответственно подходят к своему предмету. Не обладая должным сценическим опытом, не зная теории, они считают, что достаточно прочесть в книге описание того или иного танца, чтобы преподавать этот предмет. Неумение критически осмыслить специальные пособия и материалы приводят к серьёзным теоретическим ошибкам» [2, с. 18], – замечала в своей известной книге «Историко-бытовой танец» М.В. Васильева-Рождественская, первый педагог по историко-бытовому танцу Московского хореографического училища и Государственного института театрального искусства им. Луначарского на педагогическом и балетмейстерском отделениях.

Следует признать, что с середины XX в. по сегодняшний день сохраняется проблема недостатка профессиональных педагогических кадров по дисциплине историко-бытовой танец. Возможно, с этим связано то, что в ряде хореографических училищ и школ «историко-бытовой танец» вообще не преподаётся. Наблюдения последних лет позволяют сделать вывод, что образование в таких учеб-

ных заведениях не полностью соответствует принятым государственным стандартам. Это создаёт определённые трудности при поступлении их выпускников в специализированные вузы. В результате вместо подготовки педагогических, балетмейстерских кадров и мастеров хореографического исполнения приходится дополнительно давать курс историко-бытового танца по уровню среднего специального образования (хореографического училища), что естественно, тормозит качественное обучение по государственным стандартам, принятым для высшего хореографического образования.

Как следствие первой проблемы, в сфере методики преподавания историко-бытового танца существуют и другие проблемы, связанные:

- с неточной, а иногда и неверной подачей материала (как отдельных движений, так и танцев);
- с несоблюдением стиля.

Вторая отмеченная проблема о неточной подаче материала относится, в основном, к вновь открывшимся в последние годы хореографическим училищам, школам и студиям по всей стране. Конечно, есть разночтения в приёме исполнения некоторых танцевальных движений, например, вальсового шага или *pas chassé* (о чём можно спорить), но есть основные танцевальные элементы, которые по-другому делать просто недопустимо (*pas balancé*, *pas de basque*, шаг полонеза, польки и др.).

Московская государственная академия хореографии каждый год проводит курсы переподготовки и усовершенствования педагогических кадров. Практикующие педагоги всегда могут получить профессиональную консультацию и помощь в методике преподавания по всем видам сценического танца, и в частности историко-бытового.

Сегодня вопрос о важности и необходимости историко-бытового танца в системе подготовки профессионального артиста балета XXI в. ни у кого не вызывает сомнения. Как говорилось уже выше, ни в одной стране мира, имеющей свои хореографические шко-

лы, этот предмет не изучается в таком объёме, как в России. И мы этим гордимся. Иностранные учащиеся, приезжающие на обучение или стажировку в МГАХ, видя на уроке танцы, которые разучивают их однокурсники, бывают сначала очень удивлены и озадачены. В их понимании, историко-бытовой танец – это тот, который они видели в балетных школах своих стран. А видели они очень и очень мало, если вообще видели. Но постепенно, вливаясь в творческий учебный процесс всего курса, у них появляется живой интерес к предмету. Они с огромным удовольствием вместе с другими студентами исполняют танцы различных эпох. В учебную программу курса МГАХ включены европейские бытовые танцы, исполнявшиеся в различных слоях общества XVI–XIX вв. в Италии, Франции, Германии, Австрии, Англии, Шотландии, Испании, Польши, Чехии, ориентированные на сценическое исполнение. Но, конечно, наибольший интерес составляют танцы, зародившиеся у них на родине.

Являясь средством сценической выразительности, художественно-образной характеристики различных исторических эпох в сценических постановках, историко-бытовой танец несёт в себе стиль и манеру исполнения танцев прошлого. Режиссёрам драмы, кино, а также руководителям самодеятельных коллективов нередко приходится воссоздавать на сцене картины прошлого, вводить по ходу действия старинные танцы, приветствия, поклоны. А для сохранения правдивости таких танцев и соблюдения стилей заниматься их воссозданием должны исключительно профессионалы. В театрах таковыми должны быть и режиссёры, и балетмейстеры, и исполнители, владеющие точными и обширными знаниями этого предмета. Исторический танец должен предстать в спектакле как воскресшая живопись прошлых эпох, в котором главное внимание необходимо уделять смысловому содержанию его композиции. Сложная работа постановщика значительно облегчается, когда он имеет дело с артистами, которые ещё в стенах школы восприняли исторические танцы не как отвлечённо-абс-

трактные схемы, а как живой образный язык прошлых веков.

В первые годы обучения в хореографическом училище историко-бытовой танец не только знакомит с программой данного предмета, но и начинает формировать будущего актёра раньше, чем к этой задаче приступят на уроках классического танца. Эту часть курса М.В. Васильева-Рождественская [2] считала самой сложной, так как педагогу приходилось иметь дело с десяти-двенадцатилетними детьми. Помимо осмысленного запоминания шагов и поклонов, дети должны научиться музыкально и пластично двигаться, слитно воспроизводить танцевальные движения. Приобщаясь к основам танцевальной науки, будущие артисты должны привыкать к танцу в паре и общению с партнёром, чётко исполнять движения в различных ритмах. Однако ритмическое хождение парами – ещё не танец. Если дети на первом этапе обучения только механически усвоят различные виды *pas chassé*, па польки, вальса, мазурки, они в дальнейшем при изучении стилистически сложных композиций XVI–XIX вв. будут всё исполнять формально, сосредоточивая своё внимание только на воспроизведении танцевальной схемы.

К задачам дисциплины историко-бытового танца в младших классах относится и знакомство с правилами сценического поведения: как выходить и уходить со сцены, как держать равнение в линиях, как соблюдать интервалы в танцах, как правильно и уважительно обращаться с партнёром и т. д. Всё это подготавливает детей к прохождению профессиональной практики внутри хореографического училища и на сцене театров. Работа с учащимися строится в зависимости от их возраста.

В младших классах основное – это последовательный показ элементов танца, отдельных приёмов с тщательными объяснениями, показом и особой проработкой каждого из них. Тут осваиваются учебные основы танца и сами танцы, в которых добиваются лишь элементарных признаков стиля, манеры и осмыслённости. От детей и некоторых подрост-

ков ещё нельзя требовать полного сознательного, творческого отношения к материалу. На первых порах ученики невольно заимствуют исполнительскую манеру своего учителя. Если педагог владеет грамотным и красивым показом, то в конце года он обязательно увидит своё отражение в детях. Вместе с тем, по мнению Н.И. Тарасова [5], он может увидеть и свои упущения. Пугаться не надо, но эти упущения следует принять во внимание и на следующем этапе обучения обязательно исправить их. Когда же у учеников появится уверенность в своих силах, надо дать возможность проявить им свою манеру движения, своё исполнительское ощущение, не нарушая при этом академичности в стиле.

Методы преподавания в младших классах резко отличаются от тех, которыми пользуются в старших, где изучаются танцы уже в плане решения задач стиля, образа и т. д. Набор движений, взятый сам по себе, вне связи с образом, скучен и не составляет труда. В этих условиях курс историко-бытового танца может вообще потерять свой смысл. Бальные танцы технически сравнительно просты, но актёрски очень трудны. Возможно, методически нецелесообразно изучать танцы в порядке их исторической последовательности. Задача педагога состоит в том, чтобы оценивать каждый танец с точки зрения трудности овладения стилем. Бранли, павана, вольта, куранта – чуть ли не самые простые технические танцы, но наиболее трудны для артистического исполнения. Романеска, менуэты, гавоты – танцы, технически наиболее сложные, – гораздо легче усваиваются, чем группа бассдансов (партерных).

Ведущий педагог по историко-бытовому танцу, профессор Инга Аркадьевна Воронина, работающая 55 лет в МГАХ, изучение курса бальных танцев в старшем классе начинала с XIX в. (полонез, вальс, экосез, алеман), так как они по характеру и стилю ближе к нашему времени, уже изучались в младших классах и знакомы. А после них приступала к танцам XVI, XVII и XVIII вв. Действительно, манера исполнения этих танцев представляет для учеников определённую сложность. Ин-

тересно бывает наблюдать за реакцией ребят: «В чём же дело? Вроде бы всё умеем и движения не сложные, а почему-то не получается!...» [3, с. 184]. Не получается потому, что всё иначе, не так, как учили, совсем другая манера и стиль. А самое главное – требуется овладение теми приёмами исполнения, которые создают образ человека различных эпох.

В старшем классе перед изучением каждого нового раздела курса «Историко-бытовой танец» рекомендуется проводить небольшие беседы и знакомить учеников с наиболее важными историческими событиями, а также с условиями жизни и быта народа данного времени. Стиль и манеру исполнения танцев различных эпох во многом определяет костюм. Поэтому педагог кратко знакомит обучающихся с историей костюма, учит пользоваться его деталями и владеть аксессуарами. Педагогу необходимо иметь в своём распоряжении ряд методических пособий (картины, гравюры), цель которых воспитывать у учащихся правильный подход к этюдам и танцам как способам раскрытия образа. Велико значение экскурсий в музеи. Не меньшую роль в развитии сценического воображения и вкуса играют книги – исторические романы, мемуары, которые воскрешают образы людей прошлого. К этому можно добавить, как пример, и популярные художественные фильмы на исторический или литературный сюжет. У детей мгновенно в памяти восстанавливается картина увиденного ими фрагмента. Для того чтобы объяснить юношам, какой должна быть походка в тяжёлых ботфортах, можно предложить вспомнить, с каким трудом переставлял ноги М. Боярский в фильме «Собака на сене», сбегаая по склону.

