

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 1 / 2012

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Акимова О.Б., Верещагина И.П.</i> П.И. Ковалевский о русском национальном воспитании ..	7
<i>Акимова О.Б., Верещагина И.П., Чапаев Н.К.</i> Учение Пьера Тейяра де Шардена: к обоснованию проекта «ноосферная педагогическая акмеология»	10
<i>Артёмкин А.В.</i> Гуманистически ценностное ориентирование подростков средствами фольклора	17
<i>Артёмкина Т.Е.</i> Формирование коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора	21
<i>Бурлакова И.И.</i> Использование принципов всеобщего управления качеством и стандартов серии ISO 9000 в педагогическом образовании	26
<i>Долгова В.М.</i> Гендерные аспекты проблемных ситуаций в социальной образовательной среде лица	30
<i>Крившенко Л.П.</i> Авторская программа педагогического профессионализма как ресурс профессионального развития студента вуза	35
<i>Малыгин А.В.</i> Разработка и реализация системы мониторинга качества обучения в инновационном образовательном процессе вуза	40
<i>Новикова И.М.</i> Социально-педагогические условия формирования здорового образа жизни у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в семье	44
<i>Турик Л.А.</i> Механизм реализации образовательных стандартов с использованием потенциала дополнительного образования детей	51
<i>Шендрик И.Г.</i> Образование профессионала в условиях инновационного развития	56
<i>Юзефовичус Т.А.</i> Эррологическая компетентность учителя как педагогический феномен	60
<i>Юлусова О.В.</i> Актуальные проблемы социального воспитания ребенка в неполной семье	64

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Анисова О.Л.</i> Педагогическое сопровождение языковой практики как система повышения эффективности подготовки специалистов китайского языка к межкультурному общению ...	70
<i>Богданова А.Л., Родигина В.В.</i> Совершенствование электронного учебно-методического комплекса кафедры информатики	77
<i>Вепринцева И.В.</i> Принципы светозвукорежиссуры и алгоритм их использования в процессе формирования художественно-технического мышления режиссёров	81
<i>Гац И.Ю.</i> Значение лингвофилософского наследия для развития теории обучения русскому языку в современной школе	87
<i>Данилина А.М.</i> Формирование экологической культуры школьников в процессе краеведческих ландшафтно-экологических исследований	95
<i>Исмаилова Р.Д.</i> О некоторых проблемах обучения фонетике в процессе коммуникативно-ориентированного преподавания иностранного языка	102
<i>Ларисова И.А.</i> Творческая самореализация подростков как предмет исследования	106
<i>Малаева А.В.</i> Иноязычная коммуникативная компетентность студентов-экологов в контексте современного образования	111
<i>Матвеева Э.Ф.</i> Самостоятельная работа как средство побуждения студентов к самообразовательной деятельности	116

Осипенко Л.Е. Интеграция традиций современных научных школ в технологию организации исследовательской деятельности школьников.....	121
Пронина А.Н. Научные подходы к проблеме обеспечения целостности социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей...	127
Тёрёчик Л.Б. К вопросу о занимательности и естественности учебных текстов: фреймовый подход	133
Удотова О.А. Комплекс организационно-педагогических условий управления качеством образовательного процесса в рамках интегративно-мотивационной концепции.....	139
Хорошко Л.В. Теоретические основы социально-педагогической программы формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.....	143
Шадрин В.Ю. Дополнительное образование как фактор развития математической одаренности подростка в условиях летней физико-математической школы.....	148
Чихачева Т.А. Формирование представления о строении языковом оформлении текста в 5 классе (на материале притч Л.Н. Толстого).....	154
Чупина В.А. Рефлексивные методики развития профессионального мышления: анализ эффективности	159

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кочеткова Н.А. К вопросу об использовании дистанционных технологий в условиях сетевых профильных сельских школ	163
---	-----

НАШИ АВТОРЫ	169
--------------------------	-----

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

O. Akimova, I. Vereshchyagina. P.I. Kovalevsky about Russian national education.....	7
O. Akimova, I. Vereshchyagina, N. Chapayev. Pierre Teilhard de Chardin's teaching and "noosphere pedagogical acmeology" project substantiation.....	10
A. Artyomkin. Folklore means in orienting teenagers towards humanist values.....	17
T. Artyomkina. Forming primary schoolers' communicative skills by means of folklore.....	21
I. Burlakova. Using the principles of total quality management and ISO 9000 standards in teacher education.....	26
V. Dolgova. Gender aspects of problem situations in lycée educational environment.....	30
L. Krivshenko. Authorial programme of pedagogical proficiency as a resource of undergraduate professional development.....	35
A. Malygin. Development and implementation of monitoring the quality of training in innovative higher educational process.....	40
I. Novikova. Social-pedagogical conditions of forming healthy way of life in disabled preschool children's families	44
L. Turik. The mechanism of implementing educational standards by using additional education potential	51
I. Shendrik. Education professionals in terms of innovative development.....	56
T. Yusephavitchus. Teachers' error-awareness competence as a pedagogical phenomenon	60
O. Yulusova. Problems of child's social education in one-parent family.....	64

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

O. Anisova. Language practice pedagogical accompaniment as a system to increase chinese learning students' efficiency for intercultural communication	70
A. Bogdanova, V. Rodigina. Perfection of electronic methodical workbook complex by computer science department	77
I. Veprintseva. The principles of light-sound design and algorithm for their use in building filmmakers' artistic and technological thinking.....	81
I. Gats. The importance of linguistic philosophy heritage for developing the theory of Russian language teaching in modern school	87
A. Danilina. Forming schoolchildren's ecological culture while doing research in local landscape ecology	95
R. Ismaylova. On some problems of training phonetics in communicative foreign language teaching.....	102
I. Larisova. Self-realization of teenagers as an object of investigation	106
A. Malaeva. Foreign language competence of ecology students in the context of modernized education	111
E. Matveeva. Independent work as a source to motivate students for self-education.....	116
L. Osipenko. Integration of modern scientific school traditions into schoolchildren's research....	121
A. Pronin. Scientific approaches to the problem of making integral socialization and individualization of preschool children without parental support.....	127

L. Tyoryochik. To the problem of entertaining and natural character of training texts: frame-based approach	133
O. Udotova. The complex of organizational pedagogical conditions to manage educational process quality within integrative motivational conception framework	139
L. Khoroshko. Theoretical basis of socio-pedagogical programme of forming boarding school pupil's social competence	143
V. Shadrin. Additional education as a factor of teenagers' mathematical endowments development in summer physical and math school	148
T. Chikhacheva. Forming the conception of text structure and language design in the 5 th form (based on Leo Tolstoy's parables)	154
V. Chupina. Reflective methods of professional thinking development: efficiency study	159

SECTION III. OPEN EDUCATION

N. Kochetkova. Towards the issue of using distance technologies in online career-oriented rural schools	163
--	-----

OUR AUTHORS	169
--------------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37(470+571)(092)

Акимова О.Б., Верещагина И.П.**

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

***Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)*

П.И. КОВАЛЕВСКИЙ О РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

О. Akimova*, I. Vereshchyagina**

**The Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg*

***The Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg*

P.I. KOVALEVSKY ABOUT RUSSIAN NATIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье анализируется одна из малоизвестных в педагогике работ П.И. Ковалевского, обращение к которой актуально и важно с позиций поисков ответов на вопросы современного духовно-нравственного воспитания. В книге «Национализм и национальное воспитание в России» И.П. Ковалевский вводит понятие «национальное воспитание», под которым понимает совокупность нескольких характеристик: реальное образование, строжайшее руководство особенностями и основными качествами нашей нации, внедрение в человека таких душевных, духовных и физических качеств, которые присущи и свойственны той или иной народности. В системе национального воспитания П.И. Ковалевского особое место отводится православной религии, являющейся тем началом, которое объединяет русских в одно нераздельное целое, а в патриотическом воспитании подчёркивается великая роль учителя.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, национальное воспитание, структура национального воспитания.

Abstract. The article examines a less known pedagogical work by P. I. Kovalevsky which is relevant and important for finding answers to the contemporary problems of spiritual and moral education. In his book "Nationalism and National Education in Russia" the author defines the concept of "national education" as a set of several characteristics, such as: real education, strict management of "distinctive features and qualities of our nation", imbuing a person with such emotional, spiritual and physical qualities that are "inherent and peculiar to a particular nationality". P. I. Kovalevsky lays special emphasis on the role of Russian Orthodox Christianity in the system of national education — that of being a unifying force for the whole Russian nation. The article also emphasizes a great role for a teacher in patriotic education.

Key words: spiritual and moral education, national education, the structure of national education, the role of Orthodox Christianity in national education.

Перу выдающегося русского психиатра П.И. Ковалевского (1850–1923) принадлежит уникальная работа «Педагогические размышления. Национальное воспитание» [1], где выстроена авторская система русского национального воспитания.

Под национальным воспитанием автор понимает совокупность нескольких характеристик. Во-первых, реальное образование, дающее детям «точные и серьезные знания той природы, которая вокруг нас и у нас под ногами» [1, 188]. Это необходимо для того, «чтобы мы умели использовать и употребить на свои нужды всю окружающую нас природу». В силу этого «нашим детям нужно дать и познания, как ею пользоваться, и показать на деле эти самые способы пользования» [1, 193]. Во-вторых, строжайшее руководство «особенностями и основными качествами нашей нации»: «поощрять то, что мы в ней находим ценного и достойного дальнейшей культивировки» и «уничтожать то, что является в нации... бесполезным и вредным». В-третьих, внедрение в человека таких душевных, духовных и физических качеств, которые «присущи и свойственны той или иной народности» (курсив наш. – О.А., И.В.) [1, 177].

П.И. Ковалевский, как и другие русские мыслители, подходил к вопросам национального воспитания широко, не ограничивая его рамками лишь русской педагогической культуры. В системе национального воспитания П.И. Ковалевского особое место отводится *православной религии*, являющейся тем началом, *которое объединяет русских в одно нераздельное целое*. В патриотическом воспитании велика роль учителя. Комментируя известное высказывание о том, что немецкий учитель победил французского учителя, П.И. Ковалевский пишет, что германский учитель победил Францию не в силу своей образованности, а потому, что все немецкие учителя «были национальны и патриотичны». Национальным и патриотичным должен быть и русский учитель. Патриотизм П.И. Ковалевским ставится выше образования: лучше невежество, согретое любовью к Родине, чем образование, связанное с презрением и неуважением к нации. Причем знания всегда могут быть пополнены, а любовь, преданность и самопожертвование Родине не пополняются впоследствии.

Чрезвычайно поучительны рассуждения П.И. Ковалевского об изучении истории,

которая им объявляется одной из важных школьных дисциплин. История должна быть известна всем ученикам. Однако не история фактов, а история духа русской нации, ход ее развития, разрастания и совершенствования. Для этого необходимо выполнить «два долга». Во-первых, проникнуться всем своим русским сердцем и во всю глубину своей души своей страной. Во-вторых, ценить славу и подвиги предков и достойно увековечить их словом и делом. П.И. Ковалевский с горечью пишет о недостаточном знании русскими своей истории, своей культуры, искусства и т. д. Особую боль ему доставляет тот факт, что русских детей воспитывают «геройскими подвигами греков и римлян, как будто бы у нас нет своих героев, не только несколько не меньше героев иностранных, а напротив, гораздо более видных и более достойных нашего почитания...» [1, 194]. Что тут скажешь? В наше время вымышленных героев типа Джеймса Бонда даже греко-римские герои покажутся своими.

П.И. Ковалевский в структуре национального воспитания выделяет **общественное** национальное воспитание. Оно «должно состоять в проведении в жизнь во всех местах государства и во всех слоях общества духа любви, преданности и блага русской национальности и отечества. Этому должна служить вся государственная администрация, все государственные и общественные учреждения, пресса, литература и все гражданские стороны жизни...» [1, 194]. Не надо иметь большого воображения, чтобы понять, что приведенные слова звучат предельно современно и актуально в условиях сегодняшних реалий нашей жизни. Где всё обстоит наоборот: вместо проведения в жизнь «духа любви, преданности и блага русской национальности и отечества» осуществляется духовное оскотление нашего народа и нашего общества. Внешне, на уровне высокой политики, казалось бы, просматривается позитивная линия. Но пока создается впечатление, что она служит своего рода фиговым листом, прикрывающим процессы внутреннего разложения и распада русской

(российской) ментальности в необъявленной информационно-артефактной войне без фронта и тыла, пронизывающей все поры нашей национальной жизни.

Не потеряли своей злободневности и мысли П.И. Ковалевского о необходимости нам «иметь гражданское национальное мужество, отстаивать открыто свое национальное достоинство против наглых и открытых выпадов, оскорблений и унижений...». Ибо (и тут он вспоминает слова Н.М. Карамзина), *кто сам себя не уважает, того, без сомнения, и другие уважать не будут* [1, 195].

П.И. Ковалевский отлично осознавал, что русское национальное воспитание никоим образом не могло бы отрицательно сказываться на взаимоотношениях русских людей с людьми, представляющими другие национальности России. Выражаясь современным языком, П.И. Ковалевский был сторонником этнической толерантности в отношениях между детьми разных национальностей. При этом он не скрывает особой цементирующей роли русского народа в России. В известном смысле можно говорить о наличии во взглядах П.И. Ковалевского элементов концепции «старшего брата». Но это отнюдь не доктрина подчеркнутого превосходства «белого» человека над «туземным» населением, пред-

ставленная, например, в книге Р. Киплинга «Время белого человека». Нет, это – идея единой семьи народов необъятной империи, где, как в любой семье, есть старшие и младшие, где старшие должны заботиться о младших, защищать их, где отношения должны строиться на основе взаимоуважения и взаимопомощи. Как бы мы ни пересказывали П.И. Ковалевского, лучше сказал он сам: «Проповедуя, однако, народную любовь и преданность русским детям, никогда не следует оскорблять и детей других наций, входящих в состав нашей Родины. Нужно относиться к ним дружески и любовно, как к братьям, и не давать заметить нашего господства победителя. Это они знают и без нас хорошо. Но, зная это, они должны видеть с нашей стороны такие отношения, какие существуют между братьями одной семьи. Само будущее должно установить отношения уважения к более сильному и защитнику, не чувство злобы и ненависти покоренного и попираемого» [1, 193].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ковалевский П.И. Педагогические размышления. Национальное воспитание // *Опыты православной педагогики: Хрестоматия* / Сост. А. Стрижев, С. Фомин. М., 1993. С. 177-196.

УДК 378.30

Акимова О.Б.*, Верещагина И.П.*, Чапаев Н.К.***

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

***Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)*

УЧЕНИЕ ПЬЕРА ТЕЙЯРА ДЕ ШАРДЕНА: К ОБОСНОВАНИЮ ПРОЕКТА «НООСФЕРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ»

O. Akimova*, I. Vereshchyagina, N. Chapayev***

**The Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg*

***The Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg*

PIERRE TEILHARD DE CHARDIN'S TEACHING AND "NOOSPHERE PEDAGOGICAL ACMEOLOGY" PROJECT SUBSTANTIATION

Аннотация. В статье предпринята попытка идентификации ноосферной педагогической акмеологии как отрасли гуманитарного знания. В качестве методологического основания избраны принципы интегратизма и эволюционизма ноосферной концепции Тейяра де Шардена. Устремленность к совершенству свойственна акмеологии. Акмеология в целом и педагогическая акмеология в частности до сих пор представляются как науки о достижении вершин профессионализма. Обращение к учению Тейяра дает возможность расширить рамки действия педагогической акмеологии. Результатом использования метода герменевтического анализа текстов стало обоснование эвристического инструментария проектирования ноосферной педагогической акмеологии. Инструментарий может быть применен в создании инновационных парадигм общего и профессионального развития человека, взятого в совокупности онтогенетических и филогенетических характеристик.

Ключевые слова: интегратизм, эволюционизм, ноосфера, развитие, акмеология педагогическая, воспитание, личность, индивидуальность.

Abstract. The article makes an attempt to identify the noosphere pedagogical akmeology as a branch of modern humanitarian knowledge. The authors chose two principles of Teilhard de Chardin's noosphere conception, integratism and evolutionism, as the key methodological foundations. A tendency to perfection is peculiar to akmeology. However akmeology in general and pedagogical akmeology in particular have been so far treated as sciences about tops of professionalism achievement. Teilhard de Chardin's teaching enables the educators to extend the scopes of pedagogical akmeology by means of putting human holistic development in the orbit of its «interests».

Key words: integratism, evolutionism, noosphere, development, akmeology pedagogical, education, personality, individuality.

В мае 2011 г. исполнилось 130 лет со дня рождения Мари Жозефа Пьера Тейяра де Шардена (1881–1955) – теолога и ученого; монаха и воина; исследователя древних окаменелостей и эволюциониста-футуролога, видящего финальное состояние мира как торжество Царства Божия на земле [2]. Христианское воспитание он получил от своей матери, глубоко верующей женщины, что весьма отличало ее от своего двоюродного деда – Вольтера. Вместе с тем с детства Пьер Тейяр отличался особенной любовью к камням, к земле, к тайнам природы. Это символично и многозначительно. От рождения задается его действиям ориентир на достижение единства – неба и земли, духа и материи. По тонкому замечанию о. Александра Меня, Тейяр чувствует свою неразрывную связь с материей, страдает от ее разрушимости и непрочности и находит высшее ее утверждение в пронизывающем ее Духе [4]. Фатально-интегральное восприятие мира проявляется в его учении в различных направлениях гло-

бального синтеза – эволюции и творения, религии и науки, знаний самого различного происхождения, видимого и невидимого, внешнего и внутреннего, гармонизации и универсализации, уникальности личности и ее открытости миру, индивидуального и коллективного разума.

Формула тотальной взаимозависимости элементов мира Тейяра становится девизом всего современного развития мира в режиме выживания: ложен и противоестествен эгоцентристский идеал будущего, якобы принадлежащего тем, кто, руководствуясь эгоизмом, доводит до крайнего выражения принцип «каждый для себя». Любой элемент может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и через них. Великий ноосферолог в этом высказывании выходит далеко за пределы внутрлических отношений. Человек в мире не одинок. Существует не только всеединство людей, но и всеединство мирового бытия. Человек, по Тейяру, никогда не сумеет превзойти человека, объединяясь лишь с самим собой. Путь к интегрированному человечеству, знаменующему высший уровень его развития, проходит через глобальный синтез всего со всем. При этом в «диалектике всеединства» Тейяра глобальная интеграция представляется не как однолинейный процесс, а как сложное противоречивое явление, проходящее ряд интеграционных и дезинтеграционных «пиков», но при сохранении общей тенденции к становлению единого мира, где принцип «каждый для себя» становится замшелым анахронизмом.

Итак, в качестве элементов выступают все составляющие универсума. Человек – один из них. Принцип «человек – мера всех вещей» с появлением ноосферного мировосприятия так же устаревает, как в свое время устарела птолемеевская геоцентрическая модель мира с появлением гелиоцентрической теорией Коперника. Поэтому, несмотря на особую созидательную роль человека в метаглобальной системе отношений, современный человек должен смотреть на мир, свои деяния не только с собственных позиций, но и с пози-

ций всех других элементов мира: неразумный эгоизм человека сегодня – это наиболее эффективное средство его самоуничтожения. Так, теша свое самолюбие и преследуя свои корыстные цели, человек одерживает над природой одну победу за другой. Но, уничтожая природу, он не может не уничтожать самого себя как ее составную часть.

Несмотря на современные экологические веяния, школа продолжает воспитывать деятеля, субъекта, не слишком обремененного размышлениями по поводу последствий своей деятельности для *других* – воды, леса, травы, воздуха и т. д. Нельзя не согласиться с мнением, что целью школы не должна являться эмансипация личности. Целью должно стать воспитание у подрастающего поколения такого интегрального качества, как жизнеспособность, включающего в себя многоплановые навыки приспособления к современной жизни – доверие, обретение смысла жизни, воля, жизнелюбие, готовность к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил [11, 123]. Воспитание данного качества сегодня является, наряду с тотальной экологизацией сознания и деятельности человека, одним из важнейших условий его выживания как вида. Путь к совершенству человека одновременно является путем к его безопасному существованию. Все это обуславливает необходимость поиска стратегий развития интегрированного человека, способного соединить в себе потребности своего уникального «Я» с ответственностью перед другими элементами мира. И здесь мы можем опереться на идеи Тейяра де Шардена.

Другой важной смысловой установкой, тесно связанной с интегратизмом, выступает эволюционизм Тейяра. С его точки зрения, «позитивное познание вещей отождествляется с изучением их развития», так как «Вселенная представляет собой не порядок, а процесс. Космос, движущийся в косморазвитии» [7, 48; 5]. Его эволюционизм, как и его интегратизм, имеет глобальный характер, выходя далеко за рамки биологического эволюционизма. Эволюционный поток

Тейяра не знает границ. В нем можно обнаружить самые мельчайшие частицы материи – электроны и бескрайний Космос, материальные и духовные ценности. И, конечно же, не остается за рамками этого потока человек – центральное звено эволюции. Ведь эволюция мира у Тейяра обусловлена во многом изменением сердца человека и возрастанием его сознания. При этом возрастание сознания есть *действие к единению* [2]. То есть мы вновь возвращаемся к глобальному интегратизму, который выражает сущность ноосферного учения Тейяра и направляет ход движения его основных идей.

Широкое понимание эволюции характерно было и выдающемуся русскому педагогу В.П. Вахтерову. Согласно ему, «эволюция в мире животных и растений, прогресс в жизни человечества, рост и развитие человеческой особи – все эти явления одного порядка; между ними большая аналогия и тесная связь» [3, 309-310]. Нелишне напомнить здесь, что В.П. Вахтеров – автор концепции эволюционной педагогики с ее девизом *развивай себя сам и содействуй прогрессивному развитию ближних*. Этот девиз может стать центральной идеей устойчивого личностного развития, взятого в контексте решения задачи разработки «экологии души» (Д.С. Лихачев) как составной части ноосферной педагогической акмеологии, в существовании которой мы настолько уверены, что предполагаем возможность разработки ее гипотетической модели с опорой на идеи ноосферного учения Тейяра де Шардена. Данная модель может включать в себя следующие разделы: 1) ноосфера как объяснительный принцип философии интегрального развития человека Тейяра де Шардена; 2) предмет ноосферной педагогической акмеологии; 3) цель ноосферной педагогической акмеологии; 4) методологический инструментарий ноосферной педагогической акмеологии.

В настоящей работе в силу ограниченности ее рамок рассмотрим первый и второй разделы.

I. Ноосфера как объяснительный принцип философии интегрального развития человека Тейяра де Шардена

Э.Г. Юдин, называя деятельность «объяснительным принципом», характеризует ее как «понятие с философско-методологическим содержанием, выражающим универсальное основание человеческого мира культуры» [10, 272]. Думается, что не меньше шансов быть таким понятием в нашем случае имеется у ноосферы – интегративной категории, лежащей в основе концептуальных построений Тейяра. В словарях можно обнаружить развернутое определение ноосферы как высшей ступени «интеграции всех форм существования материи, когда любая преобразующая деятельность человека будет основываться на научном понимании естественных и социальных процессов и органически согласовываться с общими законами развития природы. Это означает, что человек должен взять на себя всю ответственность за дальнейшую эволюцию как биосферы в целом, так и самого себя» [9, 303].

В научный оборот понятие «ноосфера» введено французским исследователем, другом Тейяра де Шардена, Э. Леруа под влиянием прослушанных им лекций В.И. Вернадского. В них была высказана мысль о существовании в биосфере великой геологической космической силы, планетное действие которой обычно не принимается во внимание в представлениях о космосе. Эта сила есть разум человека, устремленная и организованная воля его как существа общественного. Эдуард Леруа неоднократно утверждал, что к идее ноосферы он пришел совместно со своим другом – Пьером Тейяром де Шарденом. По мнению Леруа, *ноосфера* – это мыслящая оболочка, формируемая человеческим сознанием. Близка к такому пониманию ноосферы позиция Тейяра де Шардена. Он обозначил ее как «новый покров», «мыслящий пласт», который, зародившись в конце третичного периода, разворачивается с тех пор над миром растений и животных – вне биосферы и над ней. Важно для нас то, что в ноосферном единстве

дивергенция уступает место и подчиняется конвергенции, при которой расы, народы и нации консолидируются и совершенствуются путем взаимооплодотворения. В ноосфере гармонизируется общность сознаний индивидов. В результате это ведет к зарождению планетарного сверхсознания единой мыслящей оболочки – духа Земли. Дух же, в понимании Тейяра де Шардена есть, в сущности, способность к синтезу и организации [6; 7].

Способность к синтезу и организации порождает еще одно очень важное качество ноосферы – способность к развитию. С точки зрения Тейяра де Шардена, ноосфера не может остановиться в своем развитии, ибо она есть часть эволюции: «Я верую, что Вселенная есть Эволюция» [6, 137]. Суть эволюционизма Тейяра заключается в видении мира как *живого организма, пронизанного Божеством и устремленного к совершенству*. Будучи глубоко верующим, Тейяр исходным и конечным пунктом эволюционного развития признает Божественный промысел. Он развивает учение, которое можно назвать религиозным эволюционизмом. По его словам, «Бог действует только эволюционным путем; этот принцип, повторяю, мне кажется необходимым и достаточным, чтобы модернизировать и влить новые силы во все христианское вероучение» [6, 205]. Поэтому вполне логично применительно к учению Тейяра звучат слова о том, что все творческие усилия человека, вся его культура и цивилизация, его любовь, его энергия, его деяния и, наконец, все личные индивидуальности, которые бессмертны, – всё это служит вселенской божественной цели [4].

В то же время велика **срединная**, созидаящая роль человека. Именно он является центральным звеном связи Бога и мира: через его духовное становление мир восходит к высшим своим состояниям, тогда как необходимые для этого энергии нисходят свыше опять-таки через человека. Человек знаменует собой вершину эволюционного прогресса и одновременно его решающую силу. Человек – это бифуркационная точка развития мира, от которой начинается объединение, конвер-

генция: мир устремляется к высшему синтезу. При этом центральной проблемой было взято личностное становление человека, его духовное возрастание, движение к идеалу как высшей цели и смыслу существования и жизни человека [2].

Таким образом, исходный акмеолого-педагогический смысл учения Тейяра де Шардена состоит в том, что им провозглашается принцип совершенства человека, предоставляется возможность ему для движения вперед, для творчества. Человек в этом процессе одновременно свободен и не свободен. Не свободен в том смысле, что в концепции «диалектики всеединства» заложен мощный заряд провиденциализма и телеологизма, допускающих возможность существования внечеловеческих целей и целеполагания. Человек как духовное совершенство бытия рассматривается Тейяром как заранее запланированный свыше итог эволюции космического целого.

Свободен человек в том смысле, что он наделяется креативными способностями восхождения к собственному и мировому совершенству. Будучи продуктом Божественного провидения, он сам наделяется способностями к творчеству. Именно человек создает сферу разума – ноосферу, качественно отличающуюся от предыдущих эволюционных этапов – «преджизни» и «жизни».

II. Предмет ноосферной педагогической акмеологии

Как было отмечено выше, одной из важнейших смысловых доминант учения Тейяра выступает развитие и устремленность к совершенству. Это касается универсума в целом, человечества как вида и человека как индивида и личности. Развитие и устремленность к совершенству свойственны и акмеологии, призванной заниматься вопросами достижения вершин в человеческом развитии. В то же время до сих пор в ее характеристиках область развития ограничивается то возрастными, то деятельностными, то иными какими-либо показателями. Например,

акмеология может быть охарактеризована просто как *наука о зрелом возрасте, как наука о профессионализме* и т. д. Ограничения вносятся и в определения педагогической акмеологии. Она представляется чаще всего как *наука о путях достижения профессионализма в труде педагога*. То есть действие педагогической акмеологии замыкается рамками профессионального труда педагога и сферой деятельности только одного из субъектов педагогической деятельности – педагога. Но ведь педагогическая деятельность – это процесс и результат взаимодействия по меньшей мере двух субъектов – учителя и ученика; в любом случае объективно получается, что в ходе осуществления образовательной деятельности один учит, другой учится. Самое же главное, ограничивая акмеологию в целом и педагогическую акмеологию в частности какими-то отдельными сторонами человеческого становления, мы тем самым противоречим самой идее этого становления. Несколько переиначивая слова А.С. Макаренко «человек не воспитывается по частям», скажем: **человек не развивается по частям**. Человек развивается целостно, поэтому одномерное рассмотрение человека – для педагогики нонсенс. Примером такого одномерного рассмотрения человека в педагогике может послужить широко используемое сегодня понятие «конкурентоспособный работник». Бесспорно, навыки конкуренции ныне, к сожалению, играют слишком заметную роль в жизни общества в целом и отдельного человека, чтобы отмахнуться от их формирования. Другой вопрос: нужно ли сводить профессиональное образование (тем более образование вообще) к подготовке конкурентоспособного работника? Как известно, преимущественная ориентация на конкуренцию может пагубно влиять на психическое здоровье и развитие личности, потому что конкуренция насыщает собой все области жизни, она формирует позицию презрения к слабым и зависть к сильным.

Помимо А.С. Макаренко, «одномерный» подход в педагогике не приветствовался и другими теоретиками и практиками образо-

вания. Здесь можно сослаться на концепцию всестороннего развития личности, на глубокую разработку в педагогике понятия «многомерная человеческая целостность». Все больше дает о себе знать многомерный подход в акмеологии. Так, по свидетельству А.А. Бодалева, «существеннейшее место в ... акмеологических работах занимают прослеживания характера взаимовлияния свойств и качеств “физической” и “духовной” “субстанций” человека» [1, 125]. Это в известной мере созвучно ноосферной идее единства материального и духовного. Широкие возможности в деле развития человека открываются самим определением акмеологии: *акмеология – наука о закономерностях (путях) достижения совершенства во всех видах индивидуальной деятельности человека*. Это определение нас привлекает тем, что в нем область действия акмеологии не ограничивается ни возрастом (зрелостью), ни сферой деятельности (профессиональной деятельностью), ни составом субъектов акмеологической деятельности (например, педагогами).

Основываясь на интегральной направленности ноосферного учения, а также широких трактовках понятия акмеология, правомерно сделать вывод о том, что **ноосферная педагогическая акмеология** может быть охарактеризована как *наука о путях и закономерностях целостного многомерного развития человека в условиях специально организованного образовательного процесса*.