К сожалению, из-за большой физической нагрузки и занятости учащиеся хореографических училищ не всегда могут пойти в музеи. Но жизнь меняется, появляются новые технические возможности. Сегодня, благодаря Интернету, можно, не выходя из дома, попасть в музей любой страны и увидеть мировые шедевры живописи, архитектуры, графики, посмотреть коллекции старинного оружия, костюмов, головных уборов, обуви,

аксессуаров, узнать об этикетах других эпох. Всё перечисленное, в первую очередь, должно присутствовать в арсенале преподавателя историко-бытового танца. Он должен заинтересовать учеников, показывая на уроке старинные гравюры с изображением танца, костюмы, оружие, веера, кринолины. И предложить, если это им интересно, самим поискать информацию в Интернете.

Изучение старинного танца нужно начинать с показа отдельных па, сопровождаемых рассказом педагога о танце и проигрыванием музыки. Рассказ имеет целью воссоздать в представлении учащихся обстановку, среду, условия бала, описать людей, танцующих этот танец. Вместе с этим необходимо использовать вышеупомянутые методические пособия. Но всё это лишь подготовка к главному – к изучению самого танца. В старшем классе надо стремиться максимально расширить объём знаний учащихся о старинных танцах, требовать полной отделки, достижения предельной образности, стиля движений и т. д.

Могущественным средством воспитания актёра является музыка. Необходимо добиваться того, чтобы на уроках исполнялась музыка, характерная для данной эпохи и стиля. Но не каждая музыка удобна для танца. Большая часть балльных танцев основана на принципе квадратности музыкального рисунка, с установившимися законными темпами. Это надо учитывать при подборе музыкального сопровождения для урока, так как именно музыка может помочь восстановить манеру и стиль исполнения в исторических танцах. Учащиеся должны слышать подлинные народные мелодии, музыку прошлых веков в лучших её образцах в исполнении оркестров (сегодня это стало возможным благодаря современному развитию техники). Это обязательно также лежит на преподавателе историко-бытового танца.

В старших классах необходимо, чтобы обувь и костюм учащихся соответствовали одежде, принятой в том или другом танце. Для исполнения танцев XVI–XVII вв. у юношей обувь обязательно должна быть жёсткой на небольшом каблучке (например, обувь

для занятий народно-сценическим танцем) и плащи. Не лишним будут шляпы и имитация шпаги. У девушек должны быть юбки с длинным шлейфом, в котором они не должны путаться и купальники с длинным рукавом, лёгкие платочки на палец. Для танцев XVIII–XIX вв. юношам подойдёт мягкая балетная обувь, а девушкам – юбки шопеновки, веера. Обращение с костюмом во время танца, манера переставлять ноги, положения рук, пальцев – всё это должно быть детально освещено на занятиях педагогом.

Ещё одна проблема, которая никак не находит своего решения на протяжении многих лет – это нехватка профессиональной методической литературы по младшим классам. На сегодняшний день существует единственное подробное методическое пособие для младших классов, созданное опытным педагогом-хореографом, профессором И.А. Ворониной [3]. В 2004 г. оно было дополнено и переиздано, но, к сожалению, тираж составил 100 экземпляров! Для такой огромной страны, как Россия, – это смешная цифра.

В методике преподавания историко-бытового танца давно назрела необходимость в решении задач:

- сохранить правильность исполнения движений;
- фиксации композиций, составленных выдающимися педагогами и хореографами и описанными в пособиях;
- сохранить танцевальные стили различных эпох.

Для этих целей крайне насущным делом мы считаем создание для обучения педагогов-хореографов методической разработки по фиксации процесса овладения элементами историко-бытового танца на видеоносителе (последовательно для трёх младших классов и курса) в соответствии с программой обучения, составленной и утверждённой в МГАХ. Главной задачей мы считаем сделать доступными наработки методики преподава-

ния историко-бытового танца в московской балетной школе, опираясь на достижения педагогов предшествующих поколений и работающих в настоящее время. И применение учебно-методических видеоматериалов – актуальный подход к решению подобной задачи.

Мы видим, как много задач включает в себя «Историко-бытовой танец» и знаем, каких невероятных физических усилий и эмоционального напряжения стоит педагогу осуществить их, занимаясь всего два учебных часа в неделю. На втором курсе хореографического училища – пять специальных предметов и каждодневные репетиции для подготовки к спектаклям и концертам в театре. Дети сильно устают. В нагрузку к этому по новым государственным стандартам стремятся добавить количество часов на предметы общеобразовательной школы, которые не имеют первостепенной важности в получаемой профессии артиста балета, чтобы было, как у всех их сверстников. Но у других детей нет такой физической нагрузки. Эти часы усекают время от необходимых специальных дисциплин. К сожалению, при современном отношении к балетному образованию и постоянном уменьшении количества учебных часов на специальные предметы мы можем постепенно потерять искусство русского балета, которое создавалось мастерами хореографии, сохранялось замечательными танцовщиками и педагогами и которым не один век гордится Россия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Блок Л.Д. Классический танец. – М., 1987. – 556 с.
2. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец. – М., 1963. – 382 с.
3. Воронина И.А. Историко-бытовой танец. – М., 2004. – 184 с.
4. Македонская И.В. Учебно-методическое пособие по актерскому мастерству. – М., 1998. – 100 с.
5. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. – М., 1981. – 479 с.

УДК 372.857

Хайбулина К.В.

Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

K. Khaybulina

Moscow State Regional University

THE USE OF INFORMATIZATION MEANS IN THE WORK OF A BIOLOGY TEACHER

Аннотация. В работе показаны возможности применения средств информатизации в учебном процессе на уроках биологии в 8 классах. Автором представлена методика организации познавательной деятельности учащихся с применением средств информационно-коммуникационных технологий. Разработаны методические рекомендации по применению современных средств ИКТ, способствующих повышению эффективности обучения биологии. Эксперимент проводился в школах Московской области. Обучение осуществлялось по программе основного общего образования по биологии. Методические рекомендации, разработанные и апробированные в ходе педагогического эксперимента, показали высокую эффективность на практике.

Ключевые слова: компьютер, информатизация, наглядность, средство, методика, компьютерная программа.

Abstract. This article defines the capabilities of ICT means usage at Biology lessons in the 8th grade of a secondary school. The author presents the methodology of organizing the secondary school students' cognitive activity at Biology lessons with the use of ICT. A set of recommendations for the methods of using ICT has been developed. The experiment has been carried out in Moscow Region secondary schools. The experimental teaching has been done within the current curriculum on Biology. The developed recommendations on teaching methods have proved their effectiveness. All the results have been analyzed and processed.

Key words: computer, informatization, visual aids, means, methods, computer program.

На современном этапе развития общества все больше внимания уделяется использованию современных средств информатизации. За последнее десятилетие стремительный прорыв в области информационно-коммуникационных технологий оказал значительное влияние на жизнь человека. Современные средства информатизации все шире используются в деятельности людей, в том числе в системе образования.

Так, например, вопросы, связанные с применением компьютерных технологий обучения при преподавании биологии, широко освещаются в работах З.В. Абрамовой, Т.И. Антиповой, Г.В. Астафьевой, О.И. Белякова, С.И. Борис, М.Б. Булычевой, С.А. Бешенкова, А.М. Гатаулина, Е.С. Гладковой, Д.П. Гольневой, С.В. Зенкиной, Т.В. Ивченко, А.Г. Козленко, Н.Л. Луниной, В.В. Пасечника, А.В. Пименова, И.И. Скворцовой, В.А. Смирнова, В.Н. Стародубцева, О.Н. Стефаненко и др. [4].

Еще недавно учитель обучал детей, используя только мел и обычную школьную доску. Сегодня, входя в класс, он может использовать не просто школьную доску, а мультимедийную интерактивную доску, компьютер, медиапроектор.

На сегодняшний день, как показывает практика, одним из основных условий наибольшей эффективности учебно-воспитательного процесса в школе является использование новых педагогических технологий. «Ныне всеми признается, что формирование ИКТ-компетентности

является одним из обязательных условий достижения образовательных целей XXI века» [1, с. 21]. В связи с этим в настоящее время на первое место выходят уроки, на которых применяются ИКТ (информационные компьютерные технологии).

Каждый учитель старается привить любовь к своему предмету и показать его значимость. Д.И. Трайтак писал: «...Главное в методике работы учителя – не принуждение к учебе, а поиск путей применения таких методов и средств обучения, которые возбуждали бы у учащихся познавательный интерес» [5, с. 5]. Таким средством являются современные средства информатизации.

В системе образования в учебно-воспитательном процессе могут использоваться следующие средства информатизации: персональный компьютер учащегося, информационная система учителя (сервер), электронная доска, TV экран, медиапроектор, мобильный класс ноутбуков, DVD плеер, видеомagneтофон, принтер, звуковые динамики и т. д.

Исследования показали, что современные средства информатизации открывают большие возможности для всех участников образовательного процесса. Школьникам они помогут в процессе обучения усвоить базовые знания по предмету, проверить приобретенные знания с помощью тестового контроля, сформировать умения самостоятельной работы с учебным материалом, развить познавательный интерес и образное мышление, увидеть процессы, происходящие в макро- и микромире. Учителям – активизировать познавательную деятельность у учащихся, повысить эффективность урока и качество обученности по предмету. Важно, что средства ИКТ открывают новые возможности для творчества учителей и учащихся одновременно.

Уроки, содержащие элементы ИКТ, важно правильно организовать и методически грамотно составить. Учитель, в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся класса, от содержания изучаемой темы, наличия средств обучения и ресурса обеспечения, самостоятельно решает вопрос о возмож-

ности использования средств информатизации. «Как бы хорошо ни было само по себе средство обучения, эффект его применения в учебном процессе в значительной мере зависит от умения учителя использовать данное средство, правильно включать его в работу на уроке» [3, с. 196]. Умение видеть и находить наиболее рациональные решения методических вопросов, возникающих при использовании современных средств информатизации в обучении, стало важной стороной профессиональной подготовки учителя биологии.

Как показали ранее проводимые исследования, сочетание натуральной наглядности с современными средствами информатизации повышает эффективность учебного процесса. Но происходит это только при условии их разумного использования, чрезмерное применение ИКТ, кроме положительного эффекта, может вызвать ряд отрицательных последствий как у учащихся, так и у учителя:

1) со стороны здоровья: заболевания органов зрения, дыхания, сердечнососудистой, нервной систем, нарушение иммунитета и осанки [2].

2) социальные: чрезмерное использование приводит к социальной изоляции, отсутствию социальных контактов, нарушению коммуникации;

3) психолого-педагогические трудности: утрата эмоционально-личностного отношения к учебе отрицательно сказывается на развитии познавательной самостоятельности, утомляемости и умственной работоспособности.

Современные средства ИКТ обладают обучающими возможностями, которые до конца не изучены и не внедрены в образовательный процесс из-за нехватки знаний по методике применения в учебном процессе. В связи с этим возникает необходимость разработки методики правильного применения современных средств ИКТ в учебном процессе при преподавании курса биологии. По нашему мнению, разработка методических рекомендаций по применению средств информатизации должна быть направлена на повышение эффективности обучения биологии.

В связи с этим нами был проведен педагогический эксперимент, в процессе которого мы разработали методику организации познавательной деятельности учащихся с применением современных средств ИКТ на уроках биологии в 8 классах. Предметом нашего исследования является применение современных ИКТ в процессе организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Новизна экспериментальной части заключается в создании методики использования современных средств ИКТ, основанной на коллективной познавательной деятельности учащихся, и выявлении их влияния на эффективность обучения биологии.

Экспериментальной базой исследования являлись школы Московской области: г. Королев МОУ гимназия № 11 и МОУ СОШ № 10 (экспериментальные классы) и МОУ СОШ № 5 г. Химки (контрольные классы). В ходе поискового эксперимента были проведены контрольные работы, в которых приняли участие 150 человек из 8 классов. Из них 4 класса были экспериментальные, а другие два – контрольными. После изучения темы «Опора и движение» мы провели две контрольные работы: первую – сразу после изучения темы, а вторую – повторно через четыре недели.

Занятия с контрольными группами по традиционной методике (г. Химки) проводились в кабинете биологии, не оборудованном компьютером, поэтому в процессе обучения использовались только традиционные средства обучения.

В экспериментальных классах г. Королева, обучающихся по традиционной и индивидуально-групповой методике, в процессе эксперимента использовались традиционные средства наглядности и современные средства ИКТ. Общеизвестно, что 80 % информации человек получает через зрительный канал, 15 % – через слуховой и 5 % – с помощью тактильных ощущений. Анкетирование, проведенное нами в экспериментальных группах (100 чел), свидетельствует о том, что в восприятии информации принимают участие сразу несколько каналов. В результате анкетирования мы получили следующие данные:

визуальный, аудиальный и кинестетический каналы были задействованы у 3 % учащихся; визуальный – у 42 %; визуальный и аудиальный – у 22 %; аудиальный – у 13 %; аудиальный и кинестетический – у 9 %; визуальный и кинестетический – у 11 % учащихся.

Наши данные согласуются с результатами, полученными другими исследователями [6].

Таким образом, в процессе эксперимента были максимально охвачены и задействованы все каналы для восприятия потока информации школьниками. Следует отметить, что сочетание традиционных средств наглядности и современных средства ИКТ при индивидуально-групповой и традиционной формах работы позволит школьникам максимально усвоить изученный материал.

Для экспериментальной работы по индивидуально-групповой методике с использованием современных средств ИКТ необходимо было умение организовать процесс обучения и правильно включить и использовать данное средство в учебном процессе.

В экспериментальных классах (г. Королев, МОУ СОШ № 10) преподавание проводилось по традиционной методике с применением компьютерных технологий. В ходе эксперимента для организации учебно-познавательной деятельности на уроках применялись компьютер (рабочее место учителя), мультимедийный проектор и экран.

Исследования показали, что ИКТ целесообразно использовать при применении различных методов: словесных (беседа, объяснение, рассказ, лекция), наглядных, практических. Компьютерные технологии позволяют организовать занятия непохожими друг на друга. Это чувство постоянной новизны способствует развитию интереса к обучению. Они дают возможность осуществить методические идеи, которые ранее были невозможны из-за отсутствия современных средств обучения.

В процессе эксперимента мы пришли к выводу, что ИКТ при традиционной методике целесообразно использовать как один из элементов урока на вводной, основной или завершающей его части. В процессе эк-

сперимента были использованы на уроке компьютерные презентации, компьютерные программы по биологии, компьютерное тестирование.

В начале урока ИКТ применялись для установления взаимосвязи изученного материала с новой темой и активизации познавательного интереса учащихся. Для этого использовался видеоресурс с последующей постановкой вопроса или демонстрация иллюстраций, плакатов, схем, таблиц, 3D-моделей.

В основной части урока, при объяснении, в зависимости от содержания изучаемой темы и поставленных целей и задач на уроке применялись компьютерная программа по биологии и видеоресурс, которые раскрывали динамику биологических процессов и явлений.

На уроке изучения нового материала использовали комплексную программу, а именно демонстрационную и обучающую ее часть. Компьютерная программа по биологии способствовала формированию умений и навыков у учащихся. Возможности ИКТ позволяют сделать изучение этих вопросов более наглядным и понятным для учащихся.

При повторении, обобщении и закреплении материала на уроках применялась контролирующая часть комплексной программы, которая позволяет проверить, усвоен ли учеником изучаемый материал. Тестовый контроль на компьютере оценивает результат изученной темы, выявляется уровень базовых знаний, необходимых для осознанного восприятия изучаемого материала.

В экспериментальных классах (г. Королев, МОУ гимназия № 11) обучение велось по индивидуально-групповой методике с применением современных средств ИКТ. В ходе эксперимента мы пришли к выводу, что при организации учебно-познавательной деятельности на уроках биологии в 8 классе наиболее оптимальным вариантом применения основных средств информатизации является сочетание компьютера с периферийным устройством: ТВ-экран, звуковые динамики, при одновременном использовании мобильного класса ноутбуков.

Организация учебно-познавательной деятельности учащихся при индивидуально-групповой методике сочетает в себе индивидуальную и групповую формы работы, применяемые на уроках по полным учебным темам.

В ходе эксперимента работа была организована следующим образом.

Учитель определяет состав гетерогенной группы, состоящей из 5-6 человек. В состав гетерогенной группы входят учащиеся разного уровня успеваемости. Каждая группа работает по инструктивным карточкам, в которых содержатся одинаковые задания. Вопросы, содержащиеся в карточках, носят репродуктивный и творческий характер. В ходе работы могут использоваться учебники, дополнительная литература, видеофильмы, компьютерные программы и т. д. Все темы прорабатываются в определенной последовательности, состоящей из нескольких этапов.

Первый этап – вводный. Он включает в себя объяснение учителя в течение 15-20 минут и инструктаж учащихся. В процессе объяснения учитель использует комплексную программу по биологии. В ходе лекции осуществляется демонстрация биологических объектов изображения, которые транслируются через TV-экран.

На втором этапе идет самостоятельная работа учащихся в группах по инструктивным карточкам под руководством куратора (опрос и обмен знаниями внутри группы). Инструктивная карточка, разработанная учителем, раздается в каждой группе. В ней содержатся вопросы и задания творческой и репродуктивно-поисковой деятельности. В процессе работы групп используются основные средства обучения: живые и неживые объекты, объемные модели, муляжи, учебники, рабочие тетради, а также современные ИКТ. В качестве средств ИКТ используется мобильный класс ноутбуков, на котором установлена комплексная программа по биологии, обладающая обучающими функциями.