Попытаемся объяснить смысл понятия «целостное многомерное развитие» применительно к нашему случаю, взяв на вооружение в качестве методологической подпорки категории Тейяра де Шардена «тангенциальная энергия» и «радиальная энергия». Имея общую психическую природу (для учения Тейяра в принципе свойствен панпсихизм), они тем не менее у него отличаются функционально. Тангенциальная энергия – это энергия движения по поверхности сферы. Радиальная энергия – это энергия схождения в центр сферы. Исследователи склонны считать, что тангенциальная и радиальная энергии во многом напоминают силы «инь» и «янь»,

которые также «соединяют и превращают». *Тангенциальная энергия* связывает данный элемент со всеми другими элементами того же порядка (то есть той же сложности и той же внутренней сосредоточенности). *Радиальная энергия* влечет его в направлении все более сложного и внутренне сосредоточенного состояния [7; 2]. Иными словами, происходят процессы универсализации и гармонизации, без которых немислим никакой интеграционный процесс. Универсализация – это механизм внешнего развития, гармонизация – механизм внутреннего развития, ведущий непосредственно к совершенствованию данного элемента. Результат действия тангенциальной энергии – создание его внешней структурой организации. Результат действия радиальной энергии – восхождение сознания к высотам духовной конвергенции. Тангенциальная энергия обеспечивает «единство снизу», радиальная – «единство сверху».

Проецируя приведенные рассуждения на область рассматриваемого нами понятия, мы допускаем предположение о том, что целостное многомерное развитие человека представляет собой процесс качественных изменений в сторону повышения уровня интегрального единства в нем внутренних (развитие в глубину) и внешних связей и отношений (развитие вширь). Содержание внутреннего развития человека образует «триада» в «лице» духовного, душевного и физического его совершенствования. Стержневым моментом внутреннего развития является духовное восхождение человека к вершинам своего бытия. Содержание внешнего развития составляют процессы расширения и углубления связей и отношений с окружающим миром – с другими людьми, обществом, природой, Космосом.

Предмет ноосферной педагогической акмеологии выходит за рамки онтогенетического развития человека: он в нем берется во всем богатстве своих внутренних и внешних отношений, в том числе в единстве своих онтогенетических и филогенетических характеристик. Это в большей мере отвечает природе «предмета воспитания» (К.Д. Ушин-

ский), каковым является человек. В этом смысле бесконечные апелляции к личности, модные среди психологов и педагогов, представляются не совсем корректными. Они не в полной мере учитывают многомерную природу человека. Образно выражаясь, человек – айсберг, личность – лишь незначительная часть его поверхности.

Предметная экспансия ноосферной педагогической акмеологии не заканчивается на человеке как индивиде и виде. Учитывая глобальный характер ноосферного интегратизма, охватывающего собой все эволюционные процессы, происходящие в человеке и вне его, в определенном смысле предметом такой акмеологии выступают и все эти процессы. В том понимании, что развитие человека связано с развитием остального мира. Тесная взаимозависимость эволюционных процессов во Вселенной обуславливает потребность учета этого обстоятельства в ходе решения задач ноосферной педагогической акмеологии, концентрированным выражением которых является развитие человека как «центрального члена» «глобального эволюционного процесса со всеми составляющими ноосферы на принципах гармоничного взаимодействия, сотрудничества и самоорганизации» [9, 303].

Выводя предмет ноосферной педагогической акмеологии за рамки индивидуального развития человека, мы тем самым расширяем поле ее «ответственности» за счет распространения этой «ответственности» также на область исторического становления человека. Из чего следует: **ноосферная педагогическая акмеология** – это не только наука о человеческом индивиде, который образовывается всю жизнь, но и о человеке как виде, *homo sapiens* в целом, развивающемся в историческом пространстве. Но глобальный интегратизм заставляет нас делать следующий шаг – расширить границы предмета ноосферной педагогической акмеологии за пределы человеческого бытия и как индивида, и как вида. Это диктуется фатальной взаимозависимостью процессов развития ноосферы. Несмотря на свою роль ключевого «игрока» на ноосферном поле (как мы видели выше, но-

осфера сегодня понимается как сфера взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития), современный человек в своем развитии зависит не меньше от других элементов мира, чем первобытный человек. Пропорции зависимости человека от природы сохраняются. Как ни странно, этому способствует человеческий разум, вернее – его достижения. Так, развитие атомной промышленности, являющейся одним из высших достижений прогресса, ведет к резкому снижению уровня безопасности современного человека.

Получается, что разум, двигая вперед прогресс, одновременно как бы отдаляет его (прогресс) от человека, или по меньшей мере деформирует его, делает его опасным для него, вместо того чтобы быть комфортным. Этот парадокс развития прогресса объясняется тем, что *наличие разума у человека не означает, что человечество в целом ведет себя разумно*. Спасти человека от «неразумного» разума сможет лишь становление «гармонизированной общности сознаний», ориентированных на выживание цивилизации. Иначе говоря, речь идет о *достижениях человечеством ноосферного состояния*. Ноосфера – интегральный феномен, не равный сумме составляющих его компонентов. Это не среднее арифметическое индивидуальных интеллектов, а некий «интегральный разум», «сверхсистема интеллектов», составляющая духовно-интеллектуальный фундамент сферы разума. Ноосфера предусматривает существование любого многообразия эволюции, но эволюции такой, которая допускается принципом их соразвития, или коэволюции [8].

Таким образом, ноосферный подход требует учета последствий развития всех интегрируемых сторон человеческого и внечеловеческого бытия с точки зрения возможного воздействия последствий развития одной из этих сторон на развитие другой стороны. В контексте нашего исследования это означает, что ноосферная педагогическая акмеология – это не только наука о человеке, но и наука о других элементах мира, с которыми человек

взаимодействует непосредственно или опосредованно через свою деятельность. В результате интегральным предметом исследуемой ноосферной педагогической акмеологии можно назвать закономерности восхождения человека к вершинам гармонии отношений между ним и другими элементами мира. Ибо, как мы уже знаем, любой элемент может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и через них. Этого можно добиться тогда, когда в своем развитии человек научится подчинять низшие побуждения высшим, освобождать себя не только от внешнего деспотизма, но еще и внутреннего – от деспотизма своих низших страстей и прихотей (В.П. Вахтеров), когда человек, руководствуясь эгоизмом, перестанет доводить до крайнего выражения принцип «каждый для себя» (Тейяр де Шарден).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акмеология: Учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. СПб., 2003. 256 с.
2. Василенко Л.И. Христианский эволюционизм о. Пьера Тейяра де Шардена // Глобальный эволюционизм (философский анализ) / Отв. ред. Л.В. Фесенкова. М., 1994. С. 52-64.
3. История педагогики в России: Хрестоматия: Для студ. гуманитарн. фак. высш. учеб. завед. / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1999. 400 с.
4. Мень Александр, прот. Пьер Тейяр де Шарден: христианин и ученый // П. Тейяр де Шарден. Божественная среда (предисловие). М., 1992. 312 с.
5. Пасика В.М. Христианский эволюционизм Тейяра де Шардена // Современная буржуазная философия. М., 1972. С. 629.
6. Пьер Тейяр де Шарден. Божественная среда. Серия: «Памятники религиозно-философской мысли». Авторский сборник. Букинистическое издание. М., 1992. 312 с.
7. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. М., 1987. 240 с.
8. Урсул А.Д. Путь в ноосферу (концепция выживания и устойчивого развития цивилизации). М., 1993. 275 с.
9. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991. 560 с.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 272 с.
11. Яркина Т.Ф. Западные педагоги и развитие современной школы // Сов. педагогика, 1992. № 12. С. 121-128.

УДК 316. 34 А 861

Артёмкин А.В.

Владимирский областной музыкальный колледж

ГУМАНИСТИЧЕСКИ ЦЕННОСТНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

A. Artyomkin

The Vladimir Region Musical College

FOLKLORE MEANS IN ORIENTING TEENAGERS TOWARDS HUMANIST VALUES

Аннотация. Эффективное применение потенциала фольклора для ориентации подростков на гуманистическую систему ценностей требует особой педагогической организации. В статье раскрывается сущность гуманистически ценностного ориентирования подростков средствами фольклора как педагогического управления процессом развития гуманистически ценностных ориентаций у подростков через создание комплекса необходимых педагогических условий: актуализации гуманистически ценностного содержания фольклора; включения подростков в коллективную деятельность, направленную на реализацию гуманистических ценностей фольклора; координации взаимодействия участников воспитательного процесса.

Ключевые слова: гуманистически ценностное ориентирование, средства фольклора, педагогические условия.

Abstract. The effective application of folklore potential for attracting teenagers' attention to the humanitarian system of values demands a special pedagogical organization. In the article the author reveals the essence of humanitarian value orientation of teenagers by means of folklore as pedagogical direction of humanitarian value orientation development process of teenagers by creating a whole complex of pedagogical conditions: such as actualization of folklore humanitarian value content; involving teenagers to team activities aimed at realization of folklore humanitarian values; coordination of participants' interaction in educational process.

Key words: humanitarian value orientation, means of folklore, pedagogical conditions.

С позиций современной отечественной педагогики содержание процесса социализации как педагогического явления включает ценностный компонент, представляющий собой «систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности» [2, 264], или ценностные ориентации. Значимость данного компонента социализации обусловлена тем, что ценностные ориентации являются важнейшей характеристикой личности, определяя избирательное отношение личности к ценностям общества на основе регулятивной и целеполагающей функций.

В понимании ценностей мы опираемся на концептуальный подход Д.А. Леонтьева, согласно которому данный феномен осмысливается в качестве объектов действительности, существующих в форме общественных идеалов, предметных воплощений общественных идеалов, зафиксированных в культуре и мотивационных структур личности или личностных ценностей [5].

Как отмечает М.Г. Резниченко, обычно классификация ценностных ориентаций опирается на классификацию ценностей, выступающих в качестве содержательной основы данных личностных образований [6, 21]. Становление гуманистически ценностных ориентаций личности предполагает опору на систему ценностей, в основании которой лежит принцип гуманизма. Современное бытийно-антропологическое понимание гуманизма, опирающееся на концептуальные идеи о единстве человека и бытия (М.М. Бахтин, М. Хайдеггер), не требует доказательства ценности человека, предполагая принятие этой ценности в качестве аксиомы, и сосредото-

чивает внимание «на формальных признаках его взаимоотношений с себе подобными» [1, 176] Основываясь на принципе гуманизма, Н.Е. Щуркова представила систему ценностей в виде пирамиды, где наивысшие ценности отражают самое широкое обобщение в его значимости для жизни человека [9, 149].

В данном контексте гуманистически ценностные ориентации личности можно определить как относительно устойчивую систему отношений, в структуре которой определяющим является нравственное отношение к человеку как наивысшей ценности, и на этой основе реализуется самоопределение личности в многообразном мире ценностей.

По мнению многих исследователей, реальная возможность для возникновения собственной системы ценностных ориентаций появляется у подростков, что обусловлено социальной ситуацией развития и психическими новообразованиями, характеризующими данный возраст. Прежде всего, в подростковом возрасте появляется психологическая база ценностных ориентаций. В качестве такой базы выделяют: возрастающую социальную активность, расширяющийся круг интересов [3, 18], развитие волевой сферы [4, 11] и рефлексии [8, 13-14] подростков.

В то же время становление мотивационно-ценностной сферы в этом возрасте отличается значительной противоречивостью, обусловленной сензитивностью подростков к различным влияниям социальной среды. В этом смысле подросток оказывается особенно уязвимым в современном информационном обществе. Размытость аксиосферы современного социума, её эклектичность ставит подростка в непростую ситуацию выбора личностных ценностно-смысловых ориентиров. В результате в подростковой среде нередко утверждаются асоциальные ценности, альтернативные социально значимым гуманистическим ценностям. Отсюда вытекает необходимость педагогического управления процессом формирования мотивационно-ценностной сферы подростков, оптимизации развития у них гуманистически ценностных ориентаций.

В связи с этим важен выбор средств, применение которых может оптимизировать данный процесс. Известно, что успешность формирования ценностной сферы растущей личности во многом зависит от соответствия влияющих на неё факторов особенностям менталитета народа и опоры на сложившуюся в его культурных традициях систему ценностей.

Круг основных нравственных представлений, идеалов и норм жизни, выработанных и оформившихся в традиционной народной культуре, несущих в себе важнейшие ментальные характеристики и одновременно явившихся основаниями ценностных универсалий, осознаваемых современным обществом как общечеловеческие ценности, аккумулирует, сохраняет и отражает фольклор. Обеспечивая в традиционной культуре равновесное состояние в системе «человек – природа – социум», фольклор являет тем самым свою гуманистическую сущность, предметно воплощаясь в конкретных текстах.

В широком культурологическом смысле фольклорный текст как особая знаково-символическая система состоит из ряда подсистем, различающихся в зависимости от видов фольклора. Вместе с тем, образуя язык фольклора, данные подсистемы органично взаимосвязаны между собой, поскольку опираются на единое ценностно-смысловое начало. При этом соответствующие различным видам фольклора комбинации структурных элементов традиционной знаково-символической системы, связанные также с конкретными жизненными ситуациями, выступают в качестве средств достижения определённых социально значимых целей.

Таким образом, исходя из научного положения о соотносительности категорий «цель» и «средство» [7, 62] применительно к рассматриваемому нами предмету, мы полагаем, что в зависимости от реализуемой конкретной воспитательной цели актуализируется и определённый комплекс художественно-эстетической системы фольклора, адекватный этой цели и становящийся средством её достижения. Поэтому в аксиологическом

аспекте средства фольклора можно условно классифицировать на идейно-смысловые (соционормативные представления, идеи, смыслы) и инструментальные (художественно-выразительные формы).

В современных условиях успешное применение средств фольклора для развития гуманистически ценностных ориентаций подростков должно быть обеспечено особой педагогической деятельностью. Такая педагогическая деятельность опирается, по нашему мнению, на ряд конструктивных идей, разрабатываемых в отечественной психолого-педагогической науке:

- понимание ценностных ориентаций личности не только как результата, но и как детерминированного различными внешними обстоятельствами и одновременно самодетерминирующегося процесса;

- отказ от формирующей мифологии применительно к ценностному компоненту социализации как педагогического явления;

- признание воспитанника субъектом педагогического процесса и утверждение приоритета субъект-субъектных отношений в его структуре;

- переосмысление сущности педагогического управления процессом воспитания, которое основывается не на подчинении и жёстком контроле, а, прежде всего, на взаимодействии, сотрудничестве, поддержке и оказании необходимой помощи воспитаннику;

- определение ценностных ориентаций личности через категорию «отношение», которое позволяет рассматривать структуру ценностной ориентации по аналогии со структурой отношения, что имеет важное методологическое значение.

С этих позиций педагогическое управление процессом развития гуманистически ценностных ориентаций у подростков средствами фольклора может быть осмыслено как их гуманистически ценностное ориентирование средствами фольклора, поскольку смысл термина «ориентировать» предполагает активность третьего лица по отношению к субъекту ориентации.

Сущность гуманистически ценностного ориентирования подростков средствами фольклора заключается в создании педагогических условий, которые должны быть направлены на обеспечение основанного на положительных эмоциональных переживаниях осознания подростками гуманистических ценностей фольклора и практического включения в деятельность, направленную на реализацию этих ценностей.

Анализ психолого-педагогической литературы по аксиологической проблематике, имеющегося опыта воспитания школьников на фольклорной основе, а также собственного опыта работы с подростковой группой детского фольклорного коллектива «Лыбедь» г. Владимира позволил нам выявить комплекс таких взаимосвязанных и действующих на всём протяжении воспитательного процесса педагогических условий.

Поскольку развитие личности происходит главным образом под воздействием тех влияний, которые выражают потребности человека, опираются на его собственное отношение к жизни, позитивное влияние на ценностную сферу подростка может оказывать содержание фольклорных явлений при условии раскрытия подростком его объективной социальной значимости, а также значимости для своего личностного развития. В связи с этим гуманистически ценностное содержание фольклора должно быть актуализировано, то есть стать востребованным. Это предполагает:

- реконструирование в учебно-воспитательном процессе традиционной картины мира, отражённой в фольклоре и осмысление её ценностного содержания;

- поиск в фольклорных текстах гуманистических идей и их оценку;

- актуализацию и обогащение смыслообразующих мотивов деятельности, направленной на реализацию гуманистических ценностей фольклора.

Деятельность, ориентированная на реализацию гуманистических ценностей фольклора, осуществляется подростками в условиях разновозрастного фольклорного коллектива.

ва, где применяются многообразные формы взаимодействия его участников в процессе освоения фольклора: в группах сверстников, детей разного возраста, а также педагогов и воспитанников. При этом в их взаимодействие и общение редуцируется опыт ценностно-смыслового восприятия гуманистического содержания фольклора. В исполнительской практике коллектива используется фольклорный материал, позволяющий в художественно-выразительных формах раскрыть содержащиеся в нём гуманистические идеи.

Внешние связи коллектива раскрываются в образовательном, культурно-просветительском и социальном направлениях его деятельности (лекции-концерты в образовательных учреждениях, участие в мастер-классах и семинарах по фольклору, выступления в библиотеках, на книжных ярмарках, выставках художников и мастеров народных промыслов, участие в фестивалях и конкурсах, благотворительных акциях и т. д.). В результате фольклорный коллектив становится инструментом, обеспечивающим приобретение участниками коллектива положительного социального опыта. Утверждение гуманистических ценностей фольклора в жизнедеятельности коллектива и их трансляция через коллектив в социум позволяет подростку занять активную позицию в обществе, то есть выступать в социальной позиции общественно ответственного субъекта.

Вместе с тем развитие субъектности подростков предполагает координацию взаимодействия участников воспитательного процесса в ходе освоения фольклора. Феномен взаимодействия, основанный на рефлексии педагога и подростков по поводу их общения и совместной деятельности, выступает как динамичный процесс, сущность которого состоит в регулируемом и контролируемом изменении позиций участников взаимодействия. Вектором развития этого процесса является, с одной стороны, постепенный переход руководящей роли педагога от непосредственной формы к косвенной и рост активности и самостоятельности воспитанников – с другой.

Последовательная смена позиции подростков отражается в логике наращивания их субъектности: от объектной позиции (когда воспитанник преимущественно воспринимает транслируемые педагогом и воспитательным сообществом отражённые в фольклоре гуманистические ценности) к субъект-объектной позиции (когда подросток получает возможность в организуемой деятельности и воспитательных ситуациях совершать ценностный выбор на основе воспроизводства присвоенных знаний о гуманистических ценностях) и далее – к субъектной позиции (когда подросток всё в большей степени реализует творческий подход к усвоению и присвоению гуманистических ценностей фольклора, участвует в совместной организации деятельности, в рамках которой эти ценности утверждаются в коллективе и транслируются в социум).

Таким образом, гуманистически ценностное ориентирование подростков средствами фольклора как особая педагогическая деятельность предполагает создание следующих педагогических условий:

- актуализацию гуманистически ценностного содержания фольклора;
- включение подростков в коллективную деятельность, направленную на реализацию гуманистических ценностей фольклора;
- координацию взаимодействия участников воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бородавкин С.В. Гуманизм в культуре и культуре в гуманизме // Вопросы философии, 2004. № 5. С. 163-176.
2. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учеб. пособие для вузов. СПб., 2005. 317 с.
3. Григорьева Н.А. Ценностные ориентации личности: теоретические основания и практика формирования: Учебное пособие к спецкурсу. Волгоград, 2003. 118 с.
4. Коновалова Г.В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии: Автореф. дис. ...канд. филос. наук. Екатеринбург, 2001. 22 с.
5. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии, 1996. № 4. С. 15-26.

6. Резниченко М.Г. Профессиональная подготовка учителя к формированию ценностно-гуманистических ориентаций младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 176 с.
7. Трубников Н.Н. Отношение цели, средства и результата деятельности человека // Вопросы философии, 1964. С. 59-68.
8. Хабибова Н.Е. Философский анализ понятия «ценностные ориентации»: онтологический и гносеологический аспекты: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2004. 23 с.
9. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учеб. пособие. СПб., 2005. 366 с.

УДК 316.34

Артёмкина Т.Е.

Владимирский областной музыкальный колледж

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

T. Artyomkina

The Vladimir Region Musical College

FORMING PRIMARY SCHOOLERS' COMMUNICATIVE SKILLS BY MEANS OF FOLKLORE

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к пониманию категории «коммуникативные навыки». Выделяются навыки эмотивно-смыслового контакта и понимания как виды коммуникативных навыков. Особенности формирования коммуникативных навыков у младших школьников и специфика применения фольклорных средств рассматриваются как аспекты педагогической организации исследуемого процесса. В качестве оснований данного процесса определяются принципы диалогичности, коммуникативного сотрудничества, ориентации на понимание, личностной включенности, опосредующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, средства фольклора, формирование.

Abstract. In the article the author defines different approaches to understanding the category «communicative skills». Emotional sense contact skills and skills of understanding as means of communicative skills are stressed in the article. Characteristics of communicative skills formation of junior schoolchildren and specific character of appliance of folklore means are considered as aspects of pedagogical organization of the researched process. The following principles are defined as grounds for this process: dialogue, communicative cooperation, direction of attention toward understanding, personal involvement, the role of semiotic structures in creating connections between objects and actions.

Key words: communicative habits, means of folklore, formation.

В современной отечественной науке интегративное понятие «коммуникативные навыки» осмысливается неоднозначно. Имеющиеся подходы к проблемам общения (Г.М. Андреевой, Т.М. Дридзе, Т.З. Адамьянц) [2; 5; 1] позволяют рассматривать коммуникативные навыки следующим образом: как навыки обмена информацией, взаимодействия, восприятия и понимания в соответствии со сторонами общения (информационной, интерактивной, перцептивной) [7], функциями общения (когнитивной, аффективной, регулятивной) [3]; как механизмы смыслового и эмоционального контакта [5].

Опираясь на основные положения теории Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц, мы выделили в своём исследовании навыки эмотивно-смыслового контакта и интерпретационные навыки,

где первую группу составили интонационные, моторно-двигательные, визуально-кинестетические, художественно-графические навыки; вторую – навыки понимания.

Навыки эмотивно-смыслового контакта обеспечивают эмоциональную отзывчивость, вовлечённость в процесс коммуникации школьника, информированность о средствах и способах коммуникативного контакта, успешность сотворческой деятельности.

Интерпретационные навыки отражают степень самостоятельности и адекватности интерпретации школьниками текста (музыкального и поэтического), опосредующего процесс коммуникативного взаимодействия.

Коммуникативные навыки являются важнейшим компонентом социального опыта личности, во многом обеспечивающим успешность социального развития на всех этапах онтогенеза. Вместе с тем их формирование в каждом возрасте имеет свои особенности и возможности, влияющие на педагогическую организацию данного процесса.

Особая педагогическая организация, предполагающая создание педагогических условий, выделяет значимые аспекты процесса формирования коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте, опирается на личностно ориентированный подход, учитывающий особенности восприятия, мышления, имеющийся уровень социального опыта ребёнка; специфику применяемых средств. К аспектам рассматриваемого процесса можно отнести: особенности формирования коммуникативных навыков у младших школьников и специфику применения средств, обеспечивающих данный процесс в соответствии с обозначенными принципами.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного формирования познавательных процессов. Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребёнка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления перестраивает другие познавательные процессы. По словам Д.Б. Эль-

конина, «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие думающим» [11, 10]. На основе сложившихся психических новообразований формирование коммуникативных навыков в этот возрастной период осуществляется не только путём подражания, но и через осмысление, анализ структурных элементов навыка. Это определяет осознанный характер формирования коммуникативных навыков у младших школьников.

Социальная активность младших школьников – учебно-познавательная, игровая, художественно-творческая – определяется эмоционально смысловой доминантой общения детского типа, уровнем сформированности коммуникативных навыков как устойчивых конструктов в структуре основных сфер их жизнедеятельности. По мнению А.В. Мудрика, младшие школьники вступают в общение тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практические основания; содержание общения определяется главным образом учебной деятельностью и игрой [10, 42]. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников осуществляется в соответствии со спецификой их комплексной реализации в основных сферах жизнедеятельности и характеризуется интегративностью.

Педагогическая организация процесса формирования коммуникативных навыков предусматривает знание и оценку доминирующей сенсорной модальности каждого воспитанника [6]. Это позволяет педагогу эффективно решать личностно ориентированные коммуникативно-образовательные задачи на различных этапах рассматриваемого процесса: опираться на виды навыков, к формированию которых младший школьник сензитивен, применять те средства, которые могут отвечать полимодальному характеру формирования коммуникативных навыков.

Становление учебной деятельности в качестве ведущей выдвигает на первый план у младших школьников мотив освоения средств и способов учебной коммуникации. «Ребёнку необходимо понять и усвоить нормы нового для него вида общения – общения

в процессе учебной деятельности» [10, 40]. Младший школьник ориентируется на учителя как на референтное лицо. Успешность рассматриваемого процесса зависит от его педагогической организации, формирования диалогичной среды, развития рефлексии.

Учитывая вышесказанное, следует выделить ряд особенностей формирования коммуникативных навыков у младших школьников:

- осознанность процесса формирования коммуникативных навыков;
- комплексная реализация процесса формирования коммуникативных навыков у младших школьников в основных сферах жизнедеятельности;
- полимодальный характер процесса формирования коммуникативных навыков;
- опосредованность процесса формирования коммуникативных навыков значимостью его педагогической организации.

В качестве эффективного средства формирования коммуникативных навыков в соответствии с задачами возраста может рассматриваться фольклор. Как культурная форма познания, естественный тип художественного общения, средство аудиального, визуального, кинестетического плана фольклор имеет значительный коммуникативный потенциал. В фольклоре выработаны, отражены и закреплены в художественной форме многообразные способы вербального и невербального кодирования звуковой, зрительной, двигательной информации. Фольклор коммуникативен по своей сущности. Это коллективное творчество. Как динамичное явление фольклор функционирует именно в результате актов межличностной коммуникации; коллективной творческой деятельности. Поэтому коммуникацию можно считать одним из родовых признаков фольклора. Фольклор – это «знаково-символическое выражение культуры» [9, 11], а «знак коммуникативен по исходному определению» [5, 44]. С семиотической позиции фольклор есть совокупность вербальных или вербально-невербальных структур. Составляющие его семиотические системы (вербальная, музы-

кальная, художественно-изобразительная и другие) определяют спектр средств фольклора (вербальных, паралингвистических, вещностно-знаковых) и формы репрезентации знания.

Средствами фольклора теоретически может стать всё многообразие составляющих элементов фольклорного текста, в том числе и элементы фольклорного языка (музыкального, поэтического, изобразительного, пластического), связанные между собой по принципу иерархичности. Из всего многообразия имеющихся средств достаточно выделить тот его комплекс, который способствует реализации цели – формированию коммуникативных навыков.

В контексте настоящего исследования в качестве средств фольклора могут рассматриваться музыкальные элементы фольклорного произведения: интонации, ритмические и метрические структуры; поэтические элементы фольклорного произведения: тексты, слова, словосочетания, фразы; пластические элементы фольклорного произведения: жесты, мимика, движение; звуки и звукоподражание. В реализацию коммуникативного намерения средствами фольклора могут быть включены учебные тексты как интерпретационные модели-дискурсы. Встроенные в различные виды эмотивно-познавательных контекстов организуемой деятельности фольклорные средства становятся основой коммуникативно-познавательных программ для младших школьников.

В качестве приоритетных оснований процесса формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора нами были определены следующие принципы: принципы диалогичности; коммуникативного сотрудничества; ориентации на понимание, личностной включенности, опосредствующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями.

Принцип диалогичности формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора предполагает взаимодействие участников воспита-

тельного процесса, совместную организацию жизнедеятельности учебно-педагогического коллектива, развитие рефлексии. Совершенствование коммуникативных навыков школьников опирается на диалогичность коммуникации. Смысловой и эмоциональный контакт участников коммуникации является важным показателем сформированности коммуникативных навыков у учащихся. Вербальные, паралингвистические, вещностно-знаковые средства фольклора определяют специфику информативных, перцептивных, интерактивных аспектов общения и лежат в основе межличностных контактов и организуемой совместной деятельности.

Принцип коммуникативного сотрудничества в процессе формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора раскрывается через создание благоприятных условий для самоопределения и самореализации личности. По мнению В.С. Кукушина, «главное в этом принципе – взаимодействие учителя и учащихся в продвижении детей к определённым целям» [8, 207].

Принцип ориентации на понимание в процессе формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора раскрывается в разных аспектах: применительно к выделенным нами интерпретационным навыкам или навыкам понимания, где проявляется умение самостоятельно мыслить и интерпретировать смыслы, транслируемые с помощью фольклорного текста, и навыкам эмотивно-смыслового контакта, обеспечивающим интерактивное взаимодействие школьников посредством анализа семантических средств фольклора и включения в деятельность.

Процесс понимания рассматривается в единстве с исследованием форм и средств общения, семантики текстов, их историко-психологического значения. Индивидуальный способ восприятия поступающей информации (визуальный, аудиальный, кинестетический), как отражение ведущей модальности учащихся, обуславливает педагогическое моделирование с включением

эмотивно-познавательных контекстов, имеющих онтологические, исторические, семантические основы. Необходимым условием для понимания может оказаться выявление отдельных элементов ранее не расчленённого целого: интонации, ритма, слова и так далее. Элементы музыкальных, вербальных, вещностно-знаковых средств фольклора как объекты познания в условиях организуемой деятельности становятся её смысловыми окружениями и оптимизируют процесс формирования коммуникативных навыков у младших школьников.

Необходимость понимания текстов, связанная с семантической спецификой средств фольклора, предопределила выбор принципа опосредствующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями. Реализации данного принципа в возрастном аспекте способствует выбор предметного, знаково-символического содержания, методов обучения, соответствующих данному возрастному периоду. В контексте настоящего исследования это означает: включение символических аналогий, позволяющих перевести необходимые знания и навыки в область доступного, понимаемого, где символизация играет роль средства осмысления. Это проявляется в организации деятельности с включением эмотивно-познавательных контекстов; в применении познавательных и подвижных игр как способов реализации программы формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора.

Принцип личностной включённости участников процесса формирования коммуникативных навыков раскрывается в проявлении установки на коммуникативную успешность, то есть наличие «положительного опыта деятельности, проявляющегося в стремлении включаться в учебное общение на уровне своего развития, обученности, воспитанности» [4, 44-45].

Таким образом, процесс формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора, рассматриваемый нами как построение систе-

мы внутренних ресурсов, необходимых для эффективной коммуникации, реализуется в соответствии с выдвинутыми принципами, возрастными особенностями воспитанников и спецификой применения средств фольклора.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адамьянц Т.З. Социальные коммуникации: Учеб. пособие. М., 2009. 208 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М., 2007. 363 с.
3. Аюпова Э.И. Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2007. 222 с.
4. Гришанова И.А. Механизмы формирования коммуникативной успешности младших школьников // Педагогика, 2008. С. 44-47.
5. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 2009. 240 с.
6. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: Учеб. пособие [Текст] / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластёнина. М., 2007. 336 с.
7. Кононова Е.Ю. Формирование коммуникативных навыков первоклассника в процессе адаптации к школьному обучению: Дис. ...канд. пед. наук. Киров, 2006. 180 с.
8. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования / Под общ. ред. В.С. Кукушина. М., 2005. 592 с.
9. Михайлова Н.Г. Народная культура как целостный феномен: культурологический подход // Традиционная культура, 2002. № 3. С. 8-15.
10. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984. 112 с.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. № 4. С. 6-20.