Работа в группах дает возможность учащимся в процессе совместной деятельности обмениваться знаниями, приобретенными са-

мостоятельно. Активное использование ИКТ на уроках биологии помогает повысить качество знаний предмета у учащихся. «...Важной составляющей образования XXI века является способность успешно кооперироваться, сотрудничать с другими, участвовать в групповой работе. Учебная работа в условиях кооперации (в отличие от конкуренции или независимой работы учащихся) обеспечивает рост результативности и продуктивности учебного процесса, повышает самооценку и коммуникационную компетентность школьников и в конечном итоге способствует сохранению их психического здоровья» [1, с. 21].

На этом этапе осуществляется промежуточный контроль усвоения материала учащимися. Он заключается в индивидуальном опросе учителем учеников с использованием традиционных средств обучения и современных ИКТ.

Третий этап – самостоятельная работа учащихся в группе, коррекция и систематизация полученных знаний. На данном этапе используется компьютерная программа (тестирование на компьютере) с целью повторения, проверки и коррекции полученных знаний по изученной теме, а также устный опрос учащихся учителем внутри группы.

Четвертый этап – контрольно-обобщающий. На данном этапе осуществляется контроль и оценка результатов учебной деятельности. Оценка результатов производится учителем как за индивидуальную, так и за групповую работу.

При сравнении результатов контрольных срезов видно, что учащиеся лучше усваивают учебный материал при организации работы с применением современных средств ИКТ на уроках как при традиционной, так и при индивидуально-групповой методике. Результаты, полученные в экспериментальных классах, выше, чем в контрольных классах. Качество знаний учащихся при изучении темы «Опора и движение» в экспериментальной группе по индивидуально-групповой методике с использованием ИКТ составило – 74 %. В экспериментальной группе при традиционной методике с использованием ИКТ

– 68 %, а в контрольной группе – 50 %. При повторном срезе, проведенном через месяц, качество знаний в экспериментальной группе (индивидуально-групповая методика + ИКТ) понизилось на 2 %. В экспериментальной группе (традиционная методика + ИКТ) понизилось на 4 %, а в контрольной группе понизилось на 6 %.

Объяснить данное явление можно тем, что в ходе систематической работы в экспериментальных классах при организации учебно-познавательной деятельности в первом случае оказало влияние использование средств ИКТ и выбор индивидуально-групповой методики, во втором – систематическое использование ИКТ на уроках.

Результаты динамики качества знаний и успеваемости учащихся по теме «Опора и движение» в ходе поискового эксперимента свидетельствуют, что в экспериментальных классах данные показатели выше, чем в контрольных. Следует отметить, что в экспериментальных классах, работавших по предложенной нами методике применения современных средств ИКТ, успеваемость повысилась, чего не наблюдается в контрольных классах (табл. 1, 2 и диагр. 1, 2).

По результатам наших исследований, организованная таким образом учебно-познавательная деятельность способствует развитию компьютерной компетенции, обогащает словарный запас биологической терминологией и дает возможность обмена знаниями в процессе коммуникации. Работа в группах способствует снятию психологического напряжения и повышает самооценку, а также приобретаются умения организации самостоятельной работы индивидуально и в группе, развивается репродуктивная и творческая деятельность, образное мышление. Это позволяет сделать занятия более наглядными для учащихся, содействует развитию самостоятельности и творческих способностей, в процессе работы происходит периодическая смена деятельности.

Работа в экспериментальных классах строилась с учетом здоровьесберегающих технологий. В классах, обучающихся по традици-

Таблица 1

**Результаты контрольного среза, проведенного после изучения темы
«Опора и движение»**

Характеристика ответов	Экспериментальная группа индивидуально-групповая + ИКТ		Контрольная группа		Экспериментальная группа Традиционная +ИКТ	
Общее число работ	50		50		50	
Правильные и полные ответы	8	16 %	4	8 %	6	12 %
Правильные, но неполные ответы	29	58 %	21	42 %	28	56 %
В ответах были допущены ошибки	11	22 %	20	40 %	13	26 %
Не справились с заданием	2	4 %	5	10 %	3	6 %
Качество знаний	74 %		50 %		68 %	
Успеваемость	96 %		90 %		94 %	
Коэффициент эффектив- ности	0,77		0,55		0,72	

Таблица 2

**Результаты контрольного среза, проведенного через месяц после
изучения темы «Опора и движение»**

Характеристика ответов	Экспериментальная группа индивидуально-групповая +ИКТ		Контрольная группа		Экспериментальная группа Традиционная +ИКТ	
Общее число работ	50		50		50	
Правильные и полные ответы	6	12 %	3	6 %	4	8 %
Правильные, но неполные ответы	30	60 %	19	38 %	28	56 %
В ответах были допущены ошибки	13	26 %	21	42 %	16	32 %
Не справились с заданием	1	2 %	7	14 %	2	4 %
Качество знаний	72 %		44 %		64 %	
Успеваемость	98 %		86 %		96 %	
Коэффициент эффектив- ности	0,73		0,51		0,66	

онной методике, мультимедийный экран и компьютер использовались только при объяснении нового материала, а также индивидуальном и фронтальном опросах. В классах, обучавшихся по индивидуально-групповой методике, при объяснении ТВ-экран использовался учителем только для демонстрации

объектов. В групповой работе задания в инструктивной карточке предусматривали использование ИКТ не более 10-15 мин. В течение урока происходила постоянная смена деятельности.

Анализ результатов проведенного эксперимента наглядно свидетельствует об эффек-

Диаграмма 1

**Динамика качества знаний в экспериментальных и контрольных классах
после изучения темы «Опора и движение»**

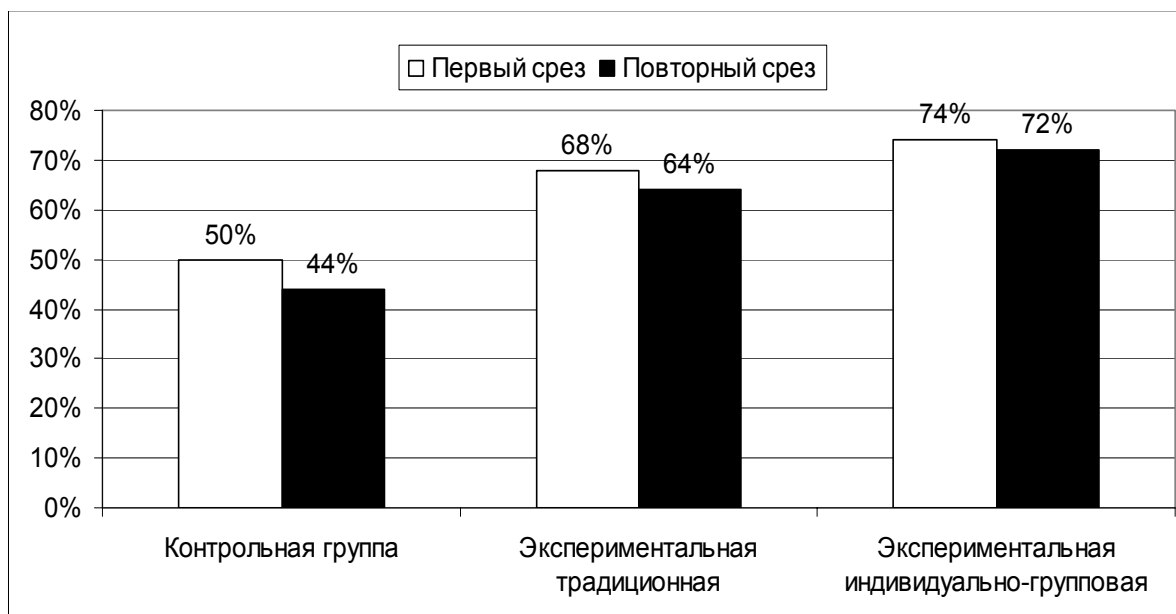
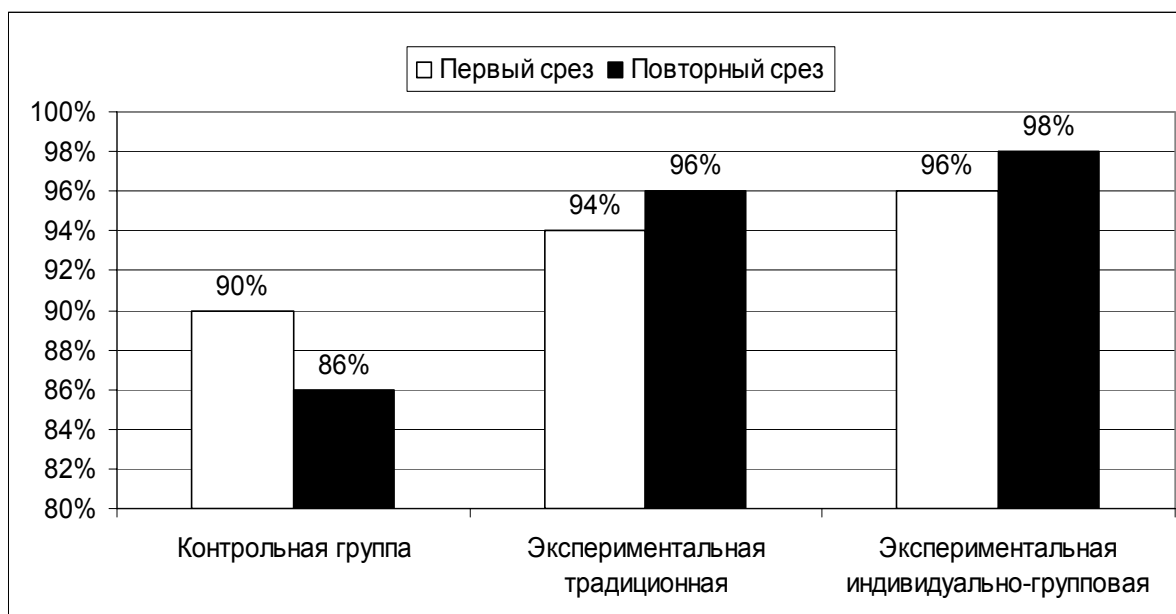


Диаграмма 2

**Динамика успеваемости учащихся в экспериментальных и контрольных классах
после изучения темы «Опора и движение»**



тивности применения средств информатизации при обучении учащихся биологии.

Результаты, полученные в ходе поискового эксперимента, показали, что эффективность обучения с использованием современных средств ИКТ повышается и способствует качественному усвоению учебного материала по сравнению с традиционной методикой. Данный эксперимент явился начальной стадией для дальнейшего педагогического исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А., Семенов А., Уваров А. Мы ждем перемен // Дети в информационном обществе. 2010. – № 5. – С. 20-28.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. – М., 2007. – 127 с.
3. Пасечник В.В. Теория и практика организации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения биологии: дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1994. – 269 с.
4. Скворцова И.И. Использование компьютерных программ в процессе обучения биологии в 6 классе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 2. – С. 124-134.
5. Трайтак Д.И. Проблемы методики обучения биологии: Труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования. – М., 2002. – 304 с.
6. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ работы с учащимися, педагогами, родителями. – М., 2009. – 184 с. – (Психолог в школе).

УДК 37.036-057.875

Шакирова В.Ф.

Московский городской педагогический университет

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ЗАНЯТИЙ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ
(НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МОЗАИКИ ИЗ ДЕРЕВА)**

V. Shakirova

Moscow City Pedagogical University

**SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL COMPETENCE
DEVELOPMENT IN THE COURSE OF APPLIED ARTS LESSONS
(ON THE EXAMPLE OF MARQUETRY)**

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития профессиональной компетентности студентов-художников в процессе занятий декоративно-прикладным искусством (на примере художественной мозаики из дерева). Занятия по курсу декоративно-прикладного искусства в рамках высшего художественного образования позволяют студентам овладеть профессиональным мастерством художника, развить общий кругозор, познакомиться с историей народного искусства России и других стран; формируют творческое отношение к деятельности; учат бережному и осмысленному отношению к природе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, художественное образование, декоративно-прикладное искусство, художественная мозаика из дерева.

Abstract. The article is devoted to the question of the art students' professional competence development in the course of Applied Arts (having taken marquetry as an example). The lessons of Applied Arts given in the system of higher professional education enable future artists to master the main professional skills, develop general outlook and get acquainted with the history of folk art of Russia and other countries.

Key words: professional competence, art education, applied arts, marquetry.

Важным, неотъемлемым этапом становления культуры личности студента-художника является художественное образование. Изобразительное и народное искусство выступают в роли учителя и воспитателя человека и общества, аккумулируют философско-эстетические знания, основные принципы художественной культуры, где полифункциональность изобразительного и народного искусства способствует профессиональному становлению личности студента-художника [3, с. 206].

Народное и декоративно-прикладное искусство являются неотъемлемой частью художественной культуры. Изучая декоративно-прикладное искусство, студенты учатся ценить произведения искусства, создавать творческие работы, происходит формирование чувства красоты и эстетического восприятия.

Художественное образование базируется на основе изучения различных видов изобразительного и народного искусства. В условиях высшей школы, в рамках художественного образования наряду с живописью, графикой, скульптурой и архитектурой также изучается декоративно-прикладное искусство. При формировании профессиональной компетентности студентов-художников ХГФ декоративно-прикладное искусство (ДПИ) имеет большое значение для их творческого развития.

Профессиональная компетентность личности студента-художника – это система ценностей, идеалов и компетенций, в которой происходит осознание своей субъектно-объектной роли в профессионально-творческой среде, учитывается творческий, социальный и народный опыт, формируется познавательный интерес, ключевые и функциональные художественные умения и навыки, ценностные ориентации.

Формирование творческой активности и художественного мастерства складывается в процессе развития специальных знаний, а также умений и навыков, в которых реализуется совершенное владение основными художественно-техническими приемами изобразительной и декоративно-прикладной деятельности.

Из всего многообразия декоративно-прикладной деятельности в исследовании рассматривается художественная мозаика из дерева, как одно из средств развития профессиональной компетентности студентов-художников. В учебных программах художественно-графических факультетов по декоративно-прикладному искусству зачастую отсутствует теоретический и практический курс по основам художественной мозаики из дерева, что выявляет необходимость создания методики ее поэтапного освоения, которая позволит развить высокий уровень художественного мастерства и сформировать творческий стиль студента-художника.

Художественная мозаика из дерева в целом развивает эстетический вкус человека, а эстетическое и художественное воспитание студента является одним из важнейших аспектов в процессе преподавания изобразительного искусства. На сегодняшний день в сфере обучения не разделяют процессы образования и воспитания. Обучение воспитывает и воспитание образует – вот главная парадигма образования. Воспитание думающего студента, заботящегося о благе своего государства, является важным аспектом формирования самостоятельной профессиональной личности.

При обучении технике художественной мозаики из дерева в процессе обучения будущих специалистов в области художес-

твенно-творческой деятельности особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки. В последнее время практически нет мастеров, способных работать в технике художественной мозаики из дерева и, что немаловажно, передавать свои знания подрастающему поколению. Все это ведет к постепенному исчезновению данной техники, и очень важно замедлить этот процесс, а то и повернуть его вспять. Необходимо возродить традиции изготовления художественной мозаики из дерева и помочь студентам приобщиться к этому прекрасному виду искусства путем внедрения такого предмета в педагогическую практику. В процессе создания художественной мозаики из дерева развивается образное мышление, чувство цвета, усидчивость, понимание принципов работы от общего к частному, моторика рук, улучшается память, формируются основные представления о декоративно-прикладном искусстве. Студенты сталкиваются как с трудностями технологического процесса, так и с проблемами, связанными с особенностями создания эскиза для выполнения работ в данной технике, умением переносить эскиз на рабочее пространство листа и правильно масштабировать его при необходимости, грамотному подбору материала по эскизу с учетом фактуры и цвета древесины.

В художественной мозаике из дерева осмысленно используется все богатство цвета и текстуры (рисунок волокон) самых разнообразных пород дерева. «Прелесть и своеобразие этого вида прикладного искусства состоят в умелом, творческом использовании всего необычного богатства текстур различных пород» [4, с. 115]. Творческий подход к воссозданию визуальных образов, подсказанных природой, помогает студентам-художникам приобрести профессиональное мастерство и на творческом уровне познакомиться с технологическим процессом.

Для эффективного обучения курсу «Художественная мозаика из дерева» методика преподавания данного предмета студентам ХГФ должна базироваться на основных законах и правилах последовательности и содержания

процесса обучения. При этом педагогу следует учитывать индивидуальные особенности, интересы, степень одаренности каждого студента, чтобы наиболее эффективно обеспечить личностно ориентированный подход в теоретическом объяснении и практическом обучении.

Курс «Художественная мозаика из дерева» знакомит студентов с историей мебели как неотъемлемой сферой применения этой техники, основными видами древесины, позволяет студентами приобрести простейшие навыки работы с деревом для отделки предметов быта в области декоративно-прикладного искусства, воспитывает бережное отношение к природе, а также способствует решению задачи формирования творческой личности средствами декоративно-прикладной дисциплины.

Художественная мозаика из дерева дает возможность студенту при простейшем наборе шпона одной породы древесины, одного цвета и светлоты решить практически первые элементы композиции в материале, познакомиться с правильным раскромом шпона, с соединением в «елку», конвертом, в крейцфугу.

Введение в деревянный набор геометрического изображения расширяет творческие и практические возможности студента. Составление мозаики из отдельных орнаментальных форм, комбинированного сочетания геометрического орнамента с растительными формами приводит студентов к более сложным практическим решениям, что обогащает их знаниями и умениями в области художественной мозаики из дерева.

При изучении предмета «Художественная мозаика из дерева» нужно обратить внимание студентов на осмысленное применение природных качеств древесины – текстуры, цвета и различных светлот для достижения выразительности изображения, на необходимость правильно разбивать изображение на отдельные участки и подбирать породы древесины с учетом тональных особенностей задуманной композиции.