УДК 378.1

Бурлакова И.И.

Педагогическая академия (г. Москва)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ВСЕОБЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ
КАЧЕСТВОМ И СТАНДАРТОВ СЕРИИ ISO 9000
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

I. Burlakova

State Educational Institution Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Moscow

**USING THE PRINCIPLES OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT
AND ISO 9000 STANDARDS IN TEACHER EDUCATION**

Аннотация. Современное российское образование нуждается в высококвалифицированных, всесторонне подготовленных специалистах. Для удовлетворения этих потребностей необходимо внедрение менеджмента качества в образовании. Необходимость применения Всеобщего управления качеством (TQM) связана с главной задачей образования – совершенствованием образовательных программ и улучшением качества предоставления образовательных услуг. Целью настоящей статьи является рассмотрение основных этапов реализации TQM-подхода в педагогическом образовании и необходимых мер по организации подготовки кадрового потенциала для реализации поставленных задач.

Ключевые слова: управление качеством, международные стандарты качества, педагогическое образование.

Abstract. One of the best ways to meet consumer and customer education services in fully trained specialists is the use of quality management in education. The need to implement TQM is associated with the main task of education – the improvement of educational programs and improving the quality of educational services. The purpose of this article is to review the main stages of the implementation of TQM: an approach to teacher education and necessary arrangements for human resource training to implement the assigned tasks.

Key words: quality management, international quality standards, teacher education.

В условиях модернизации российского образования и внедрения образовательных стандартов нового поколения обеспечение высокого качества образования является главной задачей образовательной политики. Выполнение этой задачи осуществляется на основе поддержания его фундаментальности, соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства. Сегодня повысился спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Одним из оптимальных путей удовлетворения потребителей и заказчиков образовательных услуг во всесторонне подготовленных специалистах является применение менеджмента качества в образовании.

В последнее десятилетие тысячи организаций во всём мире внедряют философию Всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM) при организации своей деятельности. Всеобщее управление качеством является философией, которая может быть положена в основу постоянного улучшения всех процессов деятельности организации. Философия TQM базируется на серии норм обеспечения качества, заложенных в международных стандартах серии ISO 9000, разработанных Международной организацией стандартов (International Standards Organization – ISO) [4; 5].

Первоначально использование методов управления качеством наибольшее распространение получило в промышленности, однако в настоящее время философия управления качес-

© Бурлакова И.И., 2012.

твом и нормы обеспечения качества, которые заложены в международных стандартах серии ISO 9000, находят применение в сфере услуг – обслуживания и здравоохранении. Сфера образования не должна и не может составлять исключения.

До середины 1995 г. только четыре образовательных учреждения за рубежом были сертифицированы в соответствии с требованиями норм международных стандартов серии ISO 9000.

В настоящее время работы по внедрению элементов системы качества и созданию руководства по качеству для образовательных учреждений ведутся практически во всех странах Европы и США. Что заставляет образовательные учреждения Европейских государств проводить эти работы? Зачем российским учреждениям использовать этот опыт? В ISO 8402 сказано: «TQM – это подход к руководству организацией, нацеленной на качество, основанный на участии всех ее членов и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителя и выгоды для членов организации и общества» [5].

Как видно из определения, подход к управлению с позиций TQM, в образовательной организации вообще и в педагогических вузах в частности, позволяет решить следующие актуальные задачи.

1. Удовлетворение потребностей современного общества в высококвалифицированных педагогах.
2. Создание команды единомышленников, способных эффективно решать поставленные задачи в интересах всего коллектива.
3. Решение экономических проблем в образовании.

Необходимость внедрения TQM связана с главной задачей образования на современном этапе – совершенствованием образовательных программ и улучшением качества предоставления образовательных услуг с целью удовлетворения потребностей общества и подготовки специалистов, отвечающих требованиям современного этапа развития экономики страны [3].

Целью настоящей статьи является рассмотрение основных этапов реализации TQM-подхода в педагогическом образовании и необходимых мер по организации подготовки кадрового потенциала для реализации поставленных задач.

Организация работ по внедрению принципов TQM в педагогических вузах должна включать следующие стадии.

1. Принятие решения высшим руководством образовательного учреждения о проведении работ по внедрению TQM-подхода в управлении организацией.

Данный этап является самым ответственным и значимым с точки зрения принятия всех последующих решений. Необходимо четкое понимание и осознание проблем, которые могут возникнуть в учреждении в процессе внедрения принципов TQM. Такие проблемы могут быть связаны: с изменением организационной структуры; с затратами по управлению, обеспечению и улучшению качества (в промышленной сфере объём затрат на управление качеством составляет не менее 5–10 % от оборота предприятия); с подготовкой кадрового потенциала и т. д. Также необходимо определить те преимущества, которые получит образовательное учреждение, и сроки, в которые эти преимущества будут достигнуты [2].

2. Разработка стратегии всеобщего управления качеством в организации (определение политики, целей и задач организации, показателей качества).

3. Создание Совета по качеству, возглавляемого руководителем организации, и назначение должностных лиц, ответственных за качество в организации и каждом подразделении.

4. Распространение информации среди всех работников коллектива о внедрении TQM-подхода в организации и тех преимуществах, которые будут получены после проведения всего комплекса работ.

5. Разработка систем нормативно-правового обеспечения, контроля и отчетности, информированности и ответственности. Разработка руководства по качеству, методичес-

ких рекомендаций по всем процессам организации, рабочих инструкций для каждого.

6. Реорганизация всей структуры управления с целью удаления всех барьеров между подразделениями в деятельности, относящейся к вопросам качества.

7. Выбор основных направлений (тем, проектов) для улучшения качества.

8. Формирование групп (команд) для улучшения процессов.

9. Выполнение рекомендаций, выработанных этими группами [8].

Одним из ключевых моментов внедрения TQM-подхода в педагогических учреждениях является этап создания Совета по качеству, который должен определить основные направления для улучшения процессов (но не их реализации). На Совет возлагается задача подбора и назначения групп сотрудников, работающих над улучшением тех или иных процессов в организации. Группы по улучшению процесса могут быть созданы для таких областей, как технологии преподавания, критерии оценки знаний студентов, методы оценки деятельности преподавателей, формы работы с абитуриентами, улучшение условий проживания в общежитиях, помощь отстающим студентам.

Необходимо заметить, что сегодня вузы работают в условиях высокой конкуренции. Только те вузы, которые будут использовать принципы TQM, смогут получить значительные преимущества перед конкурентами, так как вся система будет ориентирована на потребителя образовательных услуг и те основные факторы, которые потребители оценивают: знание общественных потребностей, надежность, конкурентоспособность, доступность, коммуникация, безопасность [1; 2].

Для реализации поставленных задач по внедрению TQM-подхода требуется в первую очередь квалифицированный персонал в самой организации и способность педагогического вуза готовить компетентных учителей для современных школ, то есть готовность работать как на внутренний (для образовательных учреждений), так и на внешний (для

школ) рынок. Причем работа на внешний рынок значима и для создания атмосферы взаимопонимания с потенциальными работодателями [6; 7; 8].

В современных условиях многие организации образования пытаются решать проблемы качества и сертификации, не имея реальной инфраструктуры по обучению и переподготовке кадров. В результате информация о всеобщем управлении качеством и понимание его методов российскими менеджерами являются ограниченными, что ослабляет их усилия и попытки по сертификации систем управления качеством своего вуза в соответствии с европейскими стандартами. Необходимо наметить возможность подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников вуза в области управления качеством.

Для реализации поставленных задач на базе Педагогической академии постдипломного образования Московской области организована и успешно действует переподготовка работников образования по специальности «Менеджмент в образовании».

Создание многоуровневой системы подготовки кадров в области качества поможет решить основные задачи внедрения управления качеством в педагогических вузах:

- обеспечивающей возможности освоения образовательных программ высшего, послевузовского и дополнительного образования;
- позволяющей получать образование в различных формах (очное, заочное, экстернат, дистанционное);
- обладающей оригинальными учебными программами для различных форм обучения;
- обеспечивающей академическую мобильность студентов и преподавателей на базе взаимного признания учебных курсов с зарубежными вузами-партнерами;
- обеспеченной хорошо подготовленными кадрами, способными поддерживать деятельность системы на всех уровнях в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов нового поколения;

– имеющей элементы собственной системы качества, соответствующей требованиям отечественных и европейских стандартов.

Цель серии стандартов ISO 9000 – это стабильное функционирование документированной системы менеджмента качества учреждения. С принятием в 2000 г. очередной версии стандартов ISO серии 9000 большее внимание стало уделяться способностям организации удовлетворять требования всех заинтересованных сторон: собственников, сотрудников, общества, потребителей, поставщиков. ISO 9004 делает акцент на достижение устойчивого успеха. Указанные стандарты помогают образовательным учреждениям формализовать собственную систему менеджмента качества, вводя, в частности, такие системообразующие понятия, как внутреннее самообследование, процессный подход, корректирующие и предупреждающие действия [4; 5].

Соответствие требованиям и рекомендациям международных стандартов качества серии ISO 9001 говорит о способности образовательного учреждения поддерживать стабильность качества и улучшать результативность своей работы. Также соответствие требованиям ISO 9001 свидетельствует о некотором уровне надежности образовательного учреждения. С точки зрения многих западных компаний, соответствие требованиям ISO 9001 – это тот минимальный уровень, который даёт возможность выхода на международный рынок образовательных услуг. А сертификат соответствия ISO 9001

является внешним независимым подтверждением достижения требований стандарта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артёмова Т.В., Громова Л.А. и др. Оценка качества высшего образования: зарубежный опыт: Методическое пособие. СПб., 2007. 163 с.
2. Горбашко Е.А., Гидрович С.Р., Егорова И.И. Оценка качества обучения в моделях управления качеством образования в вузах // Оценка качества образования в российских вузах: опыт и проблемы. Материалы межвузовского семинара. Санкт-Петербург. 28 октября 2003 г. СПб., 2004. С. 48-56.
3. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2003. 448 с.
4. ISO 9000:2000, Quality Management systems – Fundamentals and vocabulary / Международный стандарт: Система менеджмента качества. Основные положения [Текст], перевод и научно-техническое редактирование ВНИИ Сертификации Госстандарта России. М., 2001. 31 с.
5. ISO 9000:2000, Quality Management systems – Requirements / Международный стандарт: Система менеджмента качества. Требования [Текст], перевод и научно-техническое редактирование ВНИИ Сертификации Госстандарта России. М., 2001. 41 с.
6. Focus on the structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. Brussels, 2005. 48 p.
7. Quality Procedures in European Higher Education. European Network for Quality Assurance. Helsinki, 2003 // <http://www.enga.eu/files/procedures.pdf>
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education and Culture. Helsinki, 2005 // http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

УДК 378.1

Долгова В.М.

Оренбургский государственный педагогический университет

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЛИЦЕЯ

V. Dolgova

Orenburg State Pedagogical University

GENDER ASPECTS OF PROBLEM SITUATIONS IN LYCÉE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Статья посвящена изучению роли гендерного подхода в образовании, содержащего совокупность научных идей и положений о конструировании гендера и реализации дифференцированно-личностной составляющей педагогической деятельности. Рассмотрена гендерная педагогика как отрасль системы наук человекознания, центрированная на особенностях развития, воспитания и обучения детей разного пола. Выявлены возникающие трудности адаптации в образовательной среде лицея мальчиков и девочек. Обоснована важность учета гендерного подхода при моделировании проблемных ситуаций в адаптации школьников.

Ключевые слова: гендер, образовательная среда, гендерный подход, учебная деятельность, жизненные ситуации учащихся, проблемная ситуация, социальная адаптация.

Abstract. The article discloses the role of gender approach to education which comprises a set of scientific ideas about designing a gender and making pedagogical activity personally differential. The author considers gender pedagogy as a branch of humanities system, focusing on the features of children of different sex's development, education and training. The author reveals the arising difficulties of boys and girls' adaptation in the educational environment of lycée. The importance of gender approach is proved at modeling problem situations in schoolchildren's adaptation.

Key words: gender, educational environment, gender approach, educational activity, pupils' life situations, problem situation, social adaptation.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что гендерные аспекты образования привлекают внимание многих российских исследователей (В.Д. Еремеева, С.Н. Жданова, И.С. Клецина, Л.В. Попова, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева и др.), что подтверждает актуальность тенденции все более интенсивного изучения гендерной специфики человеческой деятельности, усиленно развивающейся в последние десятилетия в человекознании.

Само слово «гендер» применяется в значении «социальный пол», «представление (репрезентация) каждой индивидуальности в терминах специфических социальных отношений» [7; 9]. Исследователи подчеркивают отличие гендера от биологического пола, отмечают его социальную природу происхождения, в которой гендер рассматривается как социальный конструкт, содержащий определенные нормы для мужского и женского действия и взаимодействия, предписанные и воссоздаваемые обществом [3; 4; 6; 7; 9]. К. Уэст отмечает, что «гендер» определяется концепцией задач, функций и ролей, предназначенных обществом женщинам и мужчинам в их общественной и личной жизни» [8, 46].

В настоящее время гендер является предметом междисциплинарных исследований, позволяющих уточнять соотносимость общего единого и дифференцированного понятийного аппарата. Гендерные исследования представлены в двух аспектах: первый предполагает реализацию гендерного подхода как научной теории и исследовательской практики, второй – как образовательной практики, включающей разработку и преподавание гендерно ориен-

тированных учебных дисциплин.

Гендерный подход фокусирует внимание специалистов на учете интересов обеих социально-половых групп общества. Суть данного подхода состоит в том, чтобы найти специальные меры для достижения гендерного равенства. *Целью гендерного подхода* в образовании является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, что требует не просто изменения, но разработки новых способов научения, отличных по качеству способам организации учебного процесса и темпам от традиционных [3; 9].

В целом в системе образования существует парадоксальное явление: образование в нашей стране – мужское по своему содержанию, так как учебные планы, учебные предметы имеют определенную технократическую, естественнонаучную тенденцию и построены с расчетом включения подготовленного ученика в технологические процессы. Вследствие этого, акцентирует Л.В. Штылева, являются предпочтительными и мужские стили познания. Но формы организации обучения, способы передачи знаний выстроены таким образом, что являются преимущественно женскими по своим психофизиологическим параметрам [9].

В связи с этим с *наибольшими трудностями в адаптации к образовательной среде* в начальном звене сталкиваются мальчики, так как их психофизиологические особенности часто мешают им быть «примерными» учениками. В среднем звене картина меняется, так как на первый план выходят другие подходы в обучении, преимущественно мужские, и на втором плане оказываются девочки. При этом социальный опыт и мальчиков, и девочек в школах оказывается обедненным в силу того, что и те, и другие лишены делового сотрудничества с мужчинами.

Необходимо отметить, что большая роль в гендерном образовании отводится учителю, перед которым ставится непростая задача

преодоления формализма в обучении и воспитании, поворота к интересам и потребностям конкретного ребенка, к умению видеть, слышать и понимать его своеобразие, индивидуальные и возрастные особенности вне зависимости от пола. С этой целью в школе должны быть созданы все возможные условия для повышения информированности учителя по вопросам гендерного обучения и сохранения здоровья учащихся в образовательном процессе по результатам школьных мониторингов для внесения своевременных коррективов в работу [1; 2].

Гендерная педагогика – это совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки. *Цель гендерной педагогики* – коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида [8].

Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Такой конструктивистский подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: раз они не врожденные, а сконструированы обществом, значит, их можно изменить, меняя сознание общества. *Основная идея гендерного подхода* в образовании – в учете специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержания, методов обучения, организации школьной жизни, педагогического общения, набора предметов и др.) [4].

Рассмотрим с позиций гендерного своеобразие характеристики мальчика и девочки, созданные в ходе анализа научных работ по проблеме. Различия мальчиков и девочек дается в работах нейрофизиологов В.Д. Еремевой и Т.П. Хризман, которые выявили различную скорость созревания образований

головного мозга у мальчиков и девочек, необходимость учитывать темпы развития левого и правого полушария, которые у мальчиков и девочек различны [1].

У девочек значительно быстрее развиваются функции левого полушария, ответственного за осознаваемые произвольные акты, словесно-логическую форму памяти, рациональное мышление, положительные эмоции. А у мальчиков быстрее созревает правое полушарие, лидирующее в реализации непроизвольных интуитивных реакций, иррациональной мыслительной деятельности, образной памяти, отрицательных эмоций. Девочки лучше осознают свое поведение и умеют им управлять, осмысливать поступки в разных направлениях, чаще открыто радуются. В проявлениях мальчиков более медленное развитие левого полушария ведет к неразвитости сферы положительных эмоций, что сказывается в поведении, где легче и ярче проявляются отрицательные эмоции, некоторая агрессивность. Т.П. Хризман подчеркивает, что для мальчиков более значима эмоционально положительная оценка его деятельности, для девочек – отрицательная; для мальчиков – «что» оценивается в его деятельности, для девочек – «кем» производится оценка; мальчики проявляют более низкие показатели понимания другого человека, поскольку у мальчиков «понимание» другого происходит через интеллектуальное сходство, у девочек – через эмоциональное сочувствие, сопереживание. Девочки редко переоценивают качества своей личности и дают адекватную или заниженную из-за большой критичности самооценку. Завышенная либо заниженная самооценка мальчиков связана с низким уровнем оценки другого [1].

Следовательно, мальчики более подвижны, чем девочки, для детей 7–15 лет травмы у мальчиков случаются чаще в 2 раза; трудновоспитуемые – чаще мальчики, их чаще ругают, меньше берут на руки; до 8 лет острота слуха у мальчиков выше, чем у девочек; мальчики лучше решают задачи и отгадывают кроссворды; мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпимы,

не уверены в себе и более агрессивны, чем девочки.

Девочки чувствительны к шуму, резкие звуки их раздражают, у них больше развита чувствительность кожи, поэтому девочкам надо чаще гладить их кожные покровы; у девочек лучше развита беглость речи и скорость чтения; у девочек лучше развита мелкая моторика рук, поэтому они пишут аккуратно и лучше выполняют работу, связанную с мелкой моторикой (вышивание, бисероплетение). Мозг девочек готов к ответу на любую неприятность, готов отреагировать на воздействие с любой стороны (инстинкт выживания), так как цель женского пола – рождение жизни и ее сохранение. А цель мужского пола – это прогресс. Открытия делают мужчины, а женщины эти открытия совершенствуют [6].

При оценке поведения детей и результатов их деятельности (рисунка, лепки, аппликации, поделки, конструкции и т. п.) учителю необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, к форме оценки, ее публичности. Для девочек очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей и т. п. Для мальчиков наиболее значимым является указание на то, что он добился результата именно в этом: научился здороваться, следить за своей одеждой, конструировать что-то и т. п. Каждый приобретенный навык, результат, который мальчику удалось получить, положительно сказывается на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям.

Особенно заметны различия девочек и мальчиков в игровой деятельности. Ученые отмечают разное содержание и игровые стили, которые часто не могут быть реализованы детьми в силу того, что педагогам-женщинам ближе тихие игры девочек на семейно-бытовые темы. Шумные, наполненные движением игры мальчиков вызывают у учителей раздражение, так как они считают, что такого рода игры являются лишь бессмысленной беготней и могут привести к травме, а следовательно, им не место в жиз-

ни класса и они должны быть прекращены. В результате мальчики лишены истинно «мужских игр», что отрицательно сказывается на их личностном развитии. Мальчики очень любят дружеские потасовки, что не является проявлением агрессии и создает у детей положительный эмоциональный фон. Педагоги не всегда правильно понимают потребность мальчиков в этих потасовках и резко прерывают их, лишая детей радости, которую они при этом испытывают. Очевидно, настало время для того, чтобы сформировать у учителей правильное отношение к подобного рода занятиям мальчиков и научить их руководить ими. Игры мальчиков более предметны, девочек – более словесны, поэтому они играют в вербальные игры, мальчики предпочитают возиться с конструктором. Игра детей отражает традиционный взгляд на роль мужчины и женщины в обществе. Девочки ежедневно ухаживают за домом, заботятся о детях, выходят замуж. Мальчики воюют на войне, водят машины, занимаются строительными работами. В игре закладываются и основы нравственности: великодушие, надежность, уважение к девочкам (женщинам) – у мальчиков и доброта, терпеливость, верность, уважение к мальчикам (мужчинам) – у девочек [2; 6].

Для моделирования проблемных ситуаций в ходе адаптации мальчиков и девочек к образовательной среде лица имеет значение выявленная С.Н. Ждановой [3] гендерная специфика алгоритмов процесса мироосвоения: от эмоционального компонента к смысловому – у девочек; и от интеллектуального к эмоциональному – у мальчиков. Это открытие выявляет опорные моменты в запуске механизма социальной адаптации мальчиков и девочек к образовательной среде лица: у девочек основой служит свойственное им умение проникать во внутренний мир другого человека, интерес к внутреннему состоянию людей, умение видеть их положительные и отрицательные стороны; у мальчиков – опора на рациональные свойства познания, использование эмоционального импульса как катализатора интеллектуальной, ассоциа-

тивной деятельности, условие возбуждения смыслового (интеллектуального) кода восприятия.

Уровень реализации дифференцированного-гендерного подхода в адаптации школьников зависит и от диагностических умений и навыков педагога по изучению социальной и жизненной ситуации учащихся, их личностного развития, условий и качества образовательной среды.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в самом распространенном своем значении *школьная адаптация понимается* как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Ребенок, который включается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и называется адаптированным. Некоторые исследователи (М.Р. Битянова, Л.В. Коррель и др.) добавляют к этому определению ещё один критерий – важно, чтобы это приспособление было осуществлено ребенком без серьезных внутренних потерь, ухудшения самочувствия, настроения, самооценки. Другие исследователи утверждают, что школьная адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию. Адаптированный ребенок, с такой точки зрения, – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, интеллектуального и других потенциалов в данной ему образовательной среде [1; 5].

У психологов и педагогов в последнее время вызывает тревогу то, что в категорию слабоуспевающих и неуспевающих детей попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного и физического развития. Применение гендерного подхода позволяет вскрыть целый ряд проблемных ситуаций, позволяющих активизировать адаптацию школьника в образовательной среде лица как процесс освоения социальной среды, направленный

на удовлетворение потребностей личности, гармонизацию отношений с окружающими и собственное развитие в данной среде.

Подчеркнем, что лица как инновационные образовательные учреждения нового типа имеют специфику образовательной среды, характеризующуюся открытостью системы, ориентированной не только на конечный результат, но и на процесс приобретения знаний, общеучебных и социальных компетентностей, опыта поведения; целевой направленностью на углубленное образование и предметную профилизацию; введением в учебный план начальной школы предметов углубленного изучения, приобщением учащихся к научно-исследовательской деятельности; использованием в учебно-воспитательном процессе научного и преподавательского потенциала и материальной базы вузов.

В целом школа как один из основных институтов гендерной социализации сегодня активно воспроизводит складывавшиеся веками стереотипы. Реализация гендерного подхода в образовании дает модернизацию гендерных стереотипов. На сегодняшний день выделено несколько *направлений работы с детьми по дополнению и расширению возможностей их социальной адаптации*:

- дополнение зон самореализации детей (например, поощрение девочек к занятиям спортом, а мальчиков – к самообслуживанию);
- организация опыта равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в совместной деятельности;
- снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств;
- создание с девочками опыта самопоощрения и повышения самооценки (например, технология дневника с фиксированием успехов);
- создание условий для тренировки межполовой чувствительности (например, через театрализацию, обмен ролями);
- привлечение обоих родителей (а не только матерей) к воспитанию детей [1; 9].

Таким образом, основой для моделирования проблемных ситуаций в адаптации школьников является гендерный подход, который мы рассматриваем как дальнейшее развитие совокупности научных идей и положений о конструировании гендера и реализации дифференцированно-личностной составляющей педагогической деятельности, направленной на проявление ребенком своей идентичности. В результате применения проблемных ситуаций гендерного характера учащийся как субъект педагогического процесса оказывается всегда вовлеченным в социальную адаптацию, в любом возрасте, условиях жизни, во взаимодействии со средой, интегрируя влияния различных факторов и рисков, преобразуя их в соответствии со своими индивидуальными, возрастными и гендерными различиями. Стратегия гендерного подхода дает возможность мальчикам и девочкам, опираясь на их способности, склонности, интересы и ценностные ориентации, реализовать себя в творческом познании, разнообразной учебной деятельности и поведении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка // Сб. метод. матер. для администр., педагогов и шк. психологов. М., 2004. 123 с.
2. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному: Нейропедагогика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. Самара, 2010. 160 с.
3. Жданова С.Н. Социально-педагогические аспекты дифференцированного воспитания девочек и мальчиков: Учеб. пособие. Оренбург, 2009. 55 с.
4. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб., 2009. 380 с.
5. Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск, 2007. 423 с.
6. Попова Л.В. Некоторые тенденции в ценностных ориентациях девочек и мальчиков младшего подросткового возраста // Женщина в российском обществе, 1996. № 4. С. 27-33.
7. Столярчук Л.И. Теоретико-методологические аспекты воспитания: гендерное измерение // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред.

- Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград, 2004. С. 54-61.
8. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Основы гендерных исследований: Хрестоматия. М., 2011. 340 с.
9. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>. (дата обращения: 29.08.11).

УДК 371.134-057.875

Крившенко Л.П.

Московский государственный областной университет

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ВУЗА

L. Krivshenko

Moscow State Regional University

AUTHORIAL PROGRAMME OF PEDAGOGICAL PROFICIENCY AS A RESOURCE OF UNDERGRADUATE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. Ресурсом профессионального развития студентов может служить разрабатываемая ими авторская программа педагогического профессионализма. В статье представлена технология разработки авторской программы, позволяющая студентам самодиагностировать как промежуточные, так и конечные результаты своего профессионально-педагогического становления в вузовский период обучения, вооружающая их методикой непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования, а преподавателю дающая возможность контролировать, корректировать, направлять этот процесс.

Проведенный эксперимент по использованию предложенной технологии профессионального становления будущих учителей дал позитивные результаты.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогический профессионализм, авторская программа педагогического профессионализма, технология разработки авторской программы.

Abstract. An authorial programme of pedagogical proficiency being developed by students can be the resource of their professional development. This article presents a technology of developing an authorial programme allowing students to diagnose by themselves both intermediate and ultimate outcomes of their professional pedagogical development while studying at university, providing them with methodology of continuous professional self-development, self-improvement, whereas a teacher is given the opportunity of controlling, correcting and guiding this process.

The conducted experiment on putting the suggested technology into practice yielded positive results.

Key words: professional development, pedagogical proficiency, an authorial programme of pedagogical proficiency, a technology of developing an authorial programme.

Глобальные изменения, происходящие в образовательной сфере в последние годы, переход на новые стандарты образования, многообразие подходов и точек зрения относительно того, каким должен быть учебно-воспитательный процесс в различных типах учебных заведений, каково содержание, формы и методы работы наиболее целесообразны в тех или иных условиях обусловили необходимость подготовки учителя нового типа, способного быстро ориентироваться во всем многообразии педагогической действительности.

Новые задачи стоят перед высшей школой. В процессе вузовского образования у студентов должен вырабатываться свой подход к педагогической реальности, формироваться собственная позиция на изменения, которые происходят в образовательной системе. Важным становится умение студентов выбирать формы и методы профессиональной деятельности, соотносить их с возможностями своей личности и особенностями профессиональной среды, т. е. студент должен решить для себя проблему своей профессиональной идентичности, самоопределиться в изменяющихся условиях.

Проблема самоопределения личности давно является предметом исследования многих ученых. Рассматривают её с разных позиций. Как социальная проблема она изучалась философами и социологами (Дементьева В.Ю., Ляхов Д.И., Рогачева Т.В., Старкова Л.Н. и др.), психологами и педагогами (Климов Е.А., Мудрик А.В., Поляков В.А., Пряжников Н.С., Чистякова С.Н. и др.). Учеными доказано, что самоопределение является неотъемлемой характеристикой жизнедеятельности человека, личностной формой осуществления поставленной задачи. Выделяют различные типы самоопределения: жизненное, личностное, профессиональное и др. Для нас наибольший интерес представляет профессиональное самоопределение студентов. Связано это с тем, что проведенные опросы студентов-первокурсников последних лет показали, что далеко не все студенты, поступившие в ВУЗ на педагогические специальности, имеют устойчивые взгляды о правильности своего профессионального выбора. В 2011 г. было опрошено 158 студентов-первокурсников разных факультетов Московского государственного областного университета. Лишь 35% из них твердо уверены в правильности своего выбора профессии, 46% не до конца уверены и 19% считают, что профессиональный выбор у них случаен. Это обязывает ВУЗ активизировать внимание на профессиональном развитии студентов.

Способность студента к профессиональному развитию рассматриваем как необходи-

мое условие успешного обучения в высшем учебном заведении и эффективной работы в образовательной сфере в дальнейшем. Профессиональное развитие - это находящаяся в динамике процессуальная система. На профессиональное развитие оказывает влияние деятельность самой личности и специально организованная деятельность со стороны преподавателя. Профессиональное развитие будущего учителя предполагает формирование совокупности его профессионально-личностных качеств. Профессиональное развитие, как процесс целенаправленных, закономерных изменений, приводит к возникновению в сознании личности новых качественных состояний и свойств. Изучению данной проблемы посвятили исследования Бизяева А.А., Годник С.М., Елканов С.Б., Кан-Калик В.А., Петрова Н.И., Подзолков В.Г., Рувинский Л.И., Спирин Л.Ф. и др.

В психолого-педагогической науке сложились разные подходы к изучению процесса профессионального развития личности будущего учителя. Некоторые исследователи рассматривают профессиональное развитие с позиций личности педагога, другие - с позиций его деятельности, третьи - с позиций результативности профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе.

Профессиональное развитие мы связываем, прежде всего, с изменением мотивационно-потребностной и операционно-действенной сфер личности. Мотивационно-потребностная сфера, как интегративная характеристика личности учителя, определяется совокупностью социальных установок, ценностных ориентаций, интересов, составляющих основу мотивов. Операционно-действенная сфера личности, представленная совокупностью общих и специальных знаний, умений, навыков и компетенций, определяет степень владения учителем современным содержанием и средствами решения профессиональных задач.

Под эффективностью профессионального развития личности будущего учителя мы понимаем высокую специальную профессиональную подготовленность, органично со-

четающуюся с общей культурой и высокими этическими качествами, со стремлением к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и достижению наивысших результатов в работе.

Профессиональное развитие будущего учителя предполагает совершенствование личностных и профессионально значимых качеств, от уровня развития которых зависит успех работы педагога. С целью выявления исходного уровня осведомленности студентов о своих личностных качествах было проведено анкетирование первокурсников.