Кроме обучения ручным приемам выполнения мозаики, преподаватель должен позна-

комить студентов с механизацией мозаичных работ, организовав для этой цели экскурсию на фабрику деревообрабатывающей промышленности.

При проведении занятий необходимо иметь достаточное количество учебных наглядных пособий, подобранных в соответствии с программой: репродукции, таблицы, фотоснимки, рабочие рисунки учащихся по композиции, образцы работ по мозаике, заготовки из различных пород древесины для выполнения резьбы и различные породы облицовочного шпона. Кроме того, в учебном кабинете следует иметь достаточное количество верстаков для резки. Для расширения художественного кругозора студентов-художников и закрепления пройденного материала необходимо проводить экскурсии в музеи и на выставки. Все теоретические вопросы по предмету, касающиеся устройства и назначения инструментов и приспособлений, технологии методов выполнения отдельных операций, организации рабочего места и безопасности труда при выполнении работ, решаются методом вводного инструктажа с показом выполнения приемов и операций. После выполнения отдельных этапов и по окончании работы производится оценка качества выполненных изделий.

Для формирования художественных способностей необходимо активизировать художественно-творческую деятельность студентов в процессе обучения художественной мозаике из дерева. При освоении, присвоении и использовании личностью содержания художественных образов происходит формирование творческой личности, способной к продуктивной творческой деятельности. Студенты должны научиться понимать, что свойства материала и трудности технологического процесса не должны заключать творческий процесс в строгие рамки. Наоборот, процесс передачи образа должен начинаться с переосмысления изображаемой действительности с учетом особенностей материала. Таким образом, выполнение проекта в технике художественной мозаики из дерева будет уже благодаря только свойствам по-

род древесины обладать некой условностью и декоративностью. Процесс овладения стилизацией природных форм в декоративные с использованием таких средств, как линия, ритм, силуэт, цвет, пропорции, является необходимым для создания художественного выразительного образа декоративной вещи.

Мастером стать непросто. Вот как пишет Алексей Федорович Афанасьев: «Красивая текстура древесины, неповторимая игра ее красок, искрение, блеск, потребует от мастера по дереву умения выигрышно использовать в своей работе эти данные, то есть обращать внимание на отделку поверхности, не губить ее цвет неумелым искусственным “совершенствованием” в виде морения и протрав. Каждая порода древесины имеет преимущества, присущие ей перед другими породами. Эти положительные качества художник должен уметь использовать, а не подгонять их под свойства чужой породы» [1, с. 76].

В процессе занятий художественной мозаикой из дерева у студентов формируется чувство композиции при соединении в единое целое частей произведения, имеющего взаимную связь прикладного и художественного компонентов предмета, образующих вместе некоторое художественное единство. Занятия по дисциплине «Художественная мозаика из дерева» развивают у студентов наблюдательность, формируют творческое отношение к деятельности, которое способствует активному поиску путей решения творческих задач.

Проведение творческих занятий по художественной мозаике из дерева как эффективная форма организации процесса обучения декоративно-прикладному искусству обеспечивает возможности для раскрытия творческого потенциала, самоактуализации и самореализации личности студента [2, с. 90].

В результате грамотного преподавания предмета «Художественная мозаика из дерева» студент должен овладеть всеми необходимыми технологическими операциями по

изготовлению и отделке мозаики из дерева, а также самостоятельно составлять сюжетные композиции из различных видов орнамента и уметь правильно подбирать направление волокон в мозаике для выявления красоты текстуры древесины.

В процессе занятий деревянной мозаикой у студентов появляется понимание художественно-выразительных особенностей языка декоративно-прикладного искусства, формируются навыки работы с таким материалом как дерево, появляется опыт создания предметов декоративно-прикладного искусства. Все это создает необходимые психолого-педагогические предпосылки для формирования творческой активности студента художественно-графического факультета средствами художественной мозаики из дерева.

Удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством изучения декоративно-прикладного искусства и формирование высокого уровня общей культуры личности студента в различных областях художественного образования, например в художественной мозаике из дерева, позволяет подготавливать студентов-художников, обладающих профессиональной компетентностью в области дисциплин художественного цикла.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев А.Ф. Резчику по дереву. – М., 1988. – 255 с.
2. Шакирова В.Ф. Методика формирования профессиональной компетентности студентов художественно-графических факультетов // Начальная школа плюс до и после. – М., 2012. – № 4 (в печати).
3. Шакирова В.Ф. Профессиональная компетентность как характеристика профессионального становления личности студента-художника // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – № 4. – 212 с.
4. Щипанов А.С. Юным любителям кисти и резца. Книга для учащихся старших классов. – М., 1975. – 255 с.

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 658.012:004.42

*Казьмин В.П., Паньшин Г.А., Цапко С.Г.
Томский политехнический университет*

ПРОЕКТНО-КОМАНДНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СРЕДЕ УЧЕБНОГО ВИРТУАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

*V. Kazmin, G. Pan'shin, S. Tsapko
Tomsk Polytechnic University*

PROJECT TEAM TRAINING ENVIRONMENT INTERACTION IN A VIRTUAL ENTERPRISE

Аннотация. Предложена концепция построения учебного виртуального предприятия университета, а также разработана его структура на примере Томского политехнического университета. Рассмотрены вопросы практической реализации междисциплинарного командного взаимодействия сотрудников и студентов ТПУ в процессе выполнения проектных работ в рамках учебного виртуального предприятия. Представлен проект, реализованный в структуре учебного виртуального предприятия ТПУ, а также приведены реализованные этапы жизненного цикла изделия. Обоснована необходимость развития технологии использования учебного виртуального предприятия в научной и образовательной деятельности вуза.

Ключевые слова: образование, групповое проектирование, виртуальное предприятие, междисциплинарное взаимодействие, трехмерное проектирование, прототипирование.

Abstract. The authors propose the concept of constructing virtual educational enterprise of the University, as well as its structure taking Tomsk Polytechnic University (TPU) as an example. The article covers the questions of practical implementation of an interdisciplinary team interaction of staff and students of TPU in the implementation of project activities within the academic virtual enterprise. The authors present the project implemented in the educational structure of the virtual TPU enterprise. The implemented stages of the product life cycle are also given. The authors give proofs for the necessity of the development of the educational technology using the virtual enterprise in the university's research and educational activities.

Key words: education, group design, virtual enterprise, interdisciplinary collaboration, three-dimensional design, prototyping.

Современные реалии рыночных отношений, диктующие требования к подготовке специалистов по новым, зачастую не апробированным методикам, обязывают университетские подразделения совершенствовать учебные программы, курсы, а также перестраивать всю методологию образовательного процесса. Одним из перспективных направлений развития является командное взаимодействие междисциплинарных групп при выполнении комплексных проектов. При этом требуется подготовка специалистов для промышленных предпри-

ятий не массовая и всесторонняя, а штучная и углубленно специализированная.

Российские предприятия в рамках рыночных отношений испытывают все более жесткую конкуренцию на международном рынке. При этом происходит постоянное повышение сложности и наукоемкости продукции, что приводит к возникновению новых проблемных ситуаций, требующих решения от промышленников и предпринимателей страны. К их числу относятся:

- критичность времени, требующегося для создания изделия и организации его продажи;
- снижение всех видов затрат, связанных с созданием и сопровождением изделия;
- повышение качества процессов проектирования и производства;
- обеспечение гибкого и надежного эксплуатационного обслуживания.

Действенным средством решения этих проблем в последнее десятилетие выступают новые информационные CALS (Continuous Acquisition and Life cycle Support – Сопровождение и поддержка жизненного цикла) – технологии сквозной поддержки сложной наукоемкой продукции на всех этапах ее жизненного цикла от маркетинга до утилизации. Базирующиеся на стандартизованном едином цифровом электронном представлении данных и коллективном доступе к ним, эти технологии позволяют существенно упростить выполнение этапов жизненного цикла продукта и повысить производительность труда, обеспечить повышение качества продукции.

Применение CALS-технологий позволяет существенно сократить объемы проектных работ, так как описания многих составных частей оборудования, машин и систем, проектировавшихся ранее, хранятся в унифицированных форматах данных сетевых серверов, доступных любому пользователю технологий CALS. Существенно облегчается решение проблем ремонтпригодности, интеграции продукции с различного рода системами и средами, адаптации к меняющимся условиям эксплуатации, специализации проектных

организаций. Предполагается, что успех на рынке сложной технической продукции будет немалым вне технологий CALS.

Развитие CALS-технологий должно привести к появлению виртуальных предприятий, в которых процесс создания спецификаций с информацией для программно управляемого технологического оборудования, достаточной для изготовления изделия, может быть распределен во времени и пространстве между многими организационно-автономными проектными студиями [2; 5]. Переход к концепции виртуальных предприятий требует подготовки новых специалистов. Как правило, такие специалисты являются «штучным товаром». Они должны досконально знать специфику своей деятельности и хорошо ориентироваться в смежных областях производственного процесса.