Мы пришли к выводу, что студенты слабо ориентированы в своих личностных качествах, не умеют их диагностировать и тем более строить программу собственного совершенствования. Поэтому на первом преподавательском (ориентирующем) этапе нами ставилась задача научить студентов выявлять собственные качества личности, необходимые будущему педагогу, а также разрабатывать способы их совершенствования, при необходимости – коррекции, изменения. Мы исходили из того, что такая деятельность будет способствовать, во-первых, их собственному развитию, а во-вторых, научит организовывать аналогичную деятельность с учащимися, организовывать их самопознание, составление программ подготовки к выбору профессии.

Содержание эксперимента состояло в следующем. На первых занятиях учебной дисциплины «Педагогика» каждый студент разрабатывает программу профессионального самосовершенствования. Такой подход реализует идею личностно ориентированной педагогической подготовки через конструирование студентами желаемого результата, плана своего дальнейшего самосовершенствования для достижения профессиональной карьеры. Предварительная разработка студентами алгоритма своего самодвижения к определенной, намеченной ими, цели делает этот процесс управляемым.

Технология разработки авторской программы педагогического профессионализма позволяет студентам самодиагностировать

как промежуточные, так и конечные результаты своего профессионально-педагогического становления в вузовский период обучения, вооружает их методикой непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования, а преподавателю дает возможность контролировать, корректировать, направлять этот процесс.

Работа начинается с ознакомления студентов с целью и задачами разработки авторской программы педагогического профессионализма, ее структурой, содержательной частью, возможными путями достижения намеченных результатов. Студенты знакомятся с базовыми понятиями по проблеме, структурной организацией личности, различными методиками выявления, самодиагностики личностных качеств.

Следующий этап связан с обучением студентов практическому использованию диагностических методик с целью выявления личностных качеств, самооценивания, рассматривая самооценку как компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков (рефлексия). Знакомятся студенты с такими понятиями, как «адекватная самооценка», «завышенная самооценка», «заниженная самооценка», «уровень самооценки».

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, т. е. степенью трудности и важности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает себя неправильно оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным, возникает повышенная тревога, эмоциональные срывы. Обращали внимание студентов на взаимосвязи знаний о себе, о своей компетентности в тех или иных вопросах с успешностью профессиональной деятельности. Затем студенты определяли место выявленного качества в общей структуре личности, используя при этом имеющиеся классификации профессионально значимых качеств личности учителя и типологии педагогического профессионализма.

Студенты мысленно проектируют эталонный образец педагогического профессионализма учителя, сопоставляя вскрытые у себя в процессе самодиагностики качества личности с эталонными.

Следующий этап работы состоит в разработке каждым студентом авторской программы педагогического профессионализма на основе результатов самодиагностики личностных профессионально значимых качеств и избранных ими эталонных образцов педагогического профессионализма учителей.

Авторская программа педагогического профессионализма представляет собой обобщенную и систематизированную информацию о своих индивидуальных особенностях, достоинствах и недостатках, уровне готовности к выполнению практической педагогической деятельности и разработанных на основе этих данных задач педагогического совершенствования и способов их выполнения.

Авторская программа содержит ряд разделов, в которых отражаются источники её разработки; результаты самооценки соответствия студента педагогическому стандарту выпускника вуза; приводится модель стартового уровня и модель развития педагогического профессионализма студента. При заполнении авторской программы студент перечисляет конкретные виды деятельности по развитию педагогического профессионализма, которые он намерен реализовать. По мере работы над собой студенты отмечают, какие пункты выполнены, какие находятся на стадии выполнения, а какие – не выполнены.

Для заполнения первого раздела программы студенты знакомятся с рядом источников, призванных оказать им помощь в работе по составлению авторской программы. Из таких источников наиболее значимыми являются: федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, монографические издания и периодическая печать об опыте работы передовых учителей и др.

Обращение к федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования необходимо для того, чтоб студенты с первых дней четко представляли тот конечный результат, к которому они должны прийти за время обучения в вузе.

Акцентируем внимание студентов на том, что выпускник должен обладать целым рядом профессиональных компетенций:

- осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

- способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

- способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;

- готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

- способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии и др.

Далее преподаватель характеризует содержание стандартов, показатели и способы обнаружения уровня владения ими, объясняет, какие компоненты учебного процесса обеспечивают возможность овладения той или иной компетентностью.

Большое внимание на занятиях уделяем самодиагностике студентами личностных качеств. Студенты используют тест Г. Айзенка для диагностирования темперамента, эмоциональной стабильности или нестабильности личности; опросник Т. Лири, позволяющий исследовать самооценку человека и представления о нем других членов коллектива, направленность основных притязаний личности. По К. Леонгарду студенты выявляют

основные акцентуации характера, т. е. какие черты характера у личности проявляются при общении с другими людьми, а какие – никак не проявляются (явная и скрытая акцентуация). Используя методики К. Томаса, Я. Колуминского и др. студенты определяют характер межличностных отношений, склонность к сотрудничеству или соперничеству в группе, стремление к компромиссам, конфликтам и т. д.

Результаты самодиагностирования студенты оформляют в виде таблицы, в которую вносятся позитивные и негативные профессионально значимые личностные качества.

Следующим этапом в работе было оформление каждым студентом модели развития своего педагогического профессионализма на основе требований ФГОС, выявленных ПЗЛК, эталонных образцов педагогического профессионализма.

Модель развития оформлялась студентами, как правило, в виде блок-схемы, хотя допускались и другие формы оформления в зависимости от их желания (развернуто описательная, тезисная и другие формы).

Заключительным этапом в составлении авторской программы педагогического профессионализма является определение перечня дел по достижению намеченных задач.

Программу деятельности студенты заносят в таблицу. В последние годы студенты стали вводить авторскую программу педагогического профессионализма в память ЭВМ. Это облегчает работу по ее корректировке, контролю за ходом выполнения как в целом, так и на отдельных этапах, делая авторскую программу наглядным средством формирования педагогического профессионализма.

При оценке работы студентов по составлению авторских программ педагогического профессионализма мы учитывали такие составляющие, как:

- умение использовать методики самодиагностики;
- умение оценивать свои способности и профессионально значимые личностные качества;
- умение разрабатывать план своего профессионального становления;

- умение оформить план личного профессионального становления в виде авторской программы.

Дальнейший этап работы состоял в реализации намеченных в авторской программе задач. Проанализировав свои профессионально значимые личностные качества и наметив программу самосовершенствования, студенты реализуют запланированное.

Реализация намеченного плана профессионального развития несёт в себе ряд дидактических функций, таких как: информационная (реализуется в процессе приобретения знаний об опыте работы лучших педагогов, о личностных качествах, необходимых будущему учителю для успешной педагогической деятельности, и качеств, препятствующих такой деятельности), диагностическая (реализуется в процессе самодиагностики студентами своих способностей и личностных качеств), обучающая (пронизывает всю деятельность студентов, обеспечивая их профессиональное развитие), ориентировочная (находит свою реализацию в ходе самовоспитания, организации самостоятельной работы, развития педагогического профессионализма), трансформационная (перенос информации о педагогической деятельности учителей в индивидуально-личностный опыт работы студента).

В ходе разработки авторских программ и их выполнения реализуются также развивающая, воспитывающая, побудительная и корректирующая функции. Контролирующая функция проявляется, когда сопоставляется сформированность педагогического профессионализма с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Большинство студентов ответственно относятся к разработке программы своего профессионального становления, успешно справляются с поставленными задачами. Проведенный эксперимент по использованию предложенной технологии профессионального становления будущих учителей дал позитивные результаты. 98% студентов-пер-

вокурсников успешно справляются с разработкой программы и используют её на последующих курсах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ермолаева М.Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования: Монография. СПб., 2010. 148 с.
2. Климов Е.А. Педагогический труд: психологическая составляющая. М.: Академия, 2004. 240 с.
3. Левина М.М. Технологии профессионально-педагогического образования. М.: Академия, 2005. 272 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: Уч. пособие. М.: Академия, 2008. 320 с.
6. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Гилем, 2004. 158 с.

УДК 317.39

Малыгин А.В.

Саратовский государственный университет

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА
КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

A. Malygin

Saratov State University

**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF MONITORING THE QUALITY
OF TRAINING IN INNOVATIVE HIGHER EDUCATIONAL PROCESS**

Аннотация. В статье раскрыты некоторые теоретические аспекты проектирования системы мониторинга качества обучения дистанционного образования, которая успешно внедрена и используется в Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского в течение трех лет. Показано, что в условиях становления информационного общества характерно развитие парадигмы открытого образования с новыми дидактическими моделями. Проанализированы внедренная система мониторинга качества обучения и созданные механизмы контроля за успеваемостью студентов. Результаты исследования показали, что внедренная система контроля позволила сделать процесс обучения более открытым, индивидуализированным и личностно ориентированным, а также способствовала повышению качества образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, открытое образование, инновационный вуз.

Abstract. The article deals with some theoretical aspects of designing the monitoring system of distance education, which was successfully implemented and has been in use in the Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky for three years. It is shown that the information society characterized by the developing paradigm of the open education with new didactic models. The implemented system for monitoring the quality of learning and a mechanism to monitor students have been analysed. It is concluded that the results of implementation have made the learning process more open, individualized and person-oriented, as well as increased flexibility, efficiency and quality of education.

Key words: distance education, open education, innovative university.

Подготовка высококвалифицированного специалиста в условиях современного вуза невозможна без разработки и реализации системы мониторинга качества обучения. В инновационном вузе особое внимание уделяется новейшим педагогическим технологиям,

позволяющим прогнозировать конечный результат. В соответствии с новым стандартом высшего профессионального образования, высшая школа ориентируется на компетентностный подход при разработке содержания образования, методов, средств и форм обучения. Важнейшим аспектом является привлечение студентов к самостоятельной работе, под которой понимается научно-исследовательская работа, осуществляемая под руководством и контролем преподавателя в различных формах учебной деятельности и выполняемая ими самостоятельно. В ходе такой работы осуществляется творческая деятельность по приобретению и закреплению научных знаний, осваиваются новые формы познания, формируются научное мышление, мировоззрение и личные убеждения по использованию полученных знаний и умений в практической деятельности. В связи с этим особенно важно разработать такой инструмент контроля и учета учебной деятельности, который позволил бы просто и удобно не только преподавателю, но и студенту получать наиболее полную и простую в обработке информацию об эффективности образовательного процесса, траектории познавательной деятельности студента [2].

Как известно, рейтинговая система, представляющая совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивает обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов, позволяющим присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий. Рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20-балльной или 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год и т. д.) [1].

Цель рейтингового обучения состоит в том, чтобы создать условия для мотивации самостоятельности студентов средствами своевременной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями.

Анализ существующих решений в построении рейтинговой системы (модульно-рейтинговая, балльно-рейтинговая и т. д.) и, особенно, практики их внедрения позволили нам разработать авторскую систему мониторинга качества обучения в инновационном вузе (Саратовский государственный университет) в рамках системы дистанционного образования.

Традиционная система мониторинга позволяла преподавателю на момент выставления итоговой оценки получать следующую сводную информацию по студенту: а) результат прохождения промежуточных и итогового теста (подробная информация с описанием каждой попытки и затраченного времени); б) оценка, выставленная преподавателем за контрольную работу; в) отчет об активности студента в работе с электронными курсами (количество обращений студента к учебно-методическим материалам и программам с указанием дат и общим потраченным временем). Преподавателю приходилось анализировать всю предоставленную информацию, что при большом объеме самостоятельных работ и тестов имело определенные сложности, однако позволяло преподавателю индивидуально подойти к работе каждого студента. На наш взгляд, объединение и систематизация всей имеющейся информации об индивидуальной траектории обучения студента в более наглядную и удобную для преподавателя форму позволит оптимизировать процесс обучения и повысит качество его мониторинга.

Разработанная нами система мониторинга качества обучения в системе дистанционного образования в условиях инновационного вуза предполагает по каждому разделу выделить виды обязательной и необязательной самостоятельной работы студентов. Она ориентирует студента на формирование

собственной образовательной траектории, основанной на требованиях преподавателя, сформулированных в установочном разделе курса. В предложенной системе мониторинга к обязательным видам учебной работы относятся:

1) тестовые задания (промежуточные и итоговые тесты);

2) контрольные работы (рефераты, курсовые и т. д.), предусмотренные учебным планом;

3) практические (семинарские) занятия.

Такое решение позволяет студенту набрать существенную часть баллов, необходимую для получения итоговой оценки. Кроме того, не получив зачет по контрольной работе или промежуточному тестированию, студент может не быть допущен к итоговой аттестации [4].

К необязательным (дополнительным) видам учебной работы, которые формулируются преподавателем в установочном разделе курса, относятся: а) самостоятельные работы (творческие); б) индивидуальные задания (проблемные); в) групповые проекты и др. За успешное выполнение необязательных работ преподаватель может по своему усмотрению добавить баллы к имеющимся баллам студента, что сказывается на его итоговой оценке.

Учебная деятельность студента включает возможность доступа к сводной информации о количестве баллов по каждому курсу в режиме реального времени, что позволяет ему скорректировать свою образовательную траекторию. Как показал опыт, мотивационное влияние этого инструмента является настолько существенным, что пришлось добавить в отчеты по рейтингам больше интерактивной информации, то есть: а) показать распределение баллов по изучаемым дисциплинам, указав те, по которым успеваемость на низком уровне; б) в общем интерфейсе указать сколько баллов не хватает, чтобы достичь уровня студента с самой высокой успеваемостью; в) указать те виды невыполненных обязательных и необязательных работ, которые могут улучшить рейтинг студента [3].

Рейтинг подразделяется на различные виды, регулирующие порядок изучения учебной дисциплины и оценку ее усвоения. В их числе:

1) рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете);

2) совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре;

3) заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода;

4) интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения.

Самоанализ студента с помощью данного инструментария позволяет ему активизировать свою учебную деятельность и повысить мотивацию познавательной самостоятельности и творческой активности.

Как показал опыт, одной из проблем системы дистанционного образования, внедренной в вузе, была неравномерная активность студента на протяжении семестра (или всего учебного года). Основная часть работы студента приходилась на последний месяц семестра. Авторская система мониторинга качества обучения позволила повысить познавательную самостоятельность, и изменила ситуацию в сторону более равномерного распределения активности в течение всего семестра, что отражено на рис. 1.

Для осуществления контроля учебной деятельности студента нами активно используется категория «полезная активность», под которым мы понимаем не только посещение студентом образовательного портала, но и продуктивную учебную деятельность студента на портале дистанционного образования, которая складывается из следующего: а) прохождение теста; б) обращение к преподавателю; в) выполнение контрольной работы; г) изучение учебного курса. С реализацией данного инструмента «полезная активность» студентов улучшилась как количественно, так и качественно, что отражено на рис. 2.

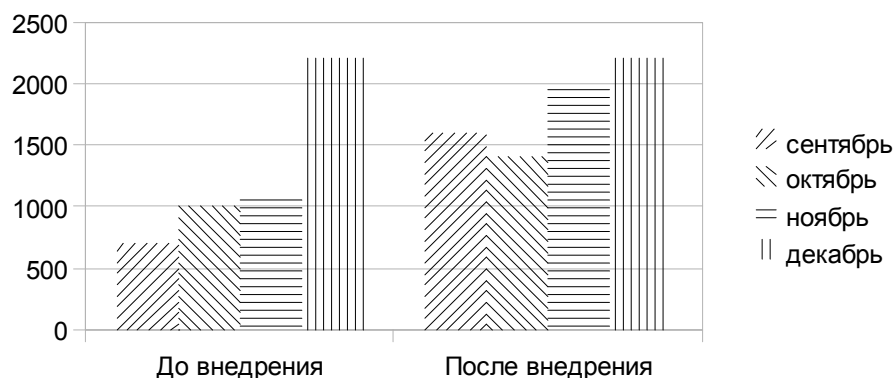


Рис. 1. Сравнительная характеристика распределения учебной активности в семестре до и после внедрения авторской системы мониторинга качества обучения

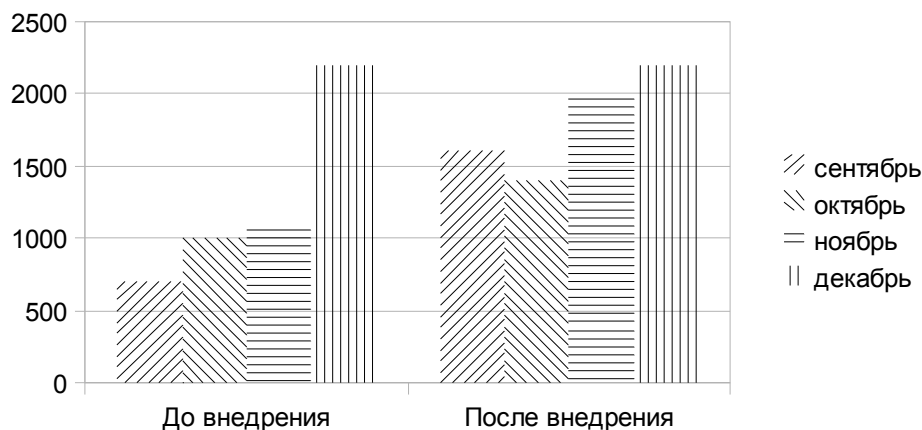


Рис. 2. Сравнительная характеристика распределения полезной (продуктивной) активности в семестре до и после внедрения авторской системы мониторинга качества обучения

Диаграмма показывает, что, несмотря на то, что основная полезная активность все равно приходится на последний месяц семестра (это отчасти связано с тем, что некоторые тесты открываются только во время сессии), существенно повысилась полезная активность в первые месяцы, и, что характерно, в эти месяцы она складывается в основном из работы с учебными курсами и вопросами преподавателям.

Таким образом, разработанная и реализованная авторская система мониторинга качества обучения в инновационном вузе позволила сделать следующие выводы: а)

радикально повысилась познавательная активность и творческая самостоятельность студентов; б) авторская система позволяет формировать индивидуальную образовательную траекторию студента, самооценку студентом своих интеллектуальных способностей и возможностей, переосмыслить результаты своей учебной деятельности; в) авторская система позволяет педагогу достаточно эффективно контролировать ход учебного процесса, осуществлять учет индивидуальной образовательной траектории студента, оперативно корректировать ее, решать возникающие проблемы. Результат

внедрения авторской системы мониторинга качества обучения позволил сделать процесс обучения максимально дифференцированным, индивидуализированным и личностно ориентированным, а также повысил гибкость, эффективность и качество образования, то есть гармонизировал весь образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 203 с.
2. Гусейнов А.З. Интерактивное обучение в современном вузе. Саратов, 2009. 210 с.
3. Малыгин А.В. Портал системы дистанционного образования Саратовского государственного университета: анализ динамики посещаемости // Компьютерные науки и информационные технологии. Материалы Международной научной конференции, 1-4 июля 2009 года. Саратов, 2009. С. 34-37.
4. Малыгин А.В., Гусейнов А.З. Теоретические особенности проектирования системы дистанционного образования в инновационном вузе // Вестник Российской академии образования. М., 2011. С. 91-94.

УДК 376:37.018.1

Новикова И.М.

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

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЕМЬЕ**

I. Novikova

Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov

**SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING HEALTHY WAY
OF LIFE IN DISABLED PRESCHOOL CHILDREN'S FAMILIES**

Аннотация. Особенности жизни в мегаполисе требуют от родителей повышенной ответственности за сохранение и укрепление здоровья детей, ограждения дошкольников от вредного воздействия окружающей среды и вооружения их навыками заботы о своем здоровье. Автор рассматриваются вопросы организации здорового образа жизни в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья; представления родителей о берегающем здоровье поведении больного ребенка; содержание сотрудничества педагогов, родителей и врачей при формировании у детей в условиях мегаполиса поведения, соответствующего здоровому образу жизни.

Ключевые слова: факторы окружающей среды мегаполиса; сотрудничество педагогов, родителей и врачей; забота о здоровье.

Abstract. The features of life in megalopolis heighten parents' responsibility for keeping, strengthening children's health and guarding preschoolers from harmful influence of environment and arming them with health-keeping skills. The author considers the issues of healthy life organization in families bringing up children with disabilities; parents' conceptions of sick child's health-keeping behavior; the content of collaboration between educators, parents and doctors when forming children's health-keeping behavior in megalopolis conditions.

Key words: megalopolis environmental factors; collaboration between experts and parents; health care.

Формирование у дошкольников поведения, соответствующего здоровому образу жизни (ЗОЖ), во многом зависит от примера окружающих взрослых, и семье в этом процессе принадлежит особая роль. Вопросы влияния семьи на формирование, поддержание и укрепление здоровья ее членов, и детей в том числе, раскрываются в социопсихологических, медицинских и педагогических исследованиях А.И. Антонова, Е.Б. Бреевой, О.О. Грининой, И.В. Журавлевой, И.М. Новиковой и др. ученых.

Сегодня в науке исследуются влияние на уровень и структуру заболеваемости в семье совокупности факторов, среди которых: тип семьи, здоровье родителей, структура питания, возможность качественного медицинского обслуживания и занятий в различных культурных и физкультурных учреждениях, уровень материального благосостояния семьи, медицинская активность родителей, связанная с уходом за заболевшим ребенком, уровень осведомленности взрослых членов семьи в вопросах поддержания и укрепления здоровья; внимание членов семьи к здоровью детей, проявляемое в отсутствии негативных типов поведения взрослых; внимание к детям, проявляемое в организации режима дня ребенка и его занятий в свободное время; взаимоотношения в семье, наличие или отсутствие дефицита общения родителей с детьми [1; 2; 3; 4; 5].

В то же время необходимо учитывать особый характер воздействия на человека в условиях больших городов сложного комплекса факторов окружающей среды. Проведенный нами на основе изучения специальной литературы анализ вредностей, влияющих на здоровье населения Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Омска, Донецка показал, что в этих регионах присутствуют идентичные факторы угрозы здоровью: запыленность, химическое загрязнение воздушного бассейна и почвы, шумовое загрязнение, широкий спектр стрессовых факторов.

К особенностям мегаполиса относятся также большое количество людей, вынужденная длительная близость с окружающими;

дефицит времени, связанный с территориальной удаленностью от места проживания значимых для человека объектов, снижение качества питания, увеличение уровня потребления продуктов «быстрого питания» и полуфабрикатов с содержанием веществ, не представляющих пищевой ценности; разрушение традиций общения и социальной поддержки между людьми, патология малой семьи, снижение значимости большой семьи, недостаток эмоций в результате использования в качестве средств общения телефонов, SMS, Internet; существование рекламного пространства, влияющего на установки и потребительские потребности взрослых жителей, а также оказывающего особенное воздействие на социализацию и психическое развитие детского населения (В.М. Нилов, С.В. Кобец, Е.Л. Доценко, М.А. Калиманов и др.).

Таким образом, особенности жизни в мегаполисе требуют от родителей повышенной ответственности за сохранение и укрепление здоровья своих детей, подготовку их к социализации, при этом особое значение навыки заботы о здоровье имеют для детей с особенностями в развитии. Формирование у них поведения, адаптированного к социальным и природным условиям окружающей среды с целью сохранения и укрепления здоровья, достижения психологического комфорта, и направленного на всестороннее развитие потенциальных возможностей личности будет способствовать снижению заболеваемости, творческой самореализации, подготовке к социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Когнитивные и поведенческие представления дошкольников с ограниченными возможностями здоровья о здоровом образе жизни (ЗОЖ) мы рассматриваем как особое специфическое новообразование личности, которое способствует формированию осознанного ценностного отношения к своему здоровью; пониманию взаимосвязи между состоянием здоровья и образом жизни; использованию навыков здоровьесбережения в самостоятельной деятельности.

С целью изучения педагогических условий успешного формирования представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста с сенсорными, двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями с 2001 г. по настоящее время на базе ГОУ детских садов компенсирующего и комбинированного вида №№ 154, 2403, 624, 2664, 185, 435, 1521, 908, 1245, 1248 г. Москвы нами проводится экспериментальное исследование, в котором приняли участие 480 детей шестого и седьмого года жизни с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с общим недоразвитием речи, с задержкой психического развития, а также их родители и педагоги.

Нас интересовали возможности здоровья детей, поэтому был проведен анализ медицинских сведений дошкольников, который позволил выявить следующее:

- у детей с нарушением слуха отмечены сенсорная тугоухость, двухсторонняя сенсоневральная глухота 2-4 степени, состояние после кохлеарной имплантации;
- у дошкольников, имеющих нарушение зрения – косоглазие, астигматизм, миопия высокой степени, гиперметропия, частичная атрофия или гипоплазия зрительного нерва;
- у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата – деформация грудной клетки, кривошея, дисплазия тазобедренного сустава, врожденный вывих бедер или локтевых суставов, детский церебральный паралич, Х-образная деформация нижних конечностей, ахондроплазия, болезнь Блаунта, нарушение осанки, плоскостопие и др.; некоторые из этих дошкольников имеют косоглазие и миопию;
- у большинства дошкольников с задержкой психического развития – наличие раннего органического поражения центральной нервной системы; большинство участвующих в исследовании детей имеет общее недоразвитие речи и нарушение речевого развития в структуре дефекта.

Многие дошкольники соматически ослаблены: I группу здоровья имеют только 5,0 % участвующих в исследовании дошкольников; 67,0 % детей имеют II группу здоровья, 24,5 %

детей – III группу здоровья, среди дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата есть дети с IV и V группой здоровья, они составляют 3,5% всех обследованных детей. В анамнезе присутствуют указания на неврологические и аллергические заболевания, эндокринные нарушения, заболевания органов носоглотки и сердечно-сосудистой системы и др.

Таким образом, состояние здоровья этих дошкольников определяет необходимость сотрудничества педагогов, родителей и врачей для сохранения детского здоровья, формирования у детей навыков заботы о своем здоровье и представлений о ЗОЖ.

С целью изучения социально-педагогических условий формирования ЗОЖ в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, мы провели анкетирование среди 436 родителей, воспитывающих участвующих в нашем исследовании старших дошкольников с сенсорными, двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями.

Необходимо отметить, что большинство родителей проявило заинтересованность исследованием, они охотно приняли участие в анкетировании и последующих беседах, способствовавших уточнению некоторых ответов.

В рамках нашего исследования мы хотели узнать, как сами родители оценивают свое здоровье. Анализ ответов, полученных на вопрос «Как Вы оцениваете свое здоровье?», показал, что оценивают свое здоровье как хорошее и отличное 60,3 % родителей; как хорошее и удовлетворительное – 32,6 % респондентов; как «плохое» – 4,0 % родителей; затруднились ответить на вопрос 3,1 % родителей.

Удовлетворенность состоянием своего здоровья выразили 63,0 % родителей; ответили «нет» или «не совсем» 31,0 % респондентов; затруднились ответить на вопрос 5,7 % родителей. Такое распределение ответов показывает, что большинство родителей, оценивших свое здоровье как хорошее и удовлетворительное, состоянием своего здоровья не удовлетворено.

Многие родители назвали несколько источников, к которым они обращаются, чтобы получают необходимую информацию, например: «В специальной литературе, в телепередачах о здоровье и непосредственно на приеме у врача». Указали, что получают необходимую для поддержания своего здоровья информацию у врача только 44,7 % родителей; получают ее из газет, журналов, телевизионных программ и других средств массовой информации 77,0 % родителей; из специальной медицинской и справочной литературы – 23,8 % респондентов; «от знакомых и родных» – так ответил 21,0 % опрошенных. Систематика ответов показала, что 68,5% респондентов нуждаются в достоверных научных сведениях – советах врача, сведениях из специальной медицинской или справочной литературы.

Вопрос «Как активно Вы используете в своей практике полученную информацию о сохранении и укреплении здоровья?» позволил узнать, насколько родители доверяют полученной информации и насколько она для них актуальна. Анализ ответов показал, что активно используют полученную информацию для укрепления и поддержания своего здоровья только 21,8 % родителей; используют ее «иногда» и «по мере необходимости» 72,2 % респондентов; затруднились ответить 6,0 % опрошенных.

Нас интересовало, осознают ли родители важность систематической заботы о своем здоровье в условиях большого города, поэтому включили в анкету вопрос «Как регулярно Вы заботитесь о своем здоровье?».

Анализ ответов показал, что регулярно заботятся о своем здоровье только 46,1 % родителей: они посещают фитнес-клубы; регулярно играют в футбол, волейбол; занимаются бегом, гуляют в любое время года на свежем воздухе, выполняют водные закаливающие процедуры. Заботятся о своем здоровье нерегулярно, «когда что-то заболит», «по мере необходимости», «когда есть свободное время» 46,3 % респондентов. Ответили, что не заботятся о своем здоровье 1,8 % опрошенных; затруднились ответить на вопрос 5,7 %

родителей. Все это свидетельствует, по нашему мнению, о недостаточной компетентности родителей в вопросах профилактики заболеваний и поддержания здоровья.

Нас интересовало, как родители оценивают состояние здоровья своих детей, поэтому задали вопрос «Как Вы оцениваете здоровье своего ребенка?» Анализ ответов показал, что оценивают здоровье своего ребенка как «хорошее» и «нормальное» 40,0 % родителей; как «среднее» и «удовлетворительное» – 44,5 % респондентов; как «плохое» – 1,8 % родителей; остальные 13,7 % опрошенных ответить на вопрос затруднились.

Мы хотели выяснить, какие практики предупреждения детских заболеваний и поддержания здоровья своих детей используют родители, и предложили им ответить на вопрос «Что Вы делаете для предупреждения заболеваний Вашего ребенка?»

Анализ ответов показал, что чаще всего в целях профилактики заболеваний 14,9 % родителей дают детям витамины; прием «Активель», «Иммунеле» и других похожих рекламируемых продуктов указали 20,4 % респондентов; отдых за городом и прогулки на свежем воздухе назвали 72,5 % опрошенных; о разнообразном питании, употреблении овощей и фруктов сказали 42,2 % родителей. Только 8,7 % родителей указали пользу для здоровья утренней гимнастики; 20,6 % респондентов назвали занятия спортом; о закаливании детей и занятиях в бассейне сказали 8,5 % родителей. Родители не называли такие доступные средства укрепления здоровья, как хождение босиком, дыхательные упражнения, контрастные обливания рук и ног.

Анализ полученных ответов показал, что никто из родителей не указал выполнение профилактических и поддерживающих здоровье мероприятий по рекомендациям врачей, а также необходимость консультирования с врачами по этому вопросу. Многие респонденты отметили, что при общении с врачами в основном затрагиваются только вопросы лечения ребенка и ощущается недостаток разъяснений по соблюдению двигательного режима, организации прогулок,

выполнению водных процедур и других вопросов ЗОЖ.