Для подготовки высокопрофессиональных кадров, необходимых для реализации идей CALS в промышленно-производственном комплексе России, авторами статьи предлагается, используя концепцию виртуального предприятия, создать на базе структурных подразделений технического университета учебное виртуальное предприятие, обеспечивающее подготовку высококвалифицированных специалистов для промышленно-производственных предприятий Западносибирского региона. Далее в статье рассмотрена концепция учебного виртуального предприятия и описаны мероприятия по реализации данной концепции в Томском политехническом университете.

Концепция учебного виртуального предприятия

Концепция учебного виртуального предприятия базируется на современных информационных технологиях интегрированной поддержки жизненного цикла изделий. При этом современное состояние технологии описания проблемной области сложных изделий самых различных типов настоятельно требует (по причинам безопасности, по экономическим, экологическим, а также по множеству

других взаимосвязанных причин) перехода к новой технологии решения задач – описания их жизненного цикла.

Для этого необходима система информатизации проектно-производственных процессов нового поколения, которая должна:

- опираться на достижения традиционной технологии и возможности современных программно-технических средств;
- основываться на современной концепции CAD/CAM/CAE (computer-aided design/manufacturing/engineering);
- обеспечивать создание и практическое использование передовой технологии виртуальных предприятий (виртуальных коллективов).

Виртуальное предприятие является временным комплексом средств, включающим специалистов, технические средства, технологии, сырье, информационные ресурсы, программные средства и т. д., и предназначенным для решения конкретных задач в некоторый интервал времени. Составляющие такого комплекса могут находиться на значительном удалении друг от друга. В качестве виртуальных могут использоваться существующие подразделения предприятия. Формирование и функционирование виртуального предприятия должно осуществляться на основе единого комплекса математических методов сетевого моделирования сложных проблемных областей.

В своей деятельности такой временный комплекс должен опираться на современные средства связи, на сетевые программно-технические средства, а также на центр координации функционирования виртуальных предприятий, включающий подсистему анализа и управления информацией, которая обеспечивает, в частности, решение задач контроля и безопасности при работе с информацией. Основой для решения задач связи для виртуальных предприятий являются сети Internet и Intranet [4].

В 2008 г. в ТПУ предложена концепция учебного виртуального предприятия, базовыми компонентами выступают учебные подразделения университета, участвующие

в реализации проекта [2]. В качестве основного направления развития учебного виртуального предприятия определена концепция изготовления твердотельных изделий. Следовательно, необходимо участие структурных подразделений, обеспечивающих подготовку специалистов в области трехмерного проектирования, инженерного анализа, механообработки на станках с ЧПУ, а также подразделения, обеспечивающие подготовку специалистов в области управления и информатизации производственных процессов, маркетинговых исследований, экономических специальностей, а также в области логистики.

С 2008 г. успешно ведутся работы по созданию и развитию учебного виртуального предприятия. На данный момент практически реализована концепция развертывания виртуального предприятия на основе интеграции ERP-системы (Enterprise Resource Planning, планирование ресурсов предприятия) планирования и управления ресурсами предприятия с PLM-системой (Product Lifecycle Management – управление данными о продукте на протяжении его жизненного цикла) поддержки жизненного цикла продукции с учетом инструментариев CAD/CAE/CAM-уровней. Учебное виртуальное предприятие предполагает возможную территориальную удаленность входящих в него подразделений и их информационное объединение в единое информационное пространство посредством оптоволоконной компьютерной сети TPUNet. Каждый участник виртуального предприятия имеет возможность доступа ко всем техническим ресурсам CALS. Сотрудники и студенты, участвующие в проектных работах в среде учебного виртуального предприятия ТПУ, имеют доступ к сетевым лицензионным программным продуктам, таким, как Catia, SmarTeam, SolidWorks, Axapta и многим другим.

Практическая реализация интегрированной образовательной среды на основе учебного виртуального предприятия построена на базе PLM-системы Enovia SmarTeam V5R19, ERP-системы Microsoft Dynamics 4.0, CAD-

систем SolidWorks 2009 и Catia V5R19, CAE-систем ANSYS и Simulia/Abaqus, CAM-системы DelCam, сопряженной со станками с ЧПУ. Функциональная структура учебного виртуального предприятия приведена на рис. 1.

В рамках образовательного процесса организовано групповое выполнение проектных работ, участниками которого являются студенты разных специальностей, объединенные одной целью. Основной задачей является формирование знаний и практических навыков работы в команде у студентов различных специальностей, формирование междисциплинарных знаний и навыков.

Практическая реализация концепции учебного виртуального предприятия

В рамках учебного виртуального предприятия было реализовано несколько студенческих проектов, в том числе и международных. В 2007 г. был подписан договор о сотрудничестве в области цифрового проектирования между ТПУ и университетом Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (Университет Версаль-Сен-Кантен-ан-Ивелин). В 2008 г. был открыт международный научно-исследовательский проект, основными участниками которого стали студенты и сотрудники данных уни-

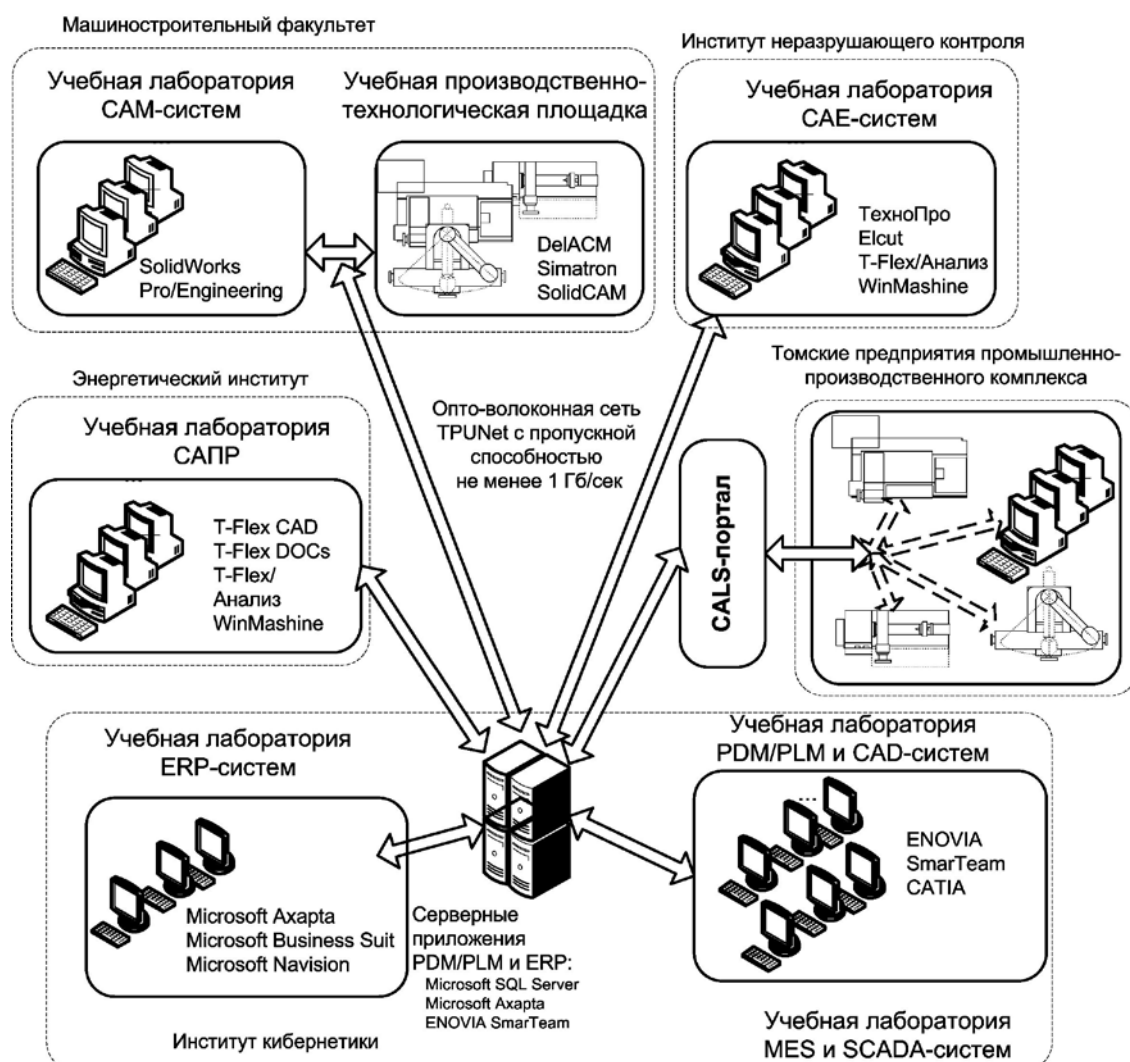


Рис. 1. Информационная структура учебного виртуального предприятия

верситетов. В рамках проекта была реализована связь между двумя удаленными учебными виртуальными предприятиями России и Франции.

Перед студентами и сотрудниками вузов, участвующих в проекте, была поставлена практическая задача по разработке электромотоцикла. Студентами Версальского университета был разработан дизайн будущего электрокара, а студентами ТПУ – трансмиссия и двигатель.

Электродвигатель автомобиля разрабатывался магистрантами кафедры электрических машин и аппаратов ТПУ, а трансмиссия – студентами и сотрудниками кафедры автоматизации и компьютерных систем. Уникальность данного проекта заключается в том, что многие детали созданы с помощью лаборатории трехмерного прототипирования самими студентами на основе разработанных трехмерных моделей. Дизайн электрокара, а также компоновка трансмиссии и основные ее элементы изготовлены студентами на 3D-принтере.

В конце 2008 г. группа, состоящая из студентов, аспирантов и сотрудников ТПУ, посетила университет г. Версаль и при непосредственном взаимодействии с иностранными студентами обсудила последующие этапы проекта. Было принято совместное решение о привлечении студентов различных факультетов (от экономического до машиностроительного) университетов городов Версаля и Томска.

В настоящее время продолжение проекта выполняется на инициативной основе. К проекту привлечены студенты экономических специальностей, реализована структура предприятия в среде Microsoft Dynamics AX 4.0. Структура изделия дополнена основными частями автомобиля, от шасси до внутреннего наполнения кузова, и все компоненты в виде сборочных единиц размещены в PLM-системе SmarTeam. В связи с большой структурой учебного виртуального предприятия выполнен процесс инжиниринга бизнес-процесс управления и распределения работ между участниками предприятия. По

результатам консалтинговых исследований разработаны WorkFlow-диаграммы для выявленных бизнес-процессов, интерфейсные формы для пользователей PLM-системы SmarTeam, запущен процесс создания интеграции с электрической CAD-системой Altium Disidner.

В ближайшее время планируется начать процесс проектирования электрических деталей электромотоцикла за счет привлечения к участию в проекте подразделений ТПУ по профилю «приборостроение». В 2010 г. Томский политехнический университет стал участником ФЦП (Федеральная целевая программа) и выполняет работы по теме «Разработка методологических принципов построения и создание прототипа интегрированной информационной среды проектирования и испытаний бортовой радиоэлектронной аппаратуры космических аппаратов на базе современных технологий поддержки и сопровождения жизненного цикла изделий». Результаты и наработки по данному направлению позволяют продолжить исследования и расширить круг задач, связанных с учебным виртуальным предприятием.

Итак, научно-образовательная среда мирового уровня, созданная на основе концепции учебного виртуального предприятия, разработанной авторами, обладает рядом преимуществ.

- Образовательный процесс строится на основе использования набора компьютерных CALS-моделей промышленных предприятий.

- Участники образовательного процесса оперируют информационными моделями и имитаторами изделий.

- Виртуальное предприятие становится полигоном для апробации различных ролевых функций.

- На основе виртуального предприятия можно изучать все виды управления – от стратегического до оперативного.

Основным назначением учебного виртуального предприятия является генерация и расширенное воспроизводство знаний; организация и проведение междисциплинарных исследований фундаментального и приклад-

ного характера; коммерциализация знаний, умений и навыков; трансфер результатов и технологий из научно-образовательной среды в различные отрасли отечественной промышленности [3].

В рамках данного проекта в будущем планируется участие в составе учебного виртуального предприятия ТПУ преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов различных специальностей для выполнения коллективного проекта по созданию радиоуправляемых моделей автомобилей.

Создание в ТПУ учебного виртуального предприятия является весьма важным этапом в обучении специалистов по передовым современным технологиям, дает студентам реальные практические навыки решения инженерных задач в большом коллективе участников различных проектов, а также позволяет практически реализовать возможность междисциплинарного взаимодействия специалистов различных профилей, позволяя участвовать в масштабных проектах.

Работа выполнена при финансовой поддержке по государственному контракту № 07.514.11.4067 в рамках ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2013 годы».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аникин А.С., Дмитриева Е.А., Цапко Г.П., Цапко С.Г., Аникин А.С. Виртуальное предприятие Томского политехнического университета на базе современных информационных технологий // Известия Томского политехнического университета, 2006. – Т. 309. – № 7. – С. 152-155.
2. Кофанов Ю.Н. Реализация CALS-технологий для проектирования сложной радиоэлектронной аппаратуры [Электронный ресурс] / Ю.Н. Кофанов, Н.В. Малютин, С.С. Коломейцев. – Электрон. текстовые дан. и граф. дан. – Режим доступа: <http://systech.miem.edu.ru/2006/n4/Kolomeysev.doc> (дата обращения: 19.05.2009)
3. Цапко Г.П., Цапко С.Г. Стратегия развития CALS-технологий в Томском политехническом университете // Известия Томского политехнического университета, 2006. – Т. 309. – № 7. – С. 156-159.
4. Черепанов Н.В. Концепция построения системы информатизации предприятия на основе сетевой модели проблемной области [Электронный ресурс] / Н.В. Черепанов, М.В. Пиров. – Электрон. текстовые дан. – [Б. м.], 1998 – Режим доступа: <http://www.swsys.ru/index.php?page=article&id=995> (дата обращения: 19.05.2009).
5. CALS-технологии [Электронный ресурс] / Свободная энциклопедия. – Электрон. текстовые дан. – [Б. м.], 2009. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/CALS> (дата обращения: 19.05.2009).

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Евгения Ивановна – аспирант кафедры педагогики и психологии Российского нового университета (г. Москва); e-mail: evgiv@inbox.ru

Ануфриева Ольга Ивановна – аспирант Центра профессионального развития и подготовки кадров Федерального института развития образования (г. Москва), заведующий сектором Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования города Москвы; e-mail: helgaskan@bk.ru

Артемов Михаил Юрьевич – аспирант кафедры теории и методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: artemov.mihail@bk.ru

Ахтян Анна Гогиевна – аспирант кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института; e-mail: AhtyanAnna@mail.ru

Будницкая Татьяна Адиевна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, старший преподаватель кафедры вокала; e-mail: tatianabudnitskaya@yandex.ru

Гладилина Татьяна Алексеевна – соискатель кафедры социальной педагогики и методики воспитания, старший преподаватель кафедры латинского языка и основ терминологии Курского государственного университета; e-mail: tatglad@rambler.ru

Гречникова Ирина Петровна – старший преподаватель кафедры технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования (г. Москва); e-mail: grekira@bk.ru

Грищенко Вера Дмитриевна – заместитель декана факультета иностранных языков, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУ ВПО Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: veragrishenko@rambler.ru

Джавахиdze Лаура Борисовна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, заместитель директора по воспитательной работе, учитель экономики школы № 525 (г. Москва); e-mail: dzlaura@yandex.ru

Дудушкина Светлана Викторовна – старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Московского государственного педагогического университета; e-mail: Sepia3@yandex.ru

Захарова Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва); e-mail: annazakharova@mail.ru

Казьмин Виктор Павлович – кандидат технических наук, доцент кафедры автоматизации и компьютерных систем Института кибернетики Томского политехнического университета; e-mail: serg@aics.ru

Кальней Валентина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, заведующая кафедрой технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования (г. Москва); e-mail: v-kalney@yandex.ru

Махотин Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионального развития педагогических работников Московского городского педагогического университета; e-mail: Dmi-mahotin@yandex.ru

Мещерская Юлия Валерьевна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования (г. Москва), учитель французского языка Лицея «Дубна» (г. Дубна, МО); e-mail: mtr@dubna.ru

Молоканова Юлия Павловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии и экологии человека с основами медицинских знаний Московского государственного областного университета; e-mail: fiziolog-mgou@yandex.ru

Паньшин Геннадий Леонидович – магистр, аспирант кафедры автоматизации и компьютерных систем Института кибернетики Томского политехнического университета; e-mail: pgl13@aics.ru

Пересыткин Сергей Александрович – соискатель кафедры технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования (г. Москва), учитель технологии высшей категории Гимназии № 9 (г. Железнодорожный МО); seryi_ezhik@mail.ru

Поунов Олег Зотович – соискатель кафедры технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования (г. Москва), учитель технологии МОУ «Лицей» (г. Дедовск МО); e-mail: ozotych@mail.ru

Северцева Мария Олеговна – доцент кафедры народно-сценического, историко-бытового и современного танца Московской государственной академии хореографии; e-mail: severtsevamo@mail.ru

Ситников Антон Александрович – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института; e-mail: sitnikov_stas@rambler.ru

Сун Лэй – аспирант кафедры образовательных технологий Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; e-mail: Eddy123cn@gmail.com

Тарасова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова; e-mail: lastflyer@mail.ru

Хайбулина Каринэ Владимировна – аспирант кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московского государственного областного университета, учитель биологии Гимназии № 11 (г. Королев МО); e-mail: karinahi@yandex.ru

Цапко Сергей Геннадьевич – кандидат технических наук, доцент кафедры автоматизации и компьютерных систем Института кибернетики Томского политехнического университета; e-mail: serg@aics.ru

Червякова Ирина Сергеевна – аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: chervyakova-rin@mail.ru

Шакирова Вероника Фаридовна – аспирант кафедры декоративного искусства Московского городского педагогического университета, Член союза художников России; e-mail: artmarketry@yandex.ru

Яковлюк Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: Kolomna-kgpi.ru