На вопрос «Контролируете ли Вы время просмотра ребенком телевизионных передач?» ответили «Нет», «Не считаю нужным это делать» 8,9 % респондентов. 91,6 % родителей указали, что контролируют время, проведенное дошкольниками перед телевизором, но при этом большинство опрошенных ждут завершения телепередачи или мультфильма и стараются не прерывать их просмотр ребенком. Отметим, что разрешают детям просмотр телепередач до 30 минут в день только 22,0 % родителей; позволяют делать это от 1 до 3 часов в день 52,3 % родителей, и более трех часов в день – 25,7 % родителей, в том числе и родители детей с нарушением зрения.

Аналогичная ситуация наблюдалась при анализе ответов респондентов на вопрос «Сколько времени в день Ваш ребенок играет в компьютерные игры?». Разрешают детям эти игры при наличии компьютера дома в течение часа 50,2 % родителей, позволяют дошкольникам проводить у компьютера два часа и более 23,6 % респондентов, позволяют делать это «примерно 10-15 минут» только 26,2 % родителей.

При ответе на вопрос «Существуют ли в Вашей семье правила, направленные на сохранение здоровья при просмотре телепередач и компьютерных играх?» указали на отсутствии каких-либо правил 8,0 % родителей; утвердительно ответили на вопрос 92,0 % опрошенных, однако смогли сформулировать эти правила только 39,9 % респондентов. Они назвали удаленность ребенка от телевизора, негромкий звук, запрет просмотра детьми передач и фильмов для взрослых, ограничение времени просмотра телепередач или компьютерных игр.

Анализ ответов показал, что респонденты не принимают во внимание необходимость достаточного освещения поверхности компьютерного стола, отсутствия бликов на мониторе и экране телевизора, соблюдения санитарных правил и норм при определении рекомендованного расстояния глаз ребенка

до экрана, соблюдения режима непрерывной работы, в соответствии с которым даже для учащихся первого класса длительность работы с компьютером не должна превышать 10 минут.

Рассматривая телевизионные программы как часть информационного пространства, мы хотели узнать, передачи какого содержания дошкольники смотрят дома. Все родители ответили, что дети смотрят мультфильмы, передачи о животных и детские развлекательные передачи.

Однако в беседах с детьми выяснилось, что кроме мультфильмов 68,3 % дошкольников (из 480 детей) смотрят со старшими членами семьи сериалы, боевики и другие «передачи для взрослых»; любят смотреть рекламу 84,4 % детей; многие дошкольники имеют свободный доступ к телевизору и используют это обстоятельство для переключения каналов по своему усмотрению; родители не всегда контролируют просмотр телепередач детьми.

В условиях отсутствия необходимого контроля со стороны взрослых за длительностью просмотра и содержанием телевизионных передач и компьютерных игр, которыми увлечен ребенок, отсутствия профилактических мер снижения психологической зависимости от этих занятий и сохранения здоровья, вредного воздействия компьютера и телевизора на детский организм мы рассматриваем эти ситуации как вредящие детскому здоровью.

Нас интересовало, проявляют ли взрослые члены семьи внимание к здоровью детей отсутствием негативных типов поведения, поэтому мы задали вопрос «Имеют ли члены Вашей семьи вредные привычки?».

Ответили утвердительно 43,1 % родителей, большинство из них назвали курение, регулярный прием алкогольных напитков, малоподвижный образ жизни, компьютерные игры; ответили «Нет, не имеют» 56,9 % респондентов.

Чтобы выяснить, как родители относятся к выполнению назначений врача в случае заболевания ребенка, был задан вопрос: «Как Вы относитесь к выполнению предписаний врача в связи с болезнью Вашего ребенка?»

Ответили, что всегда выполняют все медицинские назначения только 52,0 % родителей; испытывают необходимость уточнить правильность назначений и консультируются у другого врача 12,0 % респондентов; 17,4 % родителей прекращают прием лекарств по своей инициативе, «когда ребенку уже лучше»; самостоятельно корректируют назначения врача и используют самолечение 14,4 % родителей.

Анализ ответов на вопрос «Что Вы подразумеваете под “здоровым образом жизни”?» показал, что 72,0 % родителей включили в это понятие четыре и более фактора, например: физические нагрузки, использование в питании натуральных продуктов, чистый воздух, здоровый сон, соблюдение режима дня, материальный достаток в семье. Изучение частотности ответов показало, что родители осознают важность для ЗОЖ занятий спортом, физических нагрузок, правильного питания, прогулок, соблюдения режима дня, отсутствия вредных привычек, полноценного сна, активного отдыха. Однако никто из родителей не рассматривает в структуре ЗОЖ плановую диагностику здоровья, консультирование и получение медицинских рекомендаций по сохранению и укреплению здоровья, выполнение назначений врача. Также никто из респондентов не сказал о необходимости воспитания у детей навыков сохранения своего здоровья, заботы о нем, регулярного обращения для этого к медицинским специалистам.

В то же время анализ предоставленных родителями сведений показал, что для большинства семей характерно:

- наличие благоприятных условий для создания здорового самочувствия, которое возможно в семьях, состоящих из родителей с двумя детьми или родителей с одним ребенком;
- влияние обоих супругов, а также других взрослых членов семьи на формирование семейного поведения;
- образование родителей, позволяющее достичь определенного уровня осведомленности в вопросах здоровья.

Результаты проведенного нами исследования представлений родителей о поведении, направленном на поддержание здоровья, позволили выявить следующее:

- осведомленность родителей, воспитывающих детей с особенностями в развитии, в вопросах формирования, поддержания и укрепления здоровья недостаточна, наблюдается игнорирование нарушения развития дошкольников, незнание родителями прогноза развития своего ребенка, о чем свидетельствуют полученные ответы на предложенные вопросы;
- родители часто недостаточно внимательны к здоровью своих детей, что проявляется в отсутствии семейного поведения, направленного на сбережение здоровья при опоре на квалифицированные медицинские рекомендации;
- во многих семьях отсутствует контроль за просмотром детьми телевизионных передач и компьютерных игр, присутствуют негативные типы поведения взрослых;
- большинство семей испытывает потребность в достоверной информации о способах укрепления и поддержания здоровья, но родители используют полученные сведения с осторожностью и часто сами отвергают рекомендации врачей.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о необходимости специально организованного сотрудничества педагогов, врачей и родителей, способствующего повышению компетентности последних в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей, создания в семье и дошкольном образовательном учреждении условий для формирования у детей представлений о ЗОЖ, включающих заботу о собственном здоровье с учетом его состояния.

В рамках исследования для формирования у дошкольников поведения, способствующего сохранению и укреплению здоровья, была разработана и апробирована схема взаимодействия педагогов, родителей, врачей и медицинского персонала дошкольных образовательных учреждений, представленная в рис. 1.

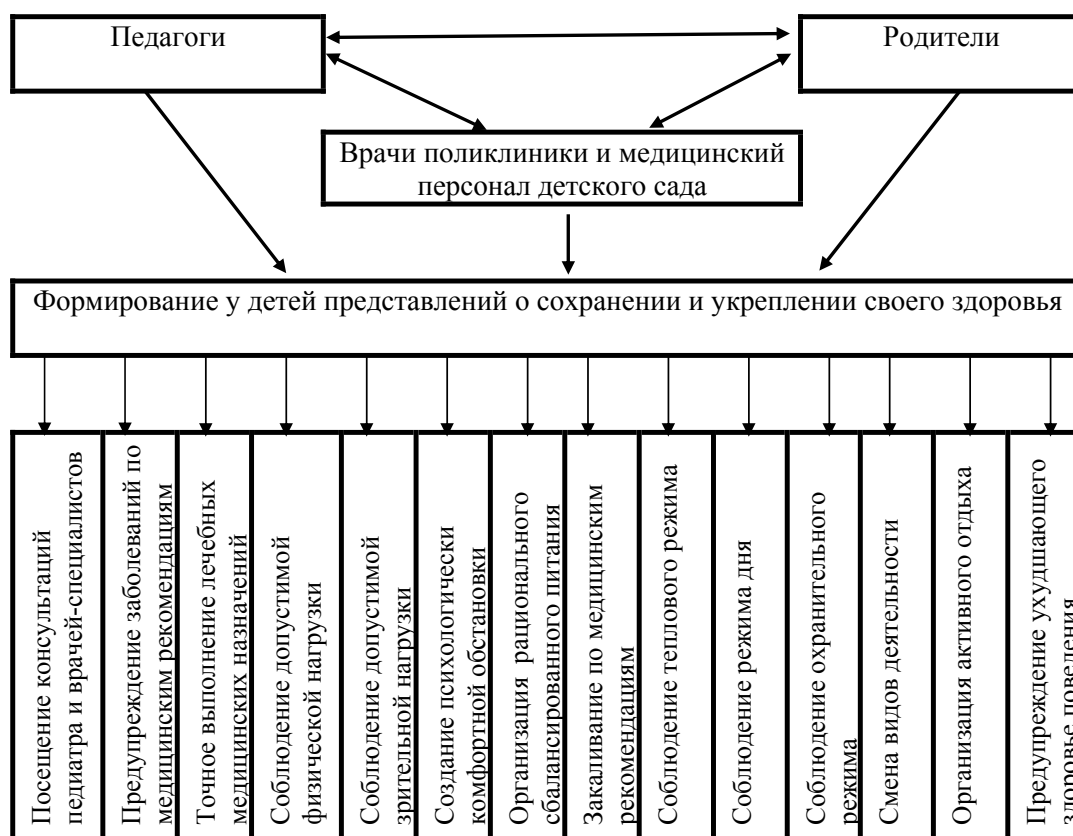


Рис. 1. Схема взаимодействия педагогов, родителей, врачей и медицинского персонала дошкольных образовательных учреждений

Проведение консультаций врачей для педагогов способствовало организации деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с рекомендациями по допустимой физической и зрительной нагрузке с учетом состояния здоровья дошкольников, организации питания, выполнению дыхательных и лечебных физкультурных упражнений, по приемлемым мерам закаливания, соблюдению теплового режима и т. д. В дальнейшем эта полученная педагогами и медицинским персоналом дошкольных образовательных учреждений информация использовалась в беседах с родителями, при оформлении «Углов здоровья» с рекомендациями по укреплению и сохранению здоровья детей, а также при консультировании родителей по вопросам организации соответствующего ЗОЖ семейного поведения.

Консультирование врачами родителей способствовало ознакомлению их с прогнозом дальнейшего развития ребенка, а также формированию представлений об особенностях ЗОЖ детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимости раннего начала работы по сохранению здоровья.

Сотрудничество педагогов и родителей в ходе проектной деятельности, оформления портфолио, тематических мастер-классов, бесед, консультаций, презентаций и т. д. способствовало актуализации полученных медицинских рекомендаций и организации берегающего здоровье поведения в семьях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонов А.И. Судьба семьи в России XXI века. Размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции // Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века. Размышления о семей-

- ной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. М., 2000. 414 [2] с.
2. Гринина О.О. Здоровье – основной раздел программы медико-социальной характеристики семьи / О.О. Гринина, Д.И. Кича, Т.В. Важнова, Е.В. Хило // Здравоохранение РФ, 1997. № 1. С. 27-28.
3. Журавлева И.В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен: Дис. ... д-ра социол. наук. М., 2005. 434 с.
4. Лисицын Ю.П. Слово и здоровье. М., 1986. 189 [2] с.
5. Нилов В.М. Социология здоровья: Учеб. пособие. Петрозаводск, 2002. 157 [1] с.

УДК 374.3

Турик Л.А.

*Институт управления образованием
Российской академии образования (г. Москва)*

МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

L. Turik

The Institute of Education Management, Moscow

THE MECHANISM OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL STANDARDS BY USING ADDITIONAL EDUCATION POTENTIAL

Аннотация. В статье обосновывается необходимость организации внеурочной деятельности школьников, направленной на формирование личностных характеристик, таких как патриотизм, гуманизм, трудолюбие, понимание важности семьи и т. д. Важную роль при этом играют учреждения дополнительного образования детей. Описывается эксперимент, проводившийся с учащимися 1-3 классов, в ходе которого был разработан механизм интеграции основного и дополнительного образования детей, способствующий осуществлению стратегий образовательного стандарта.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, интеграция, дополнительное образование детей, внеурочная деятельность, модель интеграции учреждений основного и дополнительного образования.

Abstract. It is assumed in modern pedagogy that to realize the educational standards of the second generation without involving the capacity of children's additional education is impossible. This requires the integration of educational institutions of secondary and additional education. How to realize it within municipality? It is necessary to develop a mechanism of implementing the educational standards: to develop a model, organizational conditions, rules of managing the integration of children's secondary and additional education.

Key words: federal educational standards, integration, children's additional education, extracurricular activities, conditions of experiment, model of integration.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации. Федеральные государственные образовательные стандарты предполагают не только усвоение системы знаний, умений и навыков, но и духовно-нравственное воспитание, формирование социальной и семейной культуры, личностного развития через освоение универ-

сальных учебных действий (компетенций). Изменение целей, которые провозглашены в новых образовательных стандартах, требует новых методов организации образовательной деятельности с использованием уникального потенциала дополнительного образования детей.

Стандартами, введенными с 1 сентября 2011 г., определен портрет выпускника начальной школы. Это деятельный и активный, креативный, любознательный, инициативный, открытый внешнему миру, доброжелательный и отзывчивый ребенок. В нем развито положительное отношение к себе, чувство собственного достоинства, исследовательский интерес, уважительное отношение к окружающим, к иной точке зрения, развиты навыки самоорганизации. Он обладает уверенностью в своих силах, коммуникативностью, ответственностью, саморегуляцией [3].

К результатам, подлежащим итоговой оценке обучающихся в начальной школе, относят индивидуальные достижения в освоении содержания отдельных учебных предметов и способности к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач. К результатам, не подлежащим итоговой оценке индивидуальных достижений выпускников начальной школы, относятся:

- ценностные ориентации выпускника, которые отражают индивидуально-личностную позицию (эстетические вкусы, творчество, искусство, литература, природа, религиозные взгляды, политические предпочтения и др.);
- индивидуальные личностные характеристики, отражающие такие качества, как патриотизм, толерантность, гуманизм, трудолюбие, понимание важности семьи, семейных традиций, рода, образа семьи и др.

Проблема состоит в том, что для реализации стандартов требуется отойти от традиционных форм организации обучения, использовать активные и интерактивные образовательные технологии, ввести иные оценочные процедуры, новые методы организации внеурочной деятельности. Главное внедрить системно-деятельностный подход

в образовательный процесс, тогда обучающийся получит возможность самостоятельно создавать свой проект (исследовательский, учебный, прикладной и т. д.), находить нужную информацию, защищать проект перед классом, детским объединением, экспертной группой. Реализация проекта будет проверкой на гражданскую зрелость, креативность, развитие мышления, личное проживание проблемы.

Новые стандарты регламентируют все основные направления деятельности образовательного учреждения по трем группам результатов: предметных, метапредметных и личностных. Для личностных достижений обучающихся требуется организация внеурочной деятельности, она определяется участниками образовательного процесса. Одними из организаторов внеурочной работы с учащимися должны стать учреждения дополнительного образования детей. Система дополнительного образования, ее кадровый потенциал, разнообразие образовательных программ, в которых изначально закладываются деятельностные составляющие, свобода выбора обеспечат условия реализации ФГОС в части проведения внеурочной работы во второй половине дня в школе или в учреждении дополнительного образования. Однако муниципальные власти уже сейчас стоят перед проблемами (свободных площадей, кадрового потенциала, финансирования) реализации стандартов. Не всякая школа может обеспечить кабинетами и классами проведение внеурочных занятий, да и дети не должны целый день оставаться в помещениях, где до этого проходили уроки, поэтому внеурочную деятельность школе необходимо организовывать совместно с учреждениями дополнительного образования детей. При этом возможно решить и вопросы, связанные с финансированием внеурочной деятельности через муниципальное задание, по которому работают в последние годы образовательные учреждения дополнительного образования детей.

Система дополнительного образования способна внести значительный вклад в раз-

витие учащихся на основе расширения их образовательного пространства, увеличения числа источников необходимой информации, предоставления возможности освоения межпредметных и предметных знаний и умений. Это становится реальным за счет консолидации усилий основного и дополнительного образования детей, направленных на создание единого образовательного пространства, в котором основное и дополнительное образование детей станут равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами, создающими комплекс условий для полноценного личностного развития каждого ребенка.

Главной целью интеграции общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования детей является гармоничное развитие личности ребенка и достижение нового качества целостного образовательного процесса. Внеурочная деятельность, организованная в рамках интеграции, включает разнообразные направления, которые являются основой деятельности системы дополнительного образования детей. Каждый ребенок сможет выбрать свой путь творчества, свои привязанности в художественно-эстетической, научно-познавательной, военно-патриотической, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой деятельности или любой другой. В рамках реализации образовательных программ, связанных с внеурочной деятельностью, необходимо учитывать уровни воспитательных результатов. Они достаточно подробно прописаны у С.И. Григорьева [2].

Первый уровень – приобретение школьником социального знания (знания об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. д.). Эти цели возможно достигнуть со сверстниками в детских общественных организациях через коллективные творческие дела. Закладываются основы правил нравственного поведения, нормы здоровьесберегающего поведения, формируются основы экологической грамотности, идет развитие познавательного

интереса к окружающему миру, обществу. Впервые ребенок может совместно с педагогом и членами детской организации осмыслить свое участие в социальном проекте и его реализации.

Второй уровень – получение обучающимися опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, развитие у детей духовных и нравственных ориентиров. Достигается в дружественном детском художественно-эстетическом объединении или на интегрированных занятиях (изо + музыка + хореография). В детских объединениях декоративно-прикладной направленности обучающиеся получают представление о ремёслах и рукоделии, о народной культуре, её истории, жанровом разнообразии. Участие детей в выставках, праздниках, спектаклях, конкурсах предполагает вовлечение и их родителей, которые из пассивных зрителей превращаются в непосредственных участников.

Третий уровень – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Достигается во взаимодействии с социальными субъектами. В социально-педагогических объединениях идет воспитание патриотизма, любви к родному краю, его природе, литературным и художественным произведениям земляков; сохранение семейных традиций и ценностей.

Каждому уровню воспитательного результата соответствует своя образовательная форма: от первых представлений на первом уровне (социальная проба, занятия в детских объединениях художественно-эстетической направленности, спортивных секциях) до разработки и реализации проектов, участия в акциях, выставках, конкурсах.

Возможные типы образовательных программ интеграции общего и дополнительного образования при организации внеурочной деятельности представлены ниже:

– комплексные образовательные программы, предполагающие последовательный переход от воспитательных результатов первого к результатам третьего уровня в различных видах внеурочной деятельности;

– *тематические образовательные программы*, направленные на получение воспитательных результатов в определенном проблемном поле и использующие при этом возможности различных видов внеурочной деятельности (например, образовательная программа патриотического воспитания, образовательная программа воспитания толерантности и т. п.);

– *образовательные программы*, ориентированные на достижение результатов определенного уровня, такие программы могут иметь возрастную привязку, например:

- для 1-2-го класса – образовательная программа, ориентированная на приобретение школьником социальных знаний в различных видах деятельности;
- для 2-3-го класса – образовательная программа, формирующая позитивное отношение к базовым ценностям;
- для 4-го класса – образовательная программа, дающая ребенку опыт самостоятельного общественного действия [1];
- *образовательные программы по конкретным видам внеурочной деятельности*;
- *индивидуальная образовательная программа младшего школьника* (работа тьютора с образовательной траекторией ребенка).

На основании этих идей была организована федеральная экспериментальная площадка ФГАУ ФИРО (Федеральный институт развития образования) «Интеграция основного и дополнительного образования детей как механизм реализации стратегии ФГОС» на базе Дома детского творчества и школ №№ 8, 10, 11, 22, 26, 34, 35, 38, 28, лицея № 28 г. Таганрога. Научные руководители, педагоги, методисты домов детского творчества (ДДТ) и учителя школ, обсудив проблему реализации внеурочных программ, признали актуальной необходимость установления сотрудничества по реализации 14 экспериментальных проектов-программ, направленных на гражданское, духовно-нравственное и культурологическое становление личности младшего школьника средствами дополнительного образования детей. Общий охват – 750 учащихся первых, вторых и третьих классов.

В задачу эксперимента входит:

1. Разработка, обоснование и экспериментальная проверка идеальной модели интеграции основного и дополнительного образования детей, способствующей выполнению стратегии ФГОС.

2. Апробация организационных условий внедрения идеальной модели интеграции основного и дополнительного образования детей.

3. Разработка регламента управления идеальной моделью интеграции основного и дополнительного образования детей.

Организационные условия реализации эксперимента:

1. Подготовка педагогического коллектива ДДТ к инновационной деятельности по реализации стратегических задач ФГОС.

2. Расширение полномочий новаторов в творческом поиске.

3. Развитие социального партнерства со школами, лицеем.

Организационные формы реализации эксперимента:

1. Формирование кадровых резервов для обеспечения деятельности расширенного научно-методического совета ДДТ.

2. Создание временных научно-исследовательских, творческих коллективов, научно-методических объединений по реализации и сопровождению эксперимента.

3. Создание мобильных независимых экспертных групп по сопровождению инновационных экспериментальных проектов, направленных на реализацию отдельных стратегий ФГОС.

Организационные условия реализации эксперимента:

1. Подготовка педагогического коллектива ДДТ к инновационной деятельности по реализации стратегических задач ФГОС.

2. Расширение полномочий новаторов в творческом поиске.

3. Развитие социального партнерства с МОУ СОШ, детскими домами, школами-интернатами, социальным приютом г. Таганрога.

Планируемые результаты экспериментальной деятельности:

1. Формирование электронной базы данных инновационных форм работы по реализации стратегических ориентиров ФГОС.

2. Формирование современного диагностического инструментария по определению эффективности педагогической деятельности, направленной на решение стратегических задач ФГОС.

3. Развитие инновационных форм сотрудничества по обмену успешным опытом реализации экспериментальной деятельности в ДДТ.

В результате первых шагов реализации эксперимента проведены деловые встречи, круглые столы директоров ДДТ, школ, лицеев, на которых были разработаны стратегические подходы по реализации ФГОС. Проведен мониторинг среди родителей, анкетирование психологами школ и ДДТ на установление степени понимания и принятия смысла духовно-нравственного воспитания всеми участниками образовательного процесса, определение путей и способов решения данной проблемы, повышения эффективности педагогического воздействия.

Учреждением дополнительного образования детей созданы учебно-методические комплекты по программам внеурочной деятельности, проведены семинары, мастер-классы для педагогов города по освоению учебно-методического комплекса, заключены договоры с образовательными учреждениями о долгосрочном сотрудничестве по реализации стратегических направлений ФГОС.

Компонентами модели интеграции основного и дополнительного образования детей по реализации стратегии новых стандартов на муниципальном уровне *выступают следующие условия*: организационно-управленческие (кадровые, материально-технические), социально-педагогические (партнерство); организационно-методические, информационно-коммуникативные, организационно-педагогические (содержательные), психолого-педагогические (учет компетенции личности, создание благоприятного климата).

Эффективное функционирование модели интеграции основного и дополнительного образования детей по реализации стандартов на муниципальном уровне обеспечивает четырехсторонний «Договор о сотрудничестве». Он определяет обязанности сторон и условия реализации экспериментальных дополнительных образовательных программ (проектов) по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся начальной школы во внеурочное время. Договор закреплён подписями директоров учреждений-партнеров (ДДТ и школы), педагогами-экспериментаторами (исполнителями проектов) и учителями начальных классов (участниками проектов).

В ДДТ в начале мая 2011 г. прошло представление научно-методических материалов экспериментальной площадки, 14 педагогов дополнительного образования сделали презентацию проектов-программ по духовно-нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста. Авторские программы (проекты) транслируют определенную ценность. С 1 сентября программы начали реализовываться в образовательных учреждениях.

Тематические (узконаправленные, углубленные): «Зеленый остров детства» (ценность «природа»); «Родник» (ценность «семья»); «Семьей дорожить – счастливым быть» (ценность «семья»); «Мастерство в ладошках» (ценность «труд», «творчество»).

Тематические (расширенные): «Я раскрашу мир» (ценности «природа», «семья»); «Мир вокруг и внутри нас» (ценности «семья», «природа», «труд», «творчество»); «Времена года» (ценности «Родина», «труд и творчество», «природа»); «Веселые нотки» (ценности «Родина», «культура», «природа», «семья», «литература и искусство»).

Комплексные (синтез ценностей): «В человеке должно быть все прекрасно...» (ценности «культура», «труд и творчество», «искусство и литература», «природа», «Родина», «семья»); «Сказка ложь, да в ней намек...» (ценность «Экология человека»); «Берегиня» (ценности «Родина», «культура», «природа», «семья», «литература и искусство», «труд и творчество»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вахрушев А.А. Специфика работы учителя с примерными программами в рамках нового Федерального государственного стандарта / А.А. Вахрушева // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 12. С. 3-9.
2. Григорьев С.И. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «социальная работа» // Педагогическое образование и наука, 2009. № 4. С. 34-40.
3. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Региональный опыт развития воспитания и дополнительного образования детей и молодежи: Бюллетень, 2009. № 6. С. 7-18.

УДК 37.02.14

Шендрик И.Г.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

I. Shendrik

Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg

EDUCATION PROFESSIONALS IN TERMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования профессионального образования конкретного субъекта в обществе, ориентированном на инновационное развитие. Обоснована необходимость обеспечения реального включения самого субъекта в процесс определения содержания его образования. Приводится концептуальное обоснование и описание организационно-педагогических условий, при которых перед субъектом открываются возможности для выработки своей собственной образовательной траектории, отвечающей его индивидуальным интересам.

Ключевые слова: проектирование, деятельность, инновации, профессиональное образование, субъект.

Abstract. The paper considers the problem of designing individual vocational education in a society oriented at innovative development. The author gives grounds for necessity to include learners in the process of designing the content of their education. Conceptual substantiation and description are presented of the organizational and pedagogical conditions in which the subjects of learning process can develop their own educational paths that meet their individual interests.

Key words: designing, activity, innovations, vocational education, subject.

Понимание необходимости, а следовательно, и сути профессиональной деятельности в различных культурах формировалось по-разному. Это проявляется уже на уровне рассмотрения этимологии слова профессия, которое происходит от латинского «profiteor» – ‘объявляю своим делом’, а переводится на английский как «vocation», что восходит к значению ‘призвание, звать’. В отечественных исследованиях смысл профессиональной деятельности интегрирует и первое и второе значения. Так, Э.Ф. Зеер полагает, что профессия – это «...вид трудовой деятельности, требующий определенных знаний и умений, приобретаемых в результате специального образования, подготовки и опыта работы» [1, 240], такое понимание не имеет принципиальных отличий от его трактовок другими учеными в этой сфере (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков и др.).

© Шендрик И.Г., 2012.

Профессиональное образование как подготовка к профессиональной деятельности предполагает обретение субъектом некоторых качеств, система которых определяет уровень его профессионализма. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком профессиональной деятельностью, которая соответствует существующим в обществе стандартам. В работах В.А. Бодрова, Е.А. Климова, Ю.К. Стрелкова, В.Д. Шадрикова и др. указывается, что профессионализм человека проявляется не только в достижении высоких производственных показателей, но и в особенностях его профессиональной мотивации, в системе его устремлений, ценностных ориентаций и смысла труда.

Ю.П. Поваренков [2] в качестве критериев профессионализма выделяет, во-первых, критерий профессиональной продуктивности, проявляющийся в количестве и качестве произведенной продукции. Во-вторых, критерий профессиональной идентичности, характеризующий значимость для человека профессии как средства саморазвития. В-третьих, критерий профессиональной зрелости, предполагающий способность соотносить профессиональные возможности и требования.

Сложившееся в индустриальную эпоху представление о профессионализме предполагает высокую готовность к выполнению задач профессиональной деятельности, проявляющуюся как в качественных и количественных результатах труда при минимуме на основе использования рациональных приемов выполнения деятельности, так и в повышении квалификации, творческой активности, способности удовлетворять требования общественного производства и культуры.

На протяжении длительного исторического периода ориентация на профессионализм обеспечивала востребованность субъекта системой общественного производства. В профессиональной деятельности создается специфический предмет, который может стать предметом удовлетворения потребности другого человека. В зависимости

от преобладающих в обществе социальных представлений о способах удовлетворения человеческих потребностей возникает потребность в тех или иных профессионалах. Устойчивая совокупность профессий, характерная для индустриальных обществ, в условиях инновационного развития изменяется. Когда перемены становятся ключевым условием выживания, появляется необходимость в профессионалах, которых раньше не было.

Инновационный процесс, в отличие от простых точечных нововведений, ориентирован на постоянные изменения его среднего обеспечения, на основе уточнения конкретных представлений в его целевой установке. Детальное рассмотрение инновационного процесса позволяет выделить некоторые характерные для него черты. Во-первых, необходимым моментом инновационного процесса является проектирование как определение целей и средств их реализации. Во-вторых, проектирование осуществляется непрерывно в ходе реализации самого процесса, т. е. первоначальный проект может изменяться в процессе его реализации. В-третьих, изменения в проект вносятся не столько на основе оценки с помощью заранее отработанных критериев уровня достижения поставленных целей, сколько благодаря рефлексии процесса, предполагающей выработку новых и уточнение имеющихся критериев.

В связи с этим сегодня не только подрастающему поколению довольно трудно определиться с выбором «жизненного пути», но и сложившиеся профессионалы испытывают серьезные трудности с приложением своих сил. Им все сложнее найти место в быстроменяющейся социально-экономической ситуации. Происходит процесс не только «выдавливания» сложившихся профессионалов из деятельностной среды, но и разрушение исторически сложившихся критериев профессиональной деятельности. Это указывает на кризис профессионализма, проявления которого видятся, во-первых, в изменении границ предмета деятельности, во-вторых, в распылении профессиональных сообществ,

в-третьих, в росте ограничений в использовании ресурсов профессиональной деятельности и, в-четвертых, в девальвации антропологического характера деятельности.

В условиях инновационного общества представление о профессионале как субъекте, способном к качественному удовлетворению потребностей других людей, должно быть уточнено. Профессионал инновационного типа должен обладать качествами, которые вряд ли пригодились бы профессионалу в традиционном смысле. Это целый ряд особенностей, благодаря которым профессионал инновационного типа оказывается способен к созданию новых норм такой деятельности, которые ориентированы на удовлетворение потребностей других людей. Эта способность видеть скрытые возможности, необходимые для организации деятельности по удовлетворению потребностей других людей в новых условиях, не сводится к креативности. По своей сути она является способностью субъекта к проектированию себя в своей деятельности, которая органично включается в его целостную жизнедеятельность.

В рамках традиционного образовательного процесса в условиях, необходимых для появления традиционного профессионала, профессионал инновационного типа может появиться только в результате сбоя системы. Переход страны в режим инновационного развития возможен при таком профессиональном образовании, которое бы обеспечивало формирование профессионала инновационного типа, ключевой характеристикой которого является развитая способность к выбору в ситуации неопределенности.

Характерная для настоящего времени общая ориентация модернизации профессионального образования, связанная с учетом существующего в экономике заказа на специалистов, оптимальна с традиционной точки зрения. Однако попытки как отдельных ученых [4], так и целых сообществ, объединенных Торгово-промышленной палатой, подключить работодателей к выработке стандартов профессионального образования не привели к прорывным решениям. В

условиях инновационного развития такая процедура разработки образовательного стандарта будет приводить к тому, что к моменту создания образовательного стандарта он уже устареет. Против идеи определения работодателем содержания профессиональной подготовки возразить нечего. Однако, на наш взгляд, необходимо несколько изменить позицию. Надо допустить (принять, понять) то, что в инновационных условиях субъектная позиция человека-работника меняется, так как ему необходимо принять на себя роль работодателя самого себя [3]. Таким образом, адекватность профессионала инновационным условиям предполагает то, что он сам становится своим работодателем. Он должен быть способен определить рамки деятельности, результаты которой могут быть востребованы другими людьми, т. е. его способность к специфическому труду должна приобрести потребительную стоимость. В инновационной среде человек должен быть способен создать для себя и, возможно, для других рабочее место. Безусловно, мы исходим из того, что это является идеалом (нормой развития, а не статистической нормой), достижение которого в реальной жизни не всегда возможно. Анализ имеющихся в настоящее время данных позволяет предположить, что, в зависимости от социокультурных условий, максимально возможное число людей, способных занять авторскую позицию по отношению к самому себе, находится в пределах от 5 до 15 процентов. Однако на жизненную необходимость поиска путей реализации предлагаемого подхода, особенно в условиях кризиса, неоднократно указывалось руководителями страны, которые полагали активизацию предпринимательской активности одним из главных средств, способствующих преодолению кризиса. Надо заметить, что ориентация на данное обстоятельство присутствует и в стратегических документах, касающихся как развития нашей страны в целом, так и образования, в частности. Исследования состояния и перспектив развития высшего образования показывают, что сложившиеся в отечественном

образовании подходы к определению как содержания, так и практики образования не отражают современных реалий. Необходимо пересмотр концептуальных оснований проектирования профессионального образовательного процесса в направлении приближения профессиональной подготовки к постоянно изменяющимся социально-экономическим ожиданиям, соответствовать которым сможет только профессионал инновационного типа.

Деятельность по проектированию образования профессионала инновационного типа как социальное проектирование обусловлена сложившимися социокультурными условиями и требует уточнения его методологических установок, выработки его концепции, определения способов его реализации.

В качестве методологической основы проектирования должен выступить деятельностный подход, который, во-первых, создаст предпосылки понимания профессионального образования как движения субъекта в профессиональном образовательном пространстве, связанного с экспликацией его личностных качеств, проявляющихся в результате смыслопорождающего деятельностного освоения (выбора) элементов образовательной среды (культуры) в качестве цели деятельности и средств ее достижения; во-вторых, обеспечит определение приоритетных направлений в организации процесса проектирования, основанном на представлении о свободном и ответственном выборе как о деятельности субъекта в ситуациях затруднений, связанных с реализацией жизнедеятельности; в-третьих, задаст научно-педагогические основания построения содержания практики образования; в-четвертых, обеспечит критериальные основания выработки показателей эффективности образовательного процесса.

Концептуальная идея такого проектирования заключается в том, что в профессионально образовательном пространстве субъекта должен репрезентироваться способ видения конкретным человеком существующей ситуации, открывающей перспективы

роста его индивидуальной эффективности через проектирование себя, которое рассматривается как деятельность самого субъекта по созданию образа желаемого будущего, в том числе и профессионального, и средств его достижения, направленных на преодоление имеющихся затруднений; при этом необходимой предпосылкой проектирования в современных условиях является готовность субъекта к свободному и ответственному выбору. Проектирование профессионального образовательного пространства является деятельностью, направленной на создание субъектом образа желаемого будущего и средств его достижения, где находят воплощение индивидуальные устремления и социокультурные реалии жизни человека.

Критерием реализации предлагаемого подхода выступает рост готовности субъекта к свободному и ответственному выбору, проявляющийся в ответственности будущего специалиста за свои решения и умении формировать индивидуальные цели и устанавливать приоритеты.

Данные, полученные нами с помощью валидных диагностических средств в ходе практической реализации [5] предлагаемой концепции в ряде образовательных проектов, показали ее востребованность и перспективность. Реализация предлагаемого подхода в проектировании профессионального образовательного пространства предполагает включение в образовательный процесс организационно-педагогических условий, обеспечивающих: 1) самоопределение субъекта на всех уровнях реализации образовательного процесса; 2) самостоятельную выработку критериев уровня освоения учебного материала через согласование с нормативными требованиями; 3) обязательную и полноценную рефлексивную работу, включающую реконструкцию, ценностный анализ, концептуальный анализ, критику, выработку новой нормы деятельности; 4) реализацию цикла проектирования (замысел – реализация – рефлексия); 5) диалогическое взаимодействие в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003. 286 с.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002. 256 с.
3. Предпринимательство как новое содержание профессионализма / В.В. Швецов и др. М., 2005. 212 с.
4. Смирнов И.П. Движение к открытой системе профессионального образования / И.П. Смирнов, В.А. Поляков, Е.В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. Екатеринбург, 2004. Вып. 3. С. 9-27.
5. Шендрик И.Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург, 2006. 196 с.

УДК 371.134

Юзефавичус Т.А.

Московский государственный областной университет

**ЭРРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

T. Yusephavitchus

Moscow State Regional University

**TEACHERS' ERROR-AWARENESS COMPETENCE
AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON**

Аннотация. Данная статья освещает результаты теоретико-методологического этапа исследования проблемы эррологической компетентности учителя. Эррологическая компетентность рассматривается как педагогический феномен, выявляется ее сущностное предназначение, родовые свойства и видовые отличия. Сущность эррологической компетентности рассматривается в контексте качественной определенности педагогической деятельности. Обсуждается идея совершенствования педагогического образования за счет его самоорганизации будущими и дипломированными учителями в процессе освоения способов применения знаний о профессионально-педагогических ошибках для формирования эррологической компетентности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, эррологическая компетентность учителя, педагогическое образование, педагогический профессионализм, профессионально-педагогические ошибки, минимизация ошибок.

Abstract. The article highlights the results of theoretical and methodological stage of the study which considers the problems of teachers' error-awareness competence as a pedagogic phenomenon. The nature, features and generic difference of this pedagogic phenomenon are identified. The nature of error-awareness competence is presented in the context of teacher's work. The idea to improve pedagogical education through its self-organization by qualified teachers in the process of getting knowledge about some professional and pedagogical mistakes in order to form the error-awareness competence is discussed.

Key words: professional and pedagogical competence, teachers' error-awareness competence, pedagogical education, pedagogical professionalism, professional and pedagogical mistakes, mistakes minimization.

Практика осуществления учителями профессиональной педагогической деятельности содержит в себе как правильные педагогические действия, так и профессионально-педагогические ошибки (непреднамеренно неправильные педагогические действия, приводящие

индивидуальную профессиональную педагогическую деятельность в несоответствие с профессионально-педагогическими нормами и обуславливающие неудачу педагога в достижении запланированного педагогического результата).

Для того чтобы профессиональная педагогическая деятельность конкретных субъектов педагогического труда осуществлялась в условиях минимального риска утраты педагогического качества профессиональных действий, современный учитель должен обладать профессиональной компетентностью, в видовую структуру которой должна быть включена компетентность, обладание которой характеризует учителя как субъекта педагогической деятельности, способного эффективно предупреждать и преодолевать профессионально-педагогические ошибки. Этот вид профессионально-педагогической компетентности мы обозначили термином «эррологическая (от лат. *error* – ошибка и *logos* – слово) компетентность учителя».

Задача выявления феноменологической сущности педагогического явления, обозначенного данным термином, требует обращения к проблеме компетентности как таковой, поскольку «подойти к сущности можно ... посредством обнаружения ее генетической производности от более глубокой сущности, которая необходимо порождает бытие феномена» [6, 58].

Создатель психологической теории компетентности Дж. Равен характеризовал этот феномен как мотивированную способность человека, состоящую «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [5, 253]. Феномен компетентности отечественные исследователи трактуют как «совокупность личностно-социально-деятельностных свойств, обеспечивающих успешность освоения личностью определенного рода деятельности, направленного

на повышение эффективности воздействия человека на окружающую его природную и социальную среду» [1, 11]. Эррологическая компетентность учителя, являясь частным случаем компетентности, распространяет на себя его феноменологическую сущность с ограничениями, поскольку является феноменом, принадлежащим пространству педагогических явлений.

Рассмотрение эррологической компетентности учителя возможно только в контексте качественной определенности педагогической деятельности. Здесь мы используем философское значение категории качества как меры определенности феномена, помогающей обнаружить границы сохранения его сущности [2, 30]. Отметим, что педагогическое качество профессиональной деятельности учителя характеризуется особенностями, присущими ей как деятельности, бытийной миссией которой является «социально-духовно-педагогическое воспроизводство человека; воспроизводство общественного интеллекта, знаний, культуры поколений, связанных социальной памятью, исторической судьбой» [7, 179].

Таким образом, сущностное предназначение (бытийный смысл) эррологической компетентности учителя состоит в обеспечении безопасности педагогического качества профессиональной деятельности от той угрозы, которую представляют для него профессионально-педагогические ошибки.

При разработке содержания и объема понятия «эррологическая компетентность учителя» мы учитывали, что в научном педагогическом языке существует множество дефиниций ближайшего к нему родового понятия «профессионально-педагогическая компетентность». Наиболее адекватной для задачи выявления родовых признаков и видовых отличий «эррологической компетентности учителя» оказалась праксеологическая трактовка понятия «профессионально-педагогическая компетентность». Оно характеризует личные возможности учителя, позволяющие ему самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи, формулирую-

мые им самим и предъявляемые ему социумом в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Эррологическая компетентность как вид профессионально-педагогической компетентности имеет сходную с ней структурную организацию и возникает в связи:

- с общественной необходимостью в профессионалах, способных успешно выполнять свои педагогические функции в соответствии с социальными требованиями к качеству образования школьников;
- с потребностями учителей в профессионально-личностной самореализации;
- с потребностями школьников в современном качестве результатов своего образования.

Данная компетентность характеризует успешность субъекта в осуществлении профессиональной педагогической деятельности за счет эффективного решения им педагогических задач в соответствии со стандартами качества осуществления профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе представлены различные виды профессионально-педагогической компетентности. К примеру, Н.В. Кузьмина выделяет специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений; социально-психологическую компетентность в области процессов межличностного общения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся, аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [3, 90]. Нетрудно заметить, что последняя разновидность профессионально-педагогической компетентности весьма связана с эррологической компетентностью, однако не подменяет ее. Аутопсихологическая компетентность определяется как «го-

товность и способность личности к целенаправленной работе по изменению своих черт и поведенческих характеристик, умение личности развивать и использовать собственные и психологические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов, способность ориентироваться в интропсихическом (внутриличностном) пространстве» [4, 187].

Исходя из понимания профессионально-педагогических ошибок как педагогического явления, представляющего серьезную опасность для качества образования, мы считаем, что видовая структура профессионально-педагогической компетентности должна быть дополнена. В ее состав необходимо включить эррологическую компетентность, определяемую нами как подготовленность (готовность и способность) учителя к применению знаний о профессионально-педагогических ошибках как средства совершенствования педагогического профессионализма для эффективного решения педагогических задач в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативными требованиями и стандартами качества образования.

Видовое отличие эррологической компетентности от всех прочих разновидностей профессионально-педагогической компетентности состоит в том, что именно она непосредственно обеспечивает успешность учителя в осуществлении функции профессиональной педагогической деятельности, содержанием которой является минимизация профессионально-педагогических ошибок.

В настоящих условиях осуществления образовательной практики профессиональная подготовка учителей должна стать качественно иной, адекватной запросам всех субъектов, заинтересованных в непрерывном совершенствовании педагогического образования. Реализация этой идеи предполагает следующее.

– Дополнение традиционной логики организации педагогического образования логикой самоорганизации будущими и дипломированными учителями своего педагогического образования в процессе освоения ими способов применения знаний о профессионально-педагогических ошибках. Это создает коммулирующий эффект целерезультативной установки педагогического образования на становление и развитие личности рефлексирующего учителя. Такой учитель ориентирован на самоисследование профессионально-личностных ресурсов для превентивного реагирования на угрозу возникновения ошибок в осуществлении педагогической деятельности, постфактное эффективное реагирование, минимизирующее их опасные последствия, на умелое использование чужого и собственного ошибочного опыта для построения ориентировочной основы успешных педагогических действий в будущем.

– Систематизацию современного научного знания о феномене ошибочного в осуществлении профессионально-педагогической деятельности и создание на этой основе информационно-дидактического конструкта, включающего в себя описание сущностных свойств, типологию причин, классификацию профессионально-педагогических ошибок, описание способов их минимизации и методические рекомендации по работе с этой информацией.

– Интеграцию этого конструкта в педагогическое образование, что делает возможным для будущих и дипломированных учителей эффективное осуществление направленного поиска, освоения и применения информации об ошибках.

– Включение будущих и дипломированных учителей в проектно-исследовательскую деятельность по разработке индивидуальных стратегических программ формирования эррологической компетентности.

– Обучение приемам анализа и рефлексии ошибок для формирования личностно-ценностного отношения к нормам осуществления профессионально-педагогической деятельности, постижения их смыслового содержания, овладения способностью их применения для пропедевтики профилактики ошибок.

В результате реализации данной системы мер педагогическое образование (в содержательном отношении) становится действительно адекватным реалистичному представлению о педагогической деятельности учителя как о процессе решения множества разнообразных педагогических задач, в ходе которого допускаются, предупреждаются и преодолеваются профессионально-педагогические ошибки. Процедура формирования эррологической компетентности учителя предстает как один из значимых факторов успешного развития педагогического профессионализма конкретных учителей в условиях их вузовского и постдипломного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колбасова Л.О. Профессиональная компетентность (Социально-философский анализ): Автореф. дис. ...канд. филос. наук. Чебоксары, 2009. 20 с.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М., 2005. 256 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.
4. Никулина И.В. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы // Вестник СамГУ, 2010. № 1 (75). С. 186-191.
5. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 396 с.
6. Рыбалкин Н.Н. Философия безопасности: Учеб. пособие. М., 2006. 296 с.
7. Суббето А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Тольятти, 1999. 208 с.

УДК 371.018

Юлусова О.В.

Оренбургский государственный педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

O. Yulusova

The Orenburg State Pedagogical University

PROBLEMS OF CHILD'S SOCIAL EDUCATION IN ONE-PARENT FAMILY

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социального воспитания ребенка в неполной семье. Определена взаимосвязь явлений – социальное воспитание и психологический климат в семье, – оказывающих непосредственное влияние на «самочувствие» ребенка. Выявлены причины, препятствующие нормальному психическому развитию и успешному становлению личности, вызванные нарушением брачно-супружеских отношений. Раскрыты наиболее распространенные стили воспитания ребенка в нуклеарной семье. Обоснована необходимость оказания психолого-педагогической помощи неполным семьям специалистами социальной сферы.

Ключевые слова: социальное воспитание, неполная семья, семейные проблемы, стили воспитания, помощь неполной семье.

Abstract. The article considers the problems of social education of a child in the incomplete family. The author defines the interrelation of two phenomena – social education and psychological climate in a family – producing a direct impact on child's well-being. The author reveals some factors interfering with normal mental development and successful formation of a person caused by abnormality of matrimonial relations. This article describes the most widespread styles of child's education in a nuclear family. The author proves the necessity of rendering psychological and pedagogical support provided by the experts of social sphere for one-parent families.

Key words: social education, incomplete family, family problems, styles of education, one-parent family support.

Социальное воспитание и психологический климат в семье – тесно взаимосвязанные явления. Определяющую роль в формировании личности играют отношения (в том числе супружеские) в семье, они продолжают оказывать свое влияние на протяжении периода детства и дальнейшей взрослой жизни.

Педагоги и психологи чаще всего связывают семейные проблемы с брачно-супружескими отношениями. Неудовлетворенность в браке (сексуальная или связанная с эмоционально-личностным общением) приводит к дисгармонии супружеских отношений, разводам и неврозам. Основной причиной нарушения семейных отношений исследователи считают проявление у одного или обоих супругов потребностей, которые в детстве не удовлетворялись родителями. Взрослый человек выбирает партнера, с которым ему легче воспроизвести ситуацию, не разрешенную в детстве, вернуться к своим проблемам и конфликтам. Так возникает «невротическая семья», где муж и жена воспроизводят ситуации, «не проигранные», «не решенные» в детстве, но не решают их [1; 5].

Неполная семья – это вариант нуклеарной семьи, в которой отсутствует один из супругов, а дети находятся на иждивении и воспитании одного родителя. Неполные семьи возникают в силу разных причин: рождения ребенка вне брака, смерти одного из родителей, расторжения брака либо раздельного проживания родителей. Соответственно выделяются основные *типы неполной семьи*: внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся. Семья имеет большое значение не только в жизни индивида, но и общества в целом и выполняет ряд *функций*: воспитательную (отцовство и материнство, контакты с детьми и их воспитание);

хозяйственно-бытовую (удовлетворение материальных потребностей семьи и содействие сохранения здоровья); эмоциональную (симпатия, признание, уважение, психологическая защита, эмоциональная поддержка); духовного (культурно-ценностного) общения (совместное проведение досуга, взаимное духовное обогащение); сексуально-эротическую (выполнение супружеского долга).

Результаты исследований показывают, что в монородительской семье названные функции не могут качественно реализоваться в полном объеме, так как существует ряд проблем, касающихся неполных семей, к которым относятся социально-экономические, психолого-педагогические и медицинские [7; 9].

Вполне очевидно, что восприятие семьи у взрослых и детей совершенно разное: любая ссора, конфликт взрослых воспринимается ребенком как разрушение реальности, среды обитания. Дети любят «любых» родителей – холодных, агрессивных, равнодушных, любят преступников и алкоголиков.

В кругу проблем неполных семей в большинстве случаев, отмечает В.М. Целуйко, особенно остро стоит проблема экономического характера, в частности это материальные трудности, испытываемые семьей. Женщина-мать, воспитывающая ребенка без отца, чаще всего сама должна нести полную ответственность за благосостояние своей семьи. Это связано, прежде всего, с тем, что размер социальных выплат, осуществляемых государством, остается низким. Это требует от матери посвящать гораздо больше времени работе, чем своим детям. Из-за такой чрезмерной занятости и трудовой перегруженности матери дети предоставлены сами себе. В России: в среднем по регионам среди неполных семей доля «бедных» составляет 60,9 %, а доля «зависимых от пособий» – 18,9 % от их числа [12].

Согласно мониторингам педиатров, дети из неполных семей значительно чаще, чем дети из полных, подвержены острым и хроническим заболеваниям, протекающим в более тяжелой форме. Это связано не столько с

влиянием послеразводного стресса, а, прежде всего, с низкой медицинской активностью матери, ее желанием получить поддержку (психологическую, медицинскую и т. д.) специалистов. Оказавшись одна, мать вынуждена заботиться о материальной стороне благополучия собственной семьи в ущерб традиционно материнским обязанностям воспитания, поддержания и укрепления здоровья растущих детей. В неполных семьях, отмечают специалисты различных сфер научной деятельности, статистически значима частота наличия в неполной семье вредных привычек (курение, употребление алкоголя), несоблюдение гигиенических норм жизни, социально-бытовая и жилищная неустроенность, необращаемость к врачам в случае болезни детей, предпочтение самолечения и т. п.

Результаты многолетнего исследования, проводившегося в Лейпцигском университете, показали, что мужчины, выросшие без отца, в большей степени подвержены различным депрессивным расстройствам, чувством недоверия к окружающим людям, повышенной хронической усталостью. Женщины чаще страдали от нервного истощения, недомогания, слабости и от сердечно-сосудистых заболеваний. Число самоубийств, смертей в результате передозировок алкоголя или наркотиков, а также вероятность погибнуть в результате актов насилия в 4 – 5 раз выше, как правило, среди тех, кто вырос в неполной семье. Медицина доказывает, что дети из неполных семей чаще подвержены стрессу и хуже своих сверстников могут контролировать собственные действия, у них сравнительно меньшая защищенность [3, 37].

Существенное негативное влияние на становление взрослеющей личности оказывают последствия развода супругов. Среди них можно выделить гнев на родителей, повышенную тревожность, опасения и фобии, нарушения идентификации (привычный мир пошатнулся, а знакомые ориентиры исчезли), постоянное одиночество, обострение или возникновение психосоматических нарушений, отставания в учебе и слабая

успеваемость. Для полноценного развития интеллекта ребенка очень важно, чтобы в его окружении уже с раннего детства встретились оба типа мышления, а именно: мужской и женский.

У половины обследованных специалистами медицины детей при повторном исследовании (через год) закрепились модели неблагоприятного и противоречивого поведения, в которых важную часть составляли довольно низкая самооценка, депрессия и нарушенные отношения со сверстниками и взрослыми. У детей (и впоследствии у взрослых), выросших в неполных семьях, чаще, чем у детей из полных семей, возникают нервные и психические расстройства. Например:

1. Около 60 % детей с реактивными состояниями и невротизмом – из неполных семей.
2. Значительное число неполных семей обнаружено в детстве у взрослых с невротическим развитием истерического круга на фоне предшествующих депрессивных реакций.
3. У мальчиков-дошкольников из неполных семей чаще встречаются беспричинная капризность и истеричность в поведении, упрямство и негативизм, онанизм, а у девочек достоверно более частым является дефект речи (заикание).
4. В школьном возрасте нервнострессовость детей в большинстве случаев преобладает в неполных семьях.
5. У подростков из неполных семей довольно часто встречаются патохарактерологические и поведенческие нарушения.
6. При невротизме у детей развод у родителей происходит достоверно чаще (меньше 0,001), когда он встречается в прародительской семье и один из супругов жил в детстве в неполной семье.
7. Больше неполных семей у детей с истерическим невротизмом.
8. У подростков из неполных семей занижена сила «Я», большая эмоциональная неустойчивость, раздраженность, личностная незрелость, повышена эмоциональная чувствительность, они более пассивны, робки, нерешительны.

9. Ограниченное неполное воспитание детей приводит к формированию дефектного типа личности, в частности: реакции эмансипации (стремление к ранней самостоятельности, что проявляется в мелком хулиганстве, необъяснимых действиях, избивании младших), реакция постоянного группирования со сверстниками (стремление к референтной группе асоциальных подростков, участие в мелком криминале), реакции, связанные с проявлением раннего сексуального чувства (формирование сексуальных перверзий) [10, 23-24].

Более того, у детей из неполных семей чаще возникает целый набор трудностей и психологического характера. По мнению И.С. Кона, дети, выросшие без отца, часто имеют пониженный уровень притязаний, у них чаще встречаются невротические симптомы, выше уровень тревожности, мальчики испытывают коммуникативные трудности в контакте со сверстниками, плохо усваивают истинно мужские роли, но вместе с тем гипертрофируют отдельные мужские черты, например, грубость, драчливость. Такой ребенок начинает проявлять недовольство и даже бунтовать против крайней зависимости от матери либо вырастает пассивным, физически слабым человеком [4].

Таким образом, для мальчиков из неполных семей характерны сниженный эмоциональный тонус, трудности в общении со сверстниками и близкими, чувство отверженности окружающими, постоянное негативное самоощущение.

В неполной семье в связи с отсутствием мужского эталона идентификации одинокая мать пытается компенсировать сыну это упущение изменением своей родительской роли. Однако эта смена стратегии отношений с сыном приводит чаще к драматическим результатам: женщина не в состоянии совмещать материнскую функцию любви, терпимости и теплоты с отцовской, основанной на мужской жесткости поведения, требовательности. Это приводит к тому, что мальчик лишается не только отца, но и частично матери [11].

Другая сложность, с которой сталкиваются мальчики в неполных семьях, состоит в том, что их матери часто пытаются найти в сыне то, чего не удалось отыскать в супружеских отношениях, своем партнере. Обычно такие матери, надеясь, что сыновья станут для них надежной опорой на протяжении жизни, переносят на них всю свою нереализованную и/или неразделенную любовь.

Обобщая негативные последствия для подростков, выросших и воспитанных в неполных семьях, Э. Сьюлтеро констатирует, что такие дети:

- недостаточно уверены в себе;
- испытывают сложности с определением моральных ценностей и норм, с взятием на себя полной ответственности, с развитием чувства долга и с принятием обязательств по отношению к своим близким;
- с нежеланием уважают общепризнанные авторитеты и сталкиваются со сложностями завоевания собственного авторитета;
- гораздо чаще, чем сыновья, имеющие отцов, проявляют склонность к гомосексуализму;
- имеют психологические комплексы, которые в большинстве случаев приводят к алкоголизму, токсикомании и правонарушениям [2, 128].

У детей из неполных семей также наблюдается нарушение самооценки. При использовании различных современных проективных методик («Моя семья», «Автопортрет», «Рисунок папы, мамы») результаты свидетельствуют, что у детей образ «себя» носит аморфный, диффузный характер. Более того, искажается отношение к себе, нарушается восприятие своего положения в семье.

Таким образом, *семья выступает важным фактором в формировании личности взрослого ребенка*. Потребности личности формируются равномерно, в соответствии с жизнью гражданского общества, культурно и духовно развитой страны. Дети должны воспитываться в семье и готовиться к жизни так, чтобы они смогли в будущем стать полноправными, востребованными членами нашего общества. При этом за воспитание

детей, формирование их личности, в первую очередь, перед обществом отвечают именно родители.

Данные статистики свидетельствуют, что семьи «одиночек» составляют примерно 20 % от всех семей с детьми, и в 90 % случаев – это мать воспитывает в одиночку своих детей. В современных условиях нестабильности и неопределенности жизни неполных семей становится все больше. Однако формирующееся в России гражданское общество зачастую не признает в полной мере должный социальный статус таких семей. Матери-одиночки сталкиваются с тем, что окружение начинает их отвергать, а государственные учреждения – занижать их статус по сравнению с традиционными семьями.

В семье каждый отдельный член выполняет естественным, спонтанным образом определенную роль и удовлетворяет жизненные потребности ребенка (физические, эмоциональные, интеллектуальные, моральные). Когда в семье отсутствует один из родителей, то возникает опасность депривации для ребенка, поскольку не всегда можно заместить роль, которую данный член семьи должен был бы выполнять в отношении ребенка и в отношении семьи.

Наиболее распространенными *стилями воспитания* в неполных семьях являются неустойчивый стиль воспитания (в отдельных случаях его полное отсутствие), гипопротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение.

Под «неустойчивым» стилем воспитания в общем смысле понимается непоследовательность, немотивированность эмоциональных проявлений, когда похвала или упрек напрямую зависят от настроения родителей, а не от объективного поведения ребенка [6]. В результате такого воспитания ребенок усваивает тот факт, что все происходящее зависит не от его поведения, а от оказывающих воздействие внешних причин. В конечном счете, он отказывается от попыток понять причинно-следственные связи своего окружения, не анализирует соответствие совершаемых поступков социальным нормам и правилам.

Воспитание по типу *гипопротекции* означает пониженное внимание к ребенку. В этом случае родители практически не интересуются личной жизнью, успехами, переживаниями ребенка. Формально запреты и порядки в семье существуют, требования по отношению к ребенку предъявляются, однако не контролируются родителями их выполнение. Такая бесконтрольность, более того, безнадзорность ребенка обусловлена, с одной стороны, равнодушием родителей, с другой – их чрезмерной занятостью другими жизненными проблемами. Если гипопротекция сочетается с эмоциональным контактом, то ребенок растет в ситуации вседозволенности, у него не вырабатывается привычка к организованности, планированию и контролю своего поведения. У таких детей затруднена саморегуляция. К серьезным негативным последствиям приводит воспитание в условиях гипопротекции в сочетании с эмоциональной «холодностью» родителей. Речь идет о том, что ребенок постоянно ощущает свою ненужность, обделенность лаской и любовью, и эти переживания способствуют формированию комплекса неполноценности, высокой степени агрессивности. Наиболее часто данный тип воспитания встречается в социально неблагополучных российских семьях.

Повышенное внимание к ребенку в сочетании с тесным эмоциональным контактом, полным приятием всех поведенческих проявлений означает воспитание по типу *потворствующей гиперпротекции*. Родители стремятся выполнить любое желание ребенка, оградить от встречающихся трудностей и неприятностей. В такой семье ребенок находится в центре чрезмерного внимания, он – объект обожания, «кумир семьи», преувеличиваются его способности, сглаживаются и не замечаются отрицательные качества, вокруг ребенка создается атмосфера каждодневного восхищения и похвалы. В результате у детей формируется эгоцентризм, завышенная самооценка, непереносимость трудностей и препятствий на пути к удовлетворению желаний. Довольно часто они считают себя стоящими вне критики, осуждений и

замечаний со стороны. Постигающие их неудачи они объясняют несправедливостью окружающих либо стечением обстоятельств и часто испытывает серьезные переживания при первых же столкновениях с непредсказуемой реальностью.

Р.В. Овчарова [8] подчеркивает, что ребенок, лишенный сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, воспитывающийся в условиях эмоционального отвержения, имеет мало возможностей для формирования высокого самоуважения, дружественных отношений с другими людьми и устойчивого положительного образа себя. Безосновательная жестокость, проявляемая отдельными детьми, нередко оказывается следствием их глубоких личностных переживаний. Если же эта агрессия направляется внутрь, она становится причиной низкого самоуважения, повышенного чувства вины и постоянной тревоги.

Другой тип воспитания – повышенная моральная ответственность. От ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга несоответственно его возрасту. Игнорируя интересы и возможности ребенка, возлагают на него ответственность за благополучие близких людей. Родители надеются на особое будущее своего ребенка, а ребенок боится их разочаровать. Такая повышенная моральная ответственность вызывает агрессию и тревогу.

Дети из неполных семей, констатирует Я.Г. Николаева [7], по сравнению со сверстниками из полных семей имеют более низкую успеваемость, они более склонны к невротическим нарушениям и противоправному поведению. Результаты исследований детей школьного возраста, воспитывающихся в условиях неполной семьи, показали проявления инфантильности, негативного отношения к родителям, заниженную самооценку, нарушения полоролевого поведения.

Вместе с тем неполная семья, хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей. Родителю, в силу обстоятельств оказавшемуся главой такой семьи, необходимо осознавать, объектив-

но оценивать психологические особенности создавшейся ситуации и не допускать, чтобы они приводили к негативным последствиям.

Актуальной становится социально-психолого-педагогическая помощь неполным семьям со стороны квалифицированных специалистов социальной сферы. В психическом развитии и личностном становлении ребенка многое зависит не только от наличия одного либо двух родителей. Здесь принципиально важно то, как складываются отношения между ребенком и тем родителем, с которым он живет, и в какой форме поддерживаются связи с родителем, который по ряду причин не может жить в семье.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. М., 2010. 363 с.
2. Астапов В.М. Обучение и воспитание детей «групп риска»: Хрестоматия. М., 2003. 246 с.
3. Буянов М.И. Ребёнку нужна родительская любовь. М., 2010. 186 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М., 1989. 252 с.
5. Монахова А.О. Психолог и семья: активные методы взаимодействия. Ярославль, 2004. 160 с.
6. Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л.А. Ретуш. СПб., 2004. 299 с.
7. Николаева Я.Г. Проблемы воспитания детей в неполных семьях в Российской Федерации (на примере Чувашской Республики). Чебоксары, 2004. 132 с.
8. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001. 480 с.
9. Солодников В.А. Социально-дезадаптированная семья в современном обществе. Рязань, 2008. 244 с.
10. Степанов В.Г. Психология трудных подростков. М., 2009. 234 с.
11. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М., 2010. 184 с.
12. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. М., 2004. 272 с.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.378

Анисова О.А.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ КАК СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

O. Anisova

Kamchatka State University named after Vitus Bering, Petropavlovsk-Kamchatsky

LANGUAGE PRACTICE PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT AS A SYSTEM TO INCREASE CHINESE LEARNING STUDENTS' EFFICIENCY FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. Статья представляет собой краткое изложение результатов исследования в области педагогики профессионального образования. В её содержании автор анализирует до настоящего времени малоизученный феномен педагогического сопровождения языковой практики российских студентов в вузах КНР. По мнению автора, система педагогического сопровождения является эффективным средством формирования у российских студентов профессионально необходимой им компетенции межкультурного общения с носителями китайского языка. Предлагаемая автором система педагогического сопровождения содержит в себе три взаимосвязанных этапа, в ходе которых с использованием обучающего потенциала естественной языковой и культурной среды современного Китая обеспечиваются условия для эффективной межкультурной адаптации студентов российских вузов. В статье описывается авторская технология педагогического сопровождения языковой практики, направленная на преодоление лингвистического барьера и снятия эффекта культурного шока, а также даётся определение понятию «языковая практика» и её педагогическое сопровождение.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, языковая практика, педагогическое сопровождение языковой практики, компетенция межкультурного общения, культурный шок, лингвистический барьер.

Abstract. The article presents itself a short account of the research results in the sphere of professional education. The author analyses an insufficiently studied phenomenon of pedagogical accompaniment of Russian students' language practice at universities of China. According to the author, the system of pedagogical accompaniment is an effective means of forming intercultural communicative competence which is necessary for Russian students' professional formation. The author offers the system of pedagogical accompaniment which comprises three interdependent stages providing secure conditions for the Russian university students' effective intercultural adaptation. The article describes the author's technology of pedagogical accompaniment of language practice aimed at breaking the language barrier and avoiding culture shock. The author also gives the definition of language practice and its pedagogical accompaniment.

Key words: intercultural adaptation, language practice, pedagogical accompaniment of language practice, intercultural community competence, culture shock, language barrier.

В настоящее время важным фактором развития российского общества является активизация российско-китайских отношений. Этот факт способствует улучшению сотрудничества между Россией и Китаем в политике, экономике, культуре, а также в области науки и образования, особенно профессионального.

Так, например, эксперты в области развития экономики и социальной сферы (Н. Циплаков, В. Несмеянов, Ван Хайюнь, В. Тоткало) отмечают, что в настоящее время в нашей стране становится все более востребованной профессиональная подготовка экономистов, энергетиков, специалистов в отрасли машиностроения и производства стройматериалов, финансовых работников и других специалистов, владеющих китайским языком. Это, в свою очередь, активизирует подготовку преподавателей китайского языка в России. Так, в настоящее время в Москве уже действуют четыре школы-интерната с преподаванием китайского языка, планируется открытие еще десяти. На Дальнем Востоке и в Сибири уже существуют специализированные школы с углубленным изучением китайского языка (во Владивостоке – 2, в Хабаровске – 2, в Чите – 3, в Иркутске – 1).

В сфере высшего образования на сегодняшний день насчитывается около шестидесяти государственных и коммерческих вузов, на базе которых ведется профессиональная подготовка преподавателей китайского языка, а также подготовка других специалистов, способных к межкультурному общению на китайском языке. Однако уровень подготовки специалистов в этих учебных заведениях не всегда соответствует нужным требованиям. По мнению работодателей, выпускники владеют в большей степени теорией китайского языка и слабо ориентированы на конкретную производственную деятельность, связанную с его практическим применением. Все это часто не позволяет молодым специалистам приступить к работе непосредственно после окончания вуза и требует дополнительной подготовки к межкультурному взаимодействию [4, 7].

В связи с этим в настоящее время явно обозначается проблема подготовки специалистов, способных сразу же после окончания вуза в полную силу участвовать в международных российско-китайских проектах, работать на совместных предприятиях, не испытывая проблем, связанных с преодолением культурного шока и лингвистического барьера, то есть владеющих компетенцией межкультурного общения на китайском языке. Практический опыт профессиональной подготовки специалистов, владеющих компетенцией межкультурного общения на китайском языке, показывает, что для достижения поставленной цели процесс их подготовки должен включать в себя такой важный элемент, как языковая практика в условиях естественной языковой и культурной среды Китая, обеспеченная эффективным педагогическим сопровождением.

Для того чтобы понять сущность и специфику педагогического сопровождения языковой практики российских студентов в вузах Китая, следует помнить, что языковая практика – это вид учебной деятельности, в процессе которой студенты осваивают основы межкультурного общения в условиях естественной языковой и культурной среды страны изучаемого языка. Это происходит посредством совершенствования основ лингвистической, социокультурной, коммуникативной, страноведческой компетенций, сформированных у студентов во время их обучения в российском вузе [1, 108].

Интеграция языковой практики в учебный процесс дает возможность будущим специалистам применять всю сумму знаний, речевых умений и навыков в ходе непосредственного межкультурного общения, поскольку их подготовка только в аудиторных условиях российского вуза не может обеспечить необходимого результата. Это подтверждают и многие исследователи (Г.Н. Аверьянова, А.В. Деркач, Н.К. Иконникова, В.П. Фурманова), которые указывают, что в учебной обстановке трудно предусмотреть живую реакцию собеседника, носителя китайского языка, наблюдаемую в реальных речевых си-

туациях [6, 15]. В дополнение к этому можно сказать, что никакая наглядность, а также технические средства, используемые на обычных занятиях, не могут заменить настоящую, живую речь и подлинный социально-культурный фон, которые присутствуют в условиях естественной языковой среды. Кроме того, по мнению ученых, повседневное речевое общение в естественных условиях повышает мотивацию студентов, направленную на качественное овладение китайским языком. Таким образом, совершенно очевидно, что в настоящее время в процесс подготовки специалистов китайского языка целесообразно включать такой вид учебной деятельности, как языковая практика в вузах Китая [4, 73]. Вместе с тем, несмотря на то, что современными государственными образовательными стандартами не предусматривается подобный вид учебной деятельности, многие вузы уже достаточно давно широко используют языковые практики в учебных заведениях КНР как один из эффективных способов повышения уровня подготовки специалистов со знанием китайского языка [4, 5].

Подобный опыт имеется и в Камчатском государственном университете имени Витуса Беринга. С 2002 г. и по настоящее время студенты этого вуза ежегодно проходили языковые практики в Хэйхэском, Цзямусском и Муданьцзянском университетах. Наблюдение за ходом этих практик студентами и анализ их результатов, а также результаты экспериментальной работы приводят нас к выводу о том, что включение в процесс языковой практики таких элементов педагогического сопровождения, как спецкурсы по культуре речевого общения, инструктажи и тренинги, направленные на адаптацию студентов к культурным реалиям Китая, занятия, использующие обучающий потенциал естественной языковой и культурной среды, позволяют значительно повысить её эффективность. В первую очередь, это проявляется в более успешном преодолении студентами культурного шока и лингвистического барьера, а также дает возможность повысить уровень всех перечисленных

ранее компетенций, необходимых для полноценного межкультурного общения.

Таким образом, все перечисленные элементы, составляющие компетенцию межкультурного общения, могут эффективно формироваться при условии наличия системы педагогического сопровождения языковой практики студентов в условиях естественных реалий Китая.

Вместе с тем необходимо отметить, что, к сожалению, в современной теории профессионального образования недостаточно разработана система педагогического сопровождения языковой практики студентов в условиях страны изучаемого языка, хотя сама категория педагогического сопровождения педагогической наукой разработана достаточно широко [10, 33]. Основываясь на существующей теории педагогического сопровождения и накопленном практическом опыте, сопровождение языковой практики можно представить как систему педагогической деятельности, направленную на нейтрализацию прогнозируемых трудностей, возникающих у студентов при первых контактах с носителями китайского языка и культуры; на оказание оперативной помощи обучаемым во время их межкультурного общения в условиях естественной языковой среды; а также на внесение корректив, способствующих развитию уровня компетенции межкультурного общения, сформированного в ходе языковой практики.

Для успешной интеграции в процесс языковой практики педагогического сопровождения необходимо, прежде всего, его теоретическое обоснование как важной системы обеспечения подготовки будущих специалистов к межкультурному взаимодействию.

Совершенно очевидно, что в нашем случае педагогическое сопровождение, в первую очередь, целесообразно рассматривать с позиции культурологического подхода, так как процесс подготовки специалистов китайского языка к межкультурному общению в ходе языковой практики, несомненно, подразумевает непосредственное взаимодействие всех его участников с элементами и субъектами культуры

Китай. В этом смысле культурологический подход дает представление о диалектической взаимосвязи языка и культуры, что является основополагающим принципом формирования компетенции межкультурного общения.

Исследование научных трудов ученых в области межкультурного общения, среди которых можно выделить работы В. фон Гумбольдта, Л.В. Щербы, Е.Д. Поливанова, В.П. Белянина, Е.И. Пассова, Т.Г. Стефаненко, Д. Мацумото, К. Оберга, Дж. Бери, Н. Триандиса, Р. Обера, дает возможность на основе анализа соотношения языка и культуры прийти к выводу о необходимости освоения китайского языка через усвоение культуры Китая. Язык и культуру необходимо изучать в неразрывном единстве, как одно целое. Причем в этом единстве особенности культуры будут определять как форму самого языка, так и особенности системы его освоения [3, 206]. Это в свою очередь означает, что в процесс подготовки специалистов китайского языка к межкультурному общению должны быть интегрированы в равной степени как субъекты, так и элементы реально существующей современной китайской культуры, с которыми у обучаемых должны быть налажены постоянные контакты. Система педагогического сопровождения языковой практики, нацеленная на формирование культурологической компетенции у будущих специалистов китайского языка, может способствовать этому.

В свою очередь, суть педагогического сопровождения мы видим в обеспечении учебного процесса системой занятий в условиях образовательного пространства российского вуза, направленных на привитие интереса к культуре Китая и адаптацию студентов к культурным реалиям страны изучаемого языка. В ходе непосредственного прохождения языковой практики педагогическое сопровождение предусматривает активную помощь педагога студентам в преодолении культурного шока и лингвистического барьера, а также создание таких условий, в которых обучаемые в ходе языковой практики смогут максимально эффективно использо-

вать потенциал естественной культурной и языковой среды Китая для успешного профессионального становления [7, 31].

Рассматривая проблему педагогического сопровождения языковой практики через призму социолингвистического подхода, прежде всего необходимо отметить, что язык и общество – это диалектически связанные между собой категории. Все процессы, происходящие в обществе, его уклад, особенности общественно-политического строя и исповедуемых религий непременно отражаются на языковой системе, которая обслуживает и сопровождает жизнедеятельность данного социума на протяжении всей истории его существования [9, 11]. Поэтому для определения содержания педагогического сопровождения важно понимать, что обучаемые смогут правильно выстраивать тактику и стратегию успешного речевого общения, если процесс овладения иностранным языком будет включать в себя освоение устройства социальной системы и уклада жизни китайцев не только на основе учебной и научной литературы, но и благодаря личному опыту усвоения элементов социокультурного фона современного Китая.

Чтобы понять системность педагогического сопровождения, очень важно проанализировать межкультурную адаптацию как феномен. При выстраивании системы педагогического сопровождения языковой практики одним из основополагающих является этнопсихологический подход, подробное рассмотрение которого помогает выявить основную часть проблем, препятствующих овладению китайским языком будущими специалистами, так как именно он дает представление о механизмах межкультурной адаптации, которая также является одной из основ для формирования компетенции межкультурного общения.

Понятие межкультурной адаптации на более подробно рассматривается в этнопсихологии и психолингвистике такими авторами, как В.П. Белянин, Т.Г. Стефаненко, Н.С. Фрейнкман-Хрусталева, А.И. Новиков, К. Оберг, Дж. Бери, Н. Триандис, Р. Обера,

Р. Редфильд, Р. Линтон, М. Херсковиц, Р. Лайдо, работы которых широко известны в этих научных направлениях.

По их мнению, межкультурная адаптация в широком смысле слова – это сложный процесс, в случае успешного завершения которого человек достигает совместимости с новой культурной средой, принимая ее традиции как свои собственные и действуя в соответствии с ними в конкретной ситуации [8, 324].

На основе так называемой кривой адаптации Триандиса можно разделить процесс адаптации студентов к естественной языковой среде Китая на пять этапов [2, 19].

По нашим наблюдениям, первый этап характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением и большими надеждами. К этому времени в результате обучения в российском вузе у студентов уже сформированы определенные умения и навыки владения китайской речью. Оказавшись в условиях естественной языковой среды, они пытаются применить весь полученный ранее опыт речевого общения в виде элементарных устойчивых выражений и отдельных словосочетаний бытового характера. При этом китайцы по традиции доброжелательно относятся к иностранцам, говорящим на китайском языке, поэтому они адекватно воспринимают все реплики, произносимые студентами. Вместе с тем на этом этапе обучаемые еще не готовы к использованию развернутых коммуникативных конструкций.

В связи с этим первый этап проходит достаточно быстро, а на втором этапе адаптации студенты сталкиваются с лингвистическим барьером, который вызван особенностями фонетического строя, иероглифической письменности и других аспектов китайского языка. Кроме того, обучаемые часто пребывают в состоянии стресса, который блокирует ранее приобретенные речевые навыки и умения вследствие того, что они не закреплены опытом общения с носителями языка в условиях естественной языковой среды. Все это приводит к разочарованию в своей способности общаться с носителями языка, замешательству, депрессии. В этот период у

обучаемых возникает нежелание воспринимать речь на китайском языке и вступать в контакт с его представителями.

Как показывает практика, на третьем этапе адаптации симптомы лингвистического барьера могут достигать критической точки, что проявляется в полном разочаровании в своих способностях и появлении чувства невозможности полноценного овладения китайским языком. При этом у обучаемых нередко может наблюдаться возникновение полной беспомощности и желание скорейшего возвращения на родину.

Педагогическое сопровождение практики студентов, проходящей в культурной языковой среде Китая, как показал опыт, способствует обретению студентами уверенности в себе в процессе взаимодействия с носителями китайского языка. В результате наступает четвертый этап адаптации обучаемых к условиям естественной языковой среды, на котором депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением удовлетворения от удачных опытов в общении с представителями изучаемого языка. Студенты чувствуют себя более приспособленными и интегрированными в жизнь китайского общества.

Пятый этап характеризуется более высокой степенью адаптации обучаемых к естественной языковой среде, которая проявляется не только в умении обмениваться информацией, но и в свободном владении ими китайским языком при планировании и осуществлении взаимодействия с носителями китайского языка, а также адекватном восприятии партнеров по общению.

Таким образом, если обучаемые достигают пятого этапа, мы можем говорить об успешной адаптации к естественной языковой среде страны изучаемого языка. При этом необходимо учитывать, что весь цикл адаптации, в зависимости от условий ее реализации, может занимать от нескольких месяцев до нескольких лет.

Естественно, что в условиях краткосрочной языковой практики чрезвычайно трудно подвести обучаемых к результатам заключительного этапа адаптации. Все проблемы,

возникающие на перечисленных выше этапах, можно разрешить с помощью эффективного педагогического сопровождения, которое предполагает процесс взаимосвязанной деятельности всех субъектов языковой практики, направленный на взаимодействие студентов с реальными условиями культурного и языкового фона Китая, что вполне может помочь студентам не только преодолеть культурный шок и лингвистический барьер, но и ускорить период их межкультурной адаптации.

Кроме того, с точки зрения аксиологического подхода для решения проблемы педагогического сопровождения языковой практики, нам важно понимать, что культура не только интегрирует человека в социальную систему, но и прививает ему определенные интересы и потребности, то есть формирует его ценностную ориентацию. Из этого следует, что полноценное усвоение человеком другой культуры предполагает присвоение им других культурных ценностей, посредством этого он и будет адаптироваться к новой социальной системе, в нашем случае – к китайским реалиям.

Таким образом, содержание педагогического сопровождения должно быть направлено на развитие мотивации у обучаемых к постоянным контактам с ценностями культуры Китая, которые дают будущим специалистам возможность не только их осмысления, но и последующего присвоения.

Компетентностный подход к рассматриваемой проблеме позволяет понять, что в современных динамичных социально-профессиональных условиях все более востребованной становится не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать её в конкретной практической деятельности (компетенция) [5, 12]. Именно к этому призвана подготовить будущих специалистов языковая практика в естественных условиях Китая, которая должна быть нацелена на формирование такой многокомпонентной категории, как компетенция межкультурного общения, включающая в себя ряд более узких компе-

тенций: лингвистическую, прагматическую, социокультурную и паралингвистическую. Однако одной из ключевых при этом будет оставаться коммуникативная компетенция.

Все это составляет суть готовности будущего специалиста китайского языка к межкультурному общению и является основой для перспективы его профессионально-личностного становления. Именно эти характеристики и качества должны формироваться в ходе языковой практики российских студентов в вузах Китая, и на них должно быть нацелено педагогическое сопровождение. Таким образом, становится понятным, что система педагогического сопровождения языковой практики должна быть ориентирована, прежде всего, на формирование такой важной многокомпонентной компетенции, как компетенция межкультурного общения. При этом педагогическое сопровождение должно носить деятельностный характер и быть направлено на использование обучающего потенциала естественной языковой и культурной среды.

Итак, наше исследование позволило нам обратить внимание на существующие противоречия между потребностью российского общества в высококлассных, конкурентоспособных специалистах китайского языка и недостаточном уровне разработки современных педагогических технологий в системе высшего образования. Эти проблемы могут быть вполне разрешимы в случае активизации использования такого эффективного вида учебной деятельности, как языковая практика российских студентов в вузах КНР, которая, в свою очередь, требует обеспечения системой педагогического сопровождения, сущность и содержание которой мы выявили и обосновали в нашей статье.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисова О.Л. Некоторые проблемы организации и проведения языковых практик российских студентов в вузах Китая // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки», 2007. № 2. С. 106-111.
2. Белянин В.П. Психоллингвистика. М., 2007. 232 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. 397 с.

4. Деркач А.В. Подготовка специалистов японского языка к межкультурной коммуникации на основе взаимодействия вуза с образовательными учреждениями Японии: Дис. ...канд. пед. наук. Петропавловск-Камчатский, 2006. 202 с.
5. Зеер З.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005. 71 с.
6. Иконникова Н.К. Основы межкультурного общения // Социологические исследования, 1995. № 7. С. 116-121.
7. Рябкова Н.Г. Образовательное пространство как понятие и феномен // Актуальные проблемы психологии и педагогики. Ч. 1. М., 2005. С. 24-36.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2004. 368 с.
9. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и инновации в преподавании иностранных языков в вузе. Саранск, 2005. 256 с.
10. Яковенко И.М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущих педагогов в условиях вуза: Дис. ...канд. пед. наук. М., Петропавловск-Камчатский, 2006. 251 с.

УДК 377.169.3

Богданова А.А.*, Родигина В.В.**

**Российская международная академия туризма (г. Химки)*

***Российский университет кооперации (Химкинский филиал)*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАФЕДРЫ ИНФОРМАТИКИ

A. Bogdanova*, V. Rodigina**

**The Russian International Academy of Tourism*

***The Khimki Branch of Russian University of Cooperation*

PERFECTION OF ELECTRONIC METHODICAL WORKBOOK COMPLEX BY COMPUTER SCIENCE DEPARTMENT

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования электронного учебно-методического комплекса в учебном процессе. Актуальным является вопрос об автоматизированной системе контроля, которая повышает эффективность работы преподавателя и трудоспособность студента. Стандартизация контроля позволяет освободить преподавателя от выполнения трудоёмкой и рутинной работы, но при этом заочность общения учащегося и преподавателя минимизирует психологические факторы, составляющие обязательную часть обучения. В учебный процесс предлагается вводить компьютерные тренинги, представленные в педагогических технологиях деловыми играми и тренажерами. В отличие от игр, тренажеры узкоспециализированны и потому решают только одну дидактическую задачу – выработку определенных навыков. Использование в учебном процессе компьютерных тренажеров является перспективным направлением совершенствования электронных учебно-методических комплексов, так как делает процесс приобретения знаний, умений и навыков более эффективным.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, инновации, качество образования, информационные технологии, тренажеры, педагогические технологии.

Abstract. This article considers the issues of the effective use of electronic methodical workbook complex in educational process. The problem of an automated monitoring system is highly relevant as it improves the efficiency of the teacher and student's ability to work. On the one hand standardization of monitoring helps the teacher to get rid of time-consuming and routine work, but, on the other, it minimizes the psychological factors which constitute the indispensable part of training. Business games and simulators should be introduced to make educational technology more efficient. Unlike games, simulators are very specialized and therefore aimed at only one didactic task: the development of certain skills. The use of computer simulators in the classroom is a promising way to improve the electronic methodical workbook complex as it increases the efficiency of learning in terms of knowledge acquisition.

Key words: electronic methodical workbook complex, innovations, quality of formation, information technology, simulators, educational technology.

Необходимость научного, методического, технического обеспечения педагогических инноваций в целях модернизации профессионального образования неоспорима. Педагогические технологии постоянно совершенствуются, подстраиваясь под меняющееся содержание образования. Изменение содержания особенно наглядно прослеживается при изучении информатики, информационных технологий и информационных систем в профессиональной деятельности. Объективно педагогические технологии не могут меняться одновременно с изменением содержания образования [1]. Сокращение отставания возможно за счет системной разработки современных информационных технологий (ИТ) для системы учебных заведений с пространственно распределенной структурой (ПРС) [2].

Современные ИТ с ПРС предполагают сетевую компьютерную систему с передачей данных в формате HTML с использованием интернет-протокола (TCP/IP) и возможностью выхода в Интернет. Выбор системного программного обеспечения (ПО) определяется традициями, для РМАТ – это ПО компании Microsoft. Компания является мировым лидером в разработке ИТ, что гарантирует учебному заведению высокий потенциал предоставления учащимся качественного образования. Основным продуктом компании – операционная система (ОС) Windows 7 – предоставил возможность реализации клиент-серверных технологий по сравнению с ОС Windows XP. Конечно, есть ограничения по числу одновременных подключений пользователей к серверу (20 по сравнению с 10 Windows Vista), но для решения **задач** электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) кафедры информатики вполне достаточно функциональных возможностей MS Visual Studio 2010.

К числу функционально решаемых задач относятся следующие.

1. Размещение на сервере рабочей программы курса, привязанной к календарному числу занятий и доступной каждому учащемуся с любого компьютера, любой аудитории в качестве руководства к действию. Программа содержит web-страницы лекций и семинаров в виде упражнений с теоретическими пояснениями. Для специальностей СПО 2307 – «Туризм» и 080501.51 – Менеджмент (по отраслям) по дисциплине «Информатика» материал структурирован по разделам «Adobe PhotoShop» (авторский курс ст. преподавателя Г.П. Дмитриева) и «Базы данных» (авторский курс ст. преподавателя Н.В. Федоровой); по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» – по разделам «Интернет-технологии в туризме» (авторский курс проф. Л.А. Родигина и ст. преподавателя А.Л. Богдановой), «Мастер-тур» (авторский курс доцента Л.А. Зуевой), «Амадеус» (авторский курс заведующего кафедрой А.В. Медникова) и «Компьютерный бухгалтерский учет» (авторский курс проф. Л.А. Родигина).

2. Размещение на сервере базы рейтинговых оценок учащихся с возможной выборкой данных по каждому учащемуся, учебной группе, теме и разделу. Каждый учащийся может увидеть оценки – как свои, так и товарищей. Отметим, что на сервере рейтинг считается относительно сложности задания, в преподавательском учете считается также рейтинг учащегося в группе.

3. Размещение на сервере учебно-тренировочных тестов. Их в ЭУМК два: по разделу «Компьютерный бухгалтерский учет» и «Амадеус». Такие тесты необходимы, чтобы учащийся адаптировался к интерфейсу программ и сосредотачивал усилия на выполнении содержательной части задания, а не на поиске нужной функциональности. Кроме того, доступ к Amadeus возможен только в режиме реального времени, значит, не для всех учащихся.

4. Доступ к контрольным тестам. Такие тесты размещены на втором сервере кафедры. Привязка к ЭУМК реализована пока только по разделу «Интернет-технологии».

5. Предоставление рабочего пространства на сервере для проектов студентов. Студент может работать со своим проектом из разных аудиторий с разных машин, тем самым решается проблема нехватки учебных мест в аудитории, а также учащихся, прогуливающих занятия под предлогом этой нехватки.

6. Обеспечение информационной безопасности и культуры. Современные средства позволяют, конечно, закрыть папки проектов студентов для общего доступа, но делать это нужно, как представляется, по просьбе владельцев. Пока проектов не столь много, чтобы нельзя было отследить «копировщиков» среди самостоятельно работающих и ограничиться общественным порицанием.

7. Upgrade содержания дисциплин в ЭУМК на принципах свободной энциклопедии. Преподаватель формирует тематику теоретического материала и контрольные вопросы по теме в соответствии с утвержденной учебной программой, содержание темы раскрывают студенты, используя возможности глобальной сети. В настоящем ЭУМК подобная тех-

нология реализована по дисциплине «Информационные технологии управления».

Однако информационные технологии позволяют создать широкую электронную среду, включающую в себя как специальные учебно-методические материалы, то есть непосредственно УМК, устойчивое ядро информационной среды обучения, так и изменчивое окружение ядра: материалы методического, научного и дидактического характера, работы студентов, базы данных, библиотеки, электронные журналы. Все эти материалы должны быть в сетевом электронном обращении для всех форм обучения: очной, вечерней и заочно-дистанционной [3, 115-116; 4, 87-91].

Семестровый (с января 2011 г.) опыт эксплуатации ЭУМК показал результаты, удовлетворяющие требованиям преподавателей кафедры. Необходима дальнейшая интеграция содержания дисциплин кафедры в электронный учебно-методический комплекс.

По поводу эффективности использования компьютера в учебном процессе существуют различные мнения. В силу известных причин, не следует фетишизировать систему компьютерного контроля. Стандартизация контроля способствует в основном освобождению преподавателя от выполнения трудоёмкой и рутинной работы. В то же время формализация и заочность общения учащегося и преподавателя минимизируют психологические факторы, составляющие обязательную часть обучения. Более эффективным является использование в учебном процессе компьютерного тренинга, представленного в педагогических технологиях деловыми играми и тренажерами. В отличие от игр, тренажеры узкоспециализированны и потому решают только одну дидактическую задачу – выработку определенных навыков. Дифференциация оценок хотя и возможна, но в конечном счете к зачету принимается только отличное выполнение тестового задания.

Обучение устойчивым практическим навыкам работы в информационной среде современного предприятия – это важная составляющая общей профессиональной

подготовки специалиста любого профиля. Любая компьютерная программа является отражением сложной системы экономических отношений, действующих на предприятии. Доверяя созданию системы отношений в компьютерной программе студенту, в дальнейшем, чтобы разобраться в том, что же создано учащимся, преподавателю требуются значительные усилия и время. В результате оценка знаний и умений студента все больше формализуется в пропорциональной зависимости от сложности изучаемой компьютерной базы данных.

Опыт преподавания компьютерных программ показывает, что прежде, чем вводить данные, студенту следует потренироваться в формировании баз данных программы. Например, все бухгалтерские программы предназначены для ведения развернутого аналитического учета. При этом, даже изучив интерфейс бухгалтерской программы, учащийся неминуемо столкнется с проблемой понимания системы учета. С точки зрения программиста, не имеет значения, в какой учетный регистр будет занесена та или другая хозяйственная операция – данные любого регистра обрабатываются одинаково. Кстати, поэтому для тестирования программы в принципе достаточно одной хозяйственной операции и учебного времени для освоения интерфейса разных бухгалтерских программ порядка 4–12 часов. Но этого совершенно недостаточно для изучения бухгалтерского учета.

Все бухгалтерские программы имеют в основе одну единую технологию учета, что позволило разработать в 2001 г. в среде системы управления базами данных (СУБД) Access Off-Line-программу учебного контрольно-тренировочного теста. Программа включает блок настройки параметров и исходных данных и блок проверки знаний учащихся.

В блоке проверки знаний, в отличие от традиционной схемы изучения хозяйственных операций по экономическому смыслу, реализован формализованный подход, отражающий практику учета первичных документов, поступающих бухгалтеру на обработку в хаотическом порядке. Хотя определенное

послабление допущено в отношении группировки операций по разделам плана счетов (в тесте существуют два режима), хаотичном и сгруппированном, режимы выбираются по усмотрению преподавателя. Структура группировки отражает специфику работы туроператора, что актуально для РМАТ.

В формате off-line программа просуществовала до 2010 г., когда в нее были внесены незначительные изменения по автоматической приемке только отличных результатов.

В январе-марте 2011 г. в связи с заданием по разработке электронного учебно-методического комплекса была написана программа on-line версии тренажера (в рамках задачи 3 – см. выше). Тренажер создан на основе технологии активных серверных страниц ASP.NET с использованием пакета MS Visual Studio 2010 – языка C#.NET и адаптера подключения к базе данных. В качестве базы использованы таблицы off-line версии тренажера.

Требования к предварительной подготовке учащихся для тестирования в обеих версиях не изменились: до начала работы с тренажером предварительно читается теоретический курс для приобретения начальных знаний (2-6 часов в зависимости от специальности среднего профессионального образования – СПО) по всем хозяйственным операциям, введенным в тест, однако вот непосредственная работа с тренажером подверглась видимым изменениям.

1. Если в off-line версии время тренировки с тестом составляло 6 часов (отдельные студенты справлялись за 4 учебных часа), то в on-line версии подавляющее число студентов все 100 проводок теста выполняло за учебную пару. У студентов, не выполнивших тест, следует констатировать убежденное неприятие бухгалтерского учета как сферы деятельности.

2. off-line тест может выдаваться для самостоятельной работы на дом, но результаты не фиксируются, поэтому студент обязан сдать тест в учебное время, как и on-line тест.

3. В off-line версии рекомендуется принимать результаты тестирования по каждому разделу плана счетов с оценкой только *отлично*, мотивируя требование недопус-

тимостью ошибок в учете. В on-line версии продолжение теста возможно только при правильной бухгалтерской записи, в результате время тестирования увеличивается и возможна дифференцированная оценка по числу правильных операций.

Результатом тренинга является время (4 часа) ввода хозяйственных операций в любую из двух бухгалтерских программ, изучаемых в курсе СПО «Информационные технологии в профессиональной деятельности»: «Инфо-Бухгалтер 8.1 (8.6)» и «1С-8». Десятилетний опыт эксплуатации бухгалтерских тренажеров показал, что тренажеры необходимы для адаптации учащихся к интерфейсу программ и концентрации усилий на выполнении содержательной части задания, а не на поиске нужной функциональности.

Таким образом, использование в учебном процессе компьютерных тренажеров повышает эффективность обучения в части приобретения знаний, умений, выработки навыков, а также компетенций учащихся и является перспективным направлением совершенствования электронных учебно-методических комплексов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воронов В.В. Образовательные ресурсы в обучении педагогики в вузе // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Электронный ресурс]. М., 2011. № 2. С. 78-84. Режим доступа: http://vestnik-mgou.ru/vipuski/2011_2/stati/pedagogika/voronov.html
2. XII Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2002» 4-8 ноября 2002 г., г. Москва) ИТО-2002 / Секция II / Подсекция 3: устное выступление и публикация [Электронный ресурс] // URL <http://www.ito.edu.ru/2002/II/3/II-3-98.html> (Дата обращения: 17.12.2011).
3. Мордвинов В.А., Соболев В.Е., Трифонов Н.И., Ленов А.Ю. Информационные системы в управлении информсредой образования. Учебно-методический комплекс интегративной дисциплины «Информсреда образования» (в трех частях). Часть первая, выпуск первый: Информсреда образования, общая характеристика / Под общ. ред. А.С. Сигова и А.Н. Тихонова. М., 2002. 130 с.
4. Чернилевский Д.В., Моисеев В.Б. Инновационные технологии и дидактические средства профессионального образования. М., 2002. 145 с.

УДК 331.86.+62

Вепринцева И.В.

Московский государственный университет культуры и искусств

**ПРИНЦИПЫ СВЕТОЗВУКОРЕЖИССУРЫ И АЛГОРИТМ
ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ РЕЖИССЁРОВ**

I. Veprintseva

Moscow State University of Culture and Arts

**THE PRINCIPLES OF LIGHT-SOUND DESIGN AND ALGORITHM
FOR THEIR USE IN BUILDING FILMMAKERS' ARTISTIC
AND TECHNOLOGICAL THINKING**

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы светозвукорежиссуры. Алгоритм их использования способствует формированию художественно-технического мышления будущего режиссёра при создании сценического образа. Художественно-техническое мышление является актуальным компонентом целостного (системного) режиссёрского мышления и способствует совершенствованию профессиональной подготовки студентов-режиссёров в колледжах искусств. Научные исследования в данной сфере позволили расширить профессиональное мышление будущего режиссёра и существенно увеличить продуктивность и интенсивность учебного процесса.

Ключевые слова: художественно-техническое мышление, светорежиссура, звукорежиссура, светозвукорежиссура, профессиональная техническая подготовка режиссёра, принципы светорежиссуры, принципы звукорежиссуры, принципы светозвукорежиссуры.

Abstract. The article considers the principles of light-sound design. The algorithm for their use in creating stage images promotes the formation of artistic and technical thinking in future filmmakers. Artistic and technical thinking is an actual component of a holistic (systemic) directing thinking and contributes to improving the quality of training in colleges of arts-stage directors.

The research activities in this area made it possible to expand stage director's system thinking and appreciably improve the efficiency and intensity of educational process.

Key words: artistic-technical thinking, lighting design, audio design, light-sound design, professional technical training of the director, principles of light design, principles of sound design, principles of light-sound design.

Художественно-техническое мышление является актуальным компонентом целостного (системного) режиссёрского мышления. Формирование этого мышления у будущих режиссёров – студентов колледжей искусств – способствует совершенствованию их профессиональной подготовки. Содержанием данного мышления является осознанное режиссёром художественное взаимодействие света и звука как выразительных равнозначных средств режиссуры. В общем синтезе театральных искусств при создании сценического образа синтез света и звука является более мощным выразительным средством, чем дифференцированные подходы к разработке этих компонентов. В процессе освоения основных этапов интегральной режиссёрской деятельности художественно-техническое мышление будущих режиссёров как разновидность их профессионального мышления проходит определённые уровни своего развития (табл. 1).

Данные уровни развития художественно-технического мышления, разработанные на принципах светозвукорежиссуры, совпадают с уровнями развития художественного мышления, предложенными Е.И. Коротковой [3, 50]. Светозвукорежиссура – это управление художест-

© Вепринцева И.В., 2012.

Таблица 1

Уровни развития художественно-технического мышления будущих режиссёров

I Эмоциональный уровень мышления	II Эмоционально-образный уровень	III Эмоционально-рациональный уровень	IV Рационально-эмоциональный уровень
Этап возникновения творческого импульса режиссёра для создания сценического образа	Этап режиссёрского замысла (Свет и звук рассматриваются как выразительные равнозначные средства режиссуры)	Этап разработки композиции (Включается разработка светозвукового компонента)	Этап анализа и корректировки сценического образа (Анализ единства светозвукового компонента и его корректировка)

венным взаимодействием света и звука при создании сценического образа в соответствии с принципами постановочного света и звукорежиссуры. Остановимся подробно на принципах (основах) постановочного света, требующих своего обоснования.

В соответствии с методологическим принципом причинно-следственных связей разделим принципы постановочного света на две категории: фундаментальные принципы, связанные с естественным световосприятием человека в обычной реальности (отнесём их условно к принципам первого порядка), и принципы художественного освещения, причинно обусловленные, предназначенные для создания сценической реальности. Назовём их принципами второго порядка.

Фундаментальные принципы зависят от физиологических и психофизиологических факторов световосприятия человека.

1. Физиологические основы световосприятия человека обуславливают следующие принципы постановочного освещения первого порядка.

– *Принцип достаточного для световосприятия уровня освещённости.* Как известно, человек имеет двойственный аппарат зрения. Черно-белое видение глаза человека включается при низких уровнях освещённости за счёт световосприятия в сетчатке

глаза палочкового аппарата зрения. Цветное световосприятие человека осуществляется в природных условиях при повышенных дневных уровнях освещённости. Его обеспечивает колбочковый аппарат зрения – красноощущающие, зеленоощущающие и синеощущающие нервные центры сетчатки глаза.

Нормы освещённости устанавливаются по известным критериям: деталь различия, контраст объекта с фоном, время продолжительности зрительной работы. Заметим, для зрителя на сцене важный объект различия – глаза исполнителя. Все эти факторы световосприятия являются определяющими для формирования на сцене принципов дневного, ночного и цветного художественного освещения.

– *Принцип использования перепада уровней освещённости.* Данный принцип позволяет эффектно разрабатывать наиболее яркие световые картины, например сцены бала, за счёт свойства адаптации глаза человека. В этом случае режиссёр задумывает предыдущую сцену затемнённой.

– *Принцип управления вниманием зрителя.* Этот принцип позволяет использовать свойство взгляда человека фокусироваться на участках с повышенной освещённостью. В сценическом пространстве для этого ис-

пользуются акцентирующие следящие или локальные лучи.

– *Принцип аналогии природного и сценического пространственного светораспределения в пейзажных картинах.* Световосприятие глаз человека формировалось в условиях природного пространственного светораспределения. Представим в этих условиях на рис. 1 основные векторы световых потоков, освещающих глаз человека (точка «А»). Моделируя на сцене природное пространственное светораспределение и учитывая важность освещения глаз исполнителя, примем, что в сценическом пространстве это будет также точка «А».

При этом на сцене необходимо обустроить соответствующее размещение световых элементов осветительной установки и учитывать соотношение величин их световых потоков.

Данные табл. 2 демонстрируют принцип аналогии природного и сценического пространственного светораспределения.

2. Психофизиологические основы световосприятия человека также определяют ряд принципов постановочного освещения первого порядка:

– *Принципы цветопсихологии являются основой цветного освещения.*

– *Принцип условного светораспределения на сцене.* Этот принцип возможен в случае создания, например, необходимой атмосферы. В сценах сумасшествия естественное светораспределение может быть нарушено за счёт неестественного распределения интенсивности световых потоков, и потолок в комнате может оказаться более тёмным, чем пол.

– *Принцип световосприятия на основе архетипов* (первообразов, элементов коллективного бессознательного) может использоваться, например, в сценах сна. В спектакле «Ведьмака» (театр «Ромен») сцена кошмарного сна влюблённого персонажа решена с помощью художественных возможностей света. Персонажи общества, осуждая неприемлемые для них отношения влюблённых, в импульсном свете прерывистыми движениями выползают из камина в комнату спящего.

– *Принцип световосприятия зрителем незавершённых световых картин.* Он реализуется за счёт способности мозга зрителя достраивать эти картины, используя жизненный опыт. Так, сцены воспоминаний могут быть разработаны с помощью симультанной (мгновенной) смены проекций.

– *Принцип световосприятия нереальных световых картин.* Восприятие фантастичес-

Рис. № 1

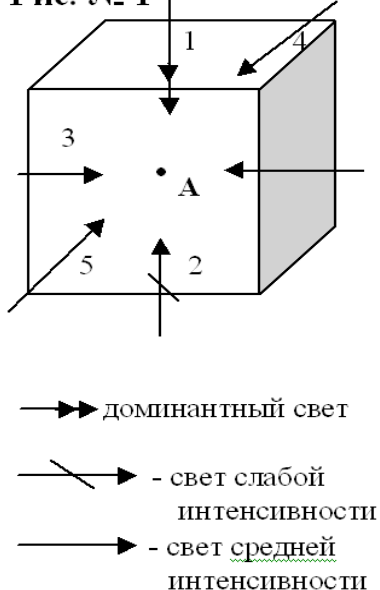


Таблица №2

Принцип аналогии природного и сценического пространственного светораспределения за счёт соответствия световых элементов		
Элементы природного света		Элементы сценической осветительной установки
1. Верхний свет	↓	Софитные планы
2. Нижний свет	↑	Рампа
3. Боковой свет	→ ←	Прострелы
4. Задний свет	↖	Контровой (контр ажурный) свет
5. Передний свет	↗	Передний, лобовой свет

ких световых картин (сцен на Марсе) требует использования возможностей художественного мышления зрителя [3, 40, 85].

Исторически каждому театральному стилю соответствовали свои художественные задачи [2, 51-70]. Эти задачи выявили ряд принципов художественного освещения, которые творчески переработал и вобрал современный театр. Осознание принципов постановочного света первого и второго порядка способствует их классификации.

Оптимальное использование принципов постановочного света в светорежиссуре осуществляется в соответствии с их иерархической значимостью (схема 1) согласно основополагающему принципу режиссуры и базовому принципу световой композиции [2, 172-179].

Основные принципы звукорежиссуры достаточно разработаны [5, 30-48], но их оптимальное использование в режиссуре также возможно на основе иерархии, обусловленной причинно-следственными связями.

Схема 1

Иерархия использования в светорежиссуре принципов постановочного света



Характер выбранных звуковых средств зависит, прежде всего, от фундаментальных принципов звукорежиссуры, принципов первого порядка, определяемых звуковосприятием человека, сформированным в естественной среде:

- физиологического воздействия звука на человека (частотные влияния на человека, уровни допустимого звукового давления, перепады звукового давления, характер звукового поля) [4, 21-30];

- психофизиологического воздействия звука на человека: эмоционально-музыкального влияния на зрителя звуковых средств, архетипов, элементов коллективного бессознательного, стиля и жанра произведения сценического искусства и т. д.

Сочетание принципов светорежиссуры и звукорежиссуры при создании сценического

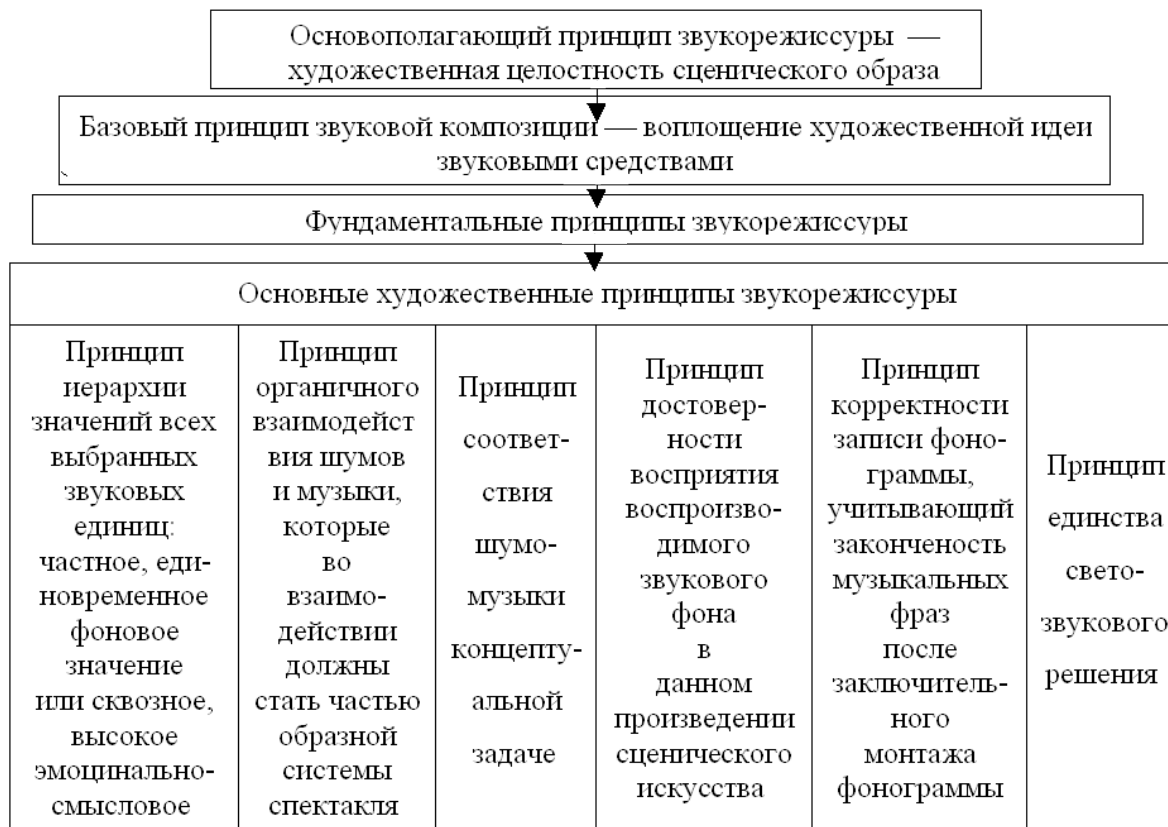
образа, направленное на разработку художественного синтеза света и звука, позволяет поэтапно выстроить алгоритм формирования художественно-технического мышления студентов.

Данный алгоритм является наиболее эффективным средством для формирования обобщённых умений и самостоятельной деятельности будущих режиссёров [4, 159].

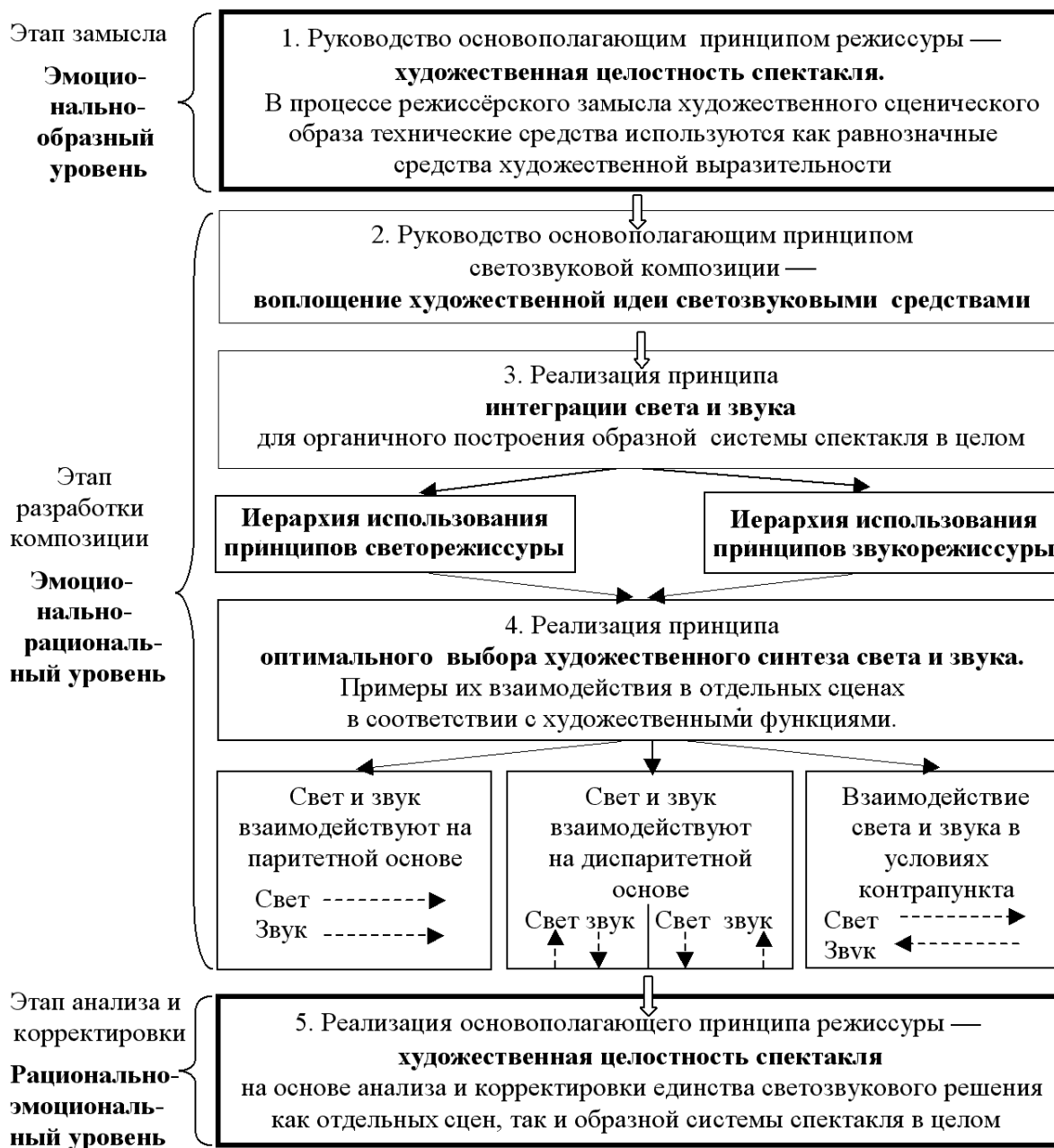
Исходя из вышеизложенного, следует заключить, что формирование художественно-технического мышления режиссёров наиболее оптимально на основе алгоритма использования принципов светозвукорежиссуры. Эти принципы выявлены в процессе создания современной концепции профессиональной подготовки режиссёров в сфере освоения технических средств в результате научных исследований и сценической практики.

Схема 2

Иерархия принципов звукорежиссуры



Алгоритм формирования художественно-технического мышления будущего режиссера



Художественно-техническое мышление режиссёров, способствуя расширению профессионального мышления, эффективно функционирует в творческом процессе интегральной режиссёрской деятельности.

Таким образом, художественно-техническое мышление режиссёров должно обос-

нованно занять свою нишу в общей классификации художественного мышления [3, 40]. Кроме того, данный тип мышления является актуальным типом профессионального мышления и для современной подготовки студентов других постановочных специальностей средних и высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аксёнов В.С., Наумов А.П. Технические средства в культурно-просветительной работе: Учеб. пособие для студентов институтов культуры. М., 1988. 143 с. ил.
2. Исмагилов Д.Г., Древалёва Е.П. Театральное освещение. М., 2005. 360 с.
3. Короткова Е.И. Педагогические особенности развития художественного мышления подростков в классе ансамбля домбр и балалаек в детской музыкальной школе: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2006. 218 с.
4. Шамина В.В. Роль структуры проблемного задания в развитии познавательной активности и самостоятельности студентов кафедры дизайна // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в образовательном процессе. Сб. ст. Вып. 2. М., 2006. С. 156-159.
5. Шилова И.М. Проблемы звуковой образности в советском кино. М., 1984. 48 с.

УДК 372.881.161.1

Гац И.Ю.

Московский государственный областной университет

**ЗНАЧЕНИЕ ЛИНГВОФИЛОСОФСКОГО НАСЛЕДИЯ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

I. Gats

Moscow State Regional University

**THE IMPORTANCE OF LINGUISTIC PHILOSOPHY HERITAGE
FOR DEVELOPING THE THEORY OF RUSSIAN LANGUAGE
TEACHING IN MODERN SCHOOL**

Аннотация. На стыке с философией лингвометодика определяет приоритетные направления обучения школьников русскому языку в современной языковой ситуации. Исходя из представленных философских посылок, в статье сформулированы методические правила организации лингвистической подготовки школьников с целью их успешной социализации. Указанные методические правила подтверждают мысль, что качество обучения школьников русскому языку пропорционально их умению решать ситуационные задачи на основе реальной языковой практики.

Ключевые слова: языковая ситуация; социальная функция языка; стратегия обучения школьников русскому языку.

Abstract. Adjoined to philosophy, linguistic methodology defines the priority areas of teaching students the Russian language in modern conditions. On the basis of the suggested philosophical premise the author formulates methodological rules of organizing students' linguistic training aimed at their successful socialization. These methodological rules prove the idea of a correlation existing between the quality of students' Russian language training and their ability to solve situational tasks on the base of real language practice.

Key words: linguistic situation; social function of the language; strategy of Russian language teaching.

Построение адаптивной системы обучения школьников русскому языку в современной языковой ситуации подразумевает поиск оснований философского порядка, то есть таких методологических основ, которые бы определяли задачи лингвистической подготовки школьников с целью их успешной социализации.

В истории науки, начиная с древнегреческой философии, феномен языка всегда был наиболее интересным объектом исследования. С ростом национального самосознания в XVI–XVIII вв. философы исследовали связи народного языка и общества. Изучение языка с точки зрения влияния на него внешних, социальных, фактов по отношению к индивидуальным явлениям имеет давнюю традицию (Ш. Балли, М.М. Бахтин, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Г.В. Колшанский, Б.А. Ларин, А. Мейе, М.В. Панов, М.Н. Петерсон, Е.Д. Поливанов, Э. Сепир, Н.С. Трубецкой, представители Пражского лингвистического кружка и др.). С течением времени внутри сравнительно-исторического языкознания зародилась социологическая философия языка, которая теперь развивается самостоятельно. Утверждения, что язык есть необходимое условие бытия социального сообщества, что в языковых проявлениях находят своё воплощение и нация, и человечество, уже стали аксиоматичными.

Основоположник учения о языке, создатель философской системы Вильгельм фон Гумбольдт обосновывал назначение языка двумя факторами, внешним и внутренним: во-первых, потребностями общения, необходимостью поддерживать общественные отношения и, во-вторых, потребностью развития интеллектуальной и духовной сторон жизни общества. Он представил язык как саму деятельность: «Язык следует рассматривать не как мёртвый продукт, но как создающий процесс» [8, 894]. Это постоянный творческий процесс, неотделимый от познания и напоминающий художественное творчество. Творчество заложено в природе человеческого общения, ибо язык представляет собой живую сущность, способную к преобразованиям и изменениям. Каждый говорящий делает всеобщими результаты своей индивидуальной познавательной деятельности, «постоянно обогащает язык не только в количественном, но и в качественном отношении, делая язык более совершенным инструментом для познавательной

деятельности» [6, 138]. Положение В. Гумбольдта о творческой роли языка впоследствии принимает А.А. Потебня: «Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку, и только потому имеет для него значение», язык – это то, что лежит на поверхности бытия человека в культуре [9, 9]. Идея о том, что язык по своему происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом, была сформулирована ещё до лингвистической концепции В. Гумбольдта. Так, ещё И.Г. Гердер, немецкий мыслитель и искусствовед, осознавая язык как силу, объединяющую всё человечество, утверждал, что язык связывает отдельную нацию со всем человечеством, потому что в каждый язык «втиснут разум данного народа и его характер» [2, 295].

Ясное понимание социальной сущности языка изначально представлено в концепции И.А. Бодуэна де Куртенэ, заложившего социологическую основу языкознания: «Так как язык возможен только в человеческом обществе, то кроме психической стороны, мы должны отмечать в нём всегда сторону социальную. Основанием языковедения должна служить не только индивидуальная психология, но и социология». Анализируя психическую деятельность личности, он подчёркивает «социальный аспект индивидов, обладающих речевой способностью и входящих в определённую лингвистическую общность» [2, 449]. И.А. Бодуэн де Куртенэ, вслед за В. Гумбольдтом, разрабатывает положение о языке как деятельности, развёртывающейся во времени и пространстве. Позже эта идея будет классически сформулирована Ф. де Соссюром, а затем во второй половине XX в. представлена в теории коммуникации в форме дихотомии «код – сообщение». Язык как деятельность индивидов предполагает в каждую минуту и говорящего и понимающего, которые вместе олицетворяют коллектив. Таким образом, язык возникает из одновременной самодеятельности всех участников общения. Так как каждое лицо непрерывно воздействует на язык, то и каждое поколение изменяет его – если не на материале слов и

форм, то в их употреблении: «По своей действительной сущности язык есть нечто постоянное и вместе с тем в каждый данный момент преходящее» [8, 894]. Первым, кто раскрыл диалектическое единство устойчивости и изменчивости в языке, был Вильгельм фон Гумбольдт. Изменчивость – одно из основных и внутренне присущих свойств языка. Язык вечно изменяется, но в то же время необыкновенно устойчив. На каждом историческом этапе в языке можно выделить новое, набирающее силу, и уходящее: «каждый язык, как и сам человек, есть нечто беспредельное, постоянно развивающееся во времени» [2, 313]. Изменчивость обеспечивает соответствие языка меняющимся потребностям познания и коммуникации. В конце XIX в. И.А. Бодуэн де Куртенэ разграничил статический и динамический аспекты в языке и лингвистике. Он выделил, во-первых, законы равновесия языка, во-вторых, законы исторического движения языка: «Нет неподвижности в языке. Статика языка есть только частный случай его динамики» [2, 448]. Разграничение между историей изменений языка и состояний языка в отдельные точки времени, т. е. между диахронией и синхронией, провёл Фердинанд де Соссюр.

За изучение языка в процессе его становления, в его динамике выступал последователь В. Гумбольдта, создатель эстетической школы Карл Фосслер. Немецкий лингвист выдвинул идею изучения языка через призму влияний и воздействий среды. Он исследовал связи языка с наукой, поэзией, религией, изучал особенности литературных текстов и разговорной речи. Ведущее место, по К. Фосслеру, должно отводиться рассмотрению связей языковых и интеллектуально-духовных процессов. Стремление рассматривать язык как постоянное, непрерывное творчество лежит в основе всей концепции языка К. Фосслера. Своим учителем К. Фосслер считал итальянского философа Бенедетто Кроче, который интересовался языком с точки зрения творческого процесса и механизма выражения: «Каждый говорит и должен говорить сообразно тем отзвукам, которые вещи будят

в его душе, или же сообразно своим впечатлениям» [2, 475]. В работе К. Фосслера «Язык как творчество и как развитие» язык рассматривается как нечто постоянно обновляющееся, находящееся в процессе вечного творчества. Поскольку в основе любого языка лежит творческий акт индивида, то и развитие языка происходит через индивидуальное языковое творчество, посредством действия. Результатом является языковое выражение, которое внедряется лишь в том случае, если другие индивиды примут его пассивно, повторяют, не вдумываясь, или же творчески, внося изменения, короче говоря, путём сотрудничества и коллективного действия [2, 478]. Живой акт коммуникации, конкретный разговор включает понимание услышанного и получение ответа. Разговор, по К. Фосслеру, не обязательно должен предполагать минимум двух лиц; говорить можно и с самим собой. При философском рассмотрении вещей творцом разговора оказывается отдельная личность, которая может выступать в любом количестве ролей. Каждый разговор должен включать несколько основных актов: чувствование, продумывание, говорение, а при наличии второго собеседника – понимание, слушание, ответ. Всей разработанной теорией К. Фосслер доказал, что язык – это культурно-историческое явление, изучение которого немыслимо вне связи с народом и его культурой.

Значительную роль в развитии идеи о социальной природе языка сыграли труды Ф. де Соссюра. Разграничение социального и структурного аспектов языка в виде антиномии внешней и внутренней лингвистики было проведено Фердинандом де Соссюром, лингвофилософская концепция которого рассматривает язык как социокультурное явление. «Язык, с одной стороны, социальный продукт речевой способности, с другой – совокупность необходимых условий, усвоенных общественным коллективом для осуществления этой способности у отдельных лиц», – таким путём Ф. де Соссюр подчёркивает социальную природу языка. Разграничение языковых и внеязыковых факторов,

влияющих на развитие языка, до Ф. де Соссюра проводил Вильгельм Вундт. В основе воззрений философа и психолога лежит утверждение о преобладании социального над индивидуальным. Только внутри социального коллектива и формируется личность, осваиваются языковые и бытовые отношения [2, 352]. Углубил это положение Антуан Мейе, выделив три типа факторов, влияющих на развитие и преобразование языка: языковые, исторические и социальные. Однако именно Ф. де Соссюр ввёл понятие внешней лингвистики, исследующей многосторонние связи языка и народа в синхронии и диахронии.

На основе рассмотренной философской посылки было установлено, что качество лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации обеспечивается реализацией принципа связи теории с практикой. Из указанной посылки следует *методическое правило*. Построить адаптивную методику лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации – значит убедительно раскрывать перед обучающимися диалектическую связь лингвистической теории и повседневной практики языкового существования; постоянно доказывать, что вся языковая деятельность носителя всегда неповторима, индивидуальна, связана с интеллектуальными, эмоциональными состояниями личности, глубоко доказывать, что жизненно-языковой опыт каждого уникален.

Большую роль в культуре XX в., в аналитической философии, в культурологических исследованиях сыграла, несмотря на свою неоднозначность, гипотеза лингвистической относительности, разработанная Эдуардом Сепиром и Бенджаменом Ли Уорфом в 1920–1940 гг. В соответствии с этой гипотезой не реальность определяет язык, а, наоборот, сам язык по-новому представляет реальность. Школа Сепира – Уорфа выдвинула предположение: все люди видят мир по-разному, сквозь призму родного языка. В каждом языке содержится своеобразный взгляд на мир, и различие между картинками мира тем больше, чем больше различаются между собой языки

[1, 139]. Реальность опосредована языком, язык – продукт социального и культурного развития. Э. Сепир указывал на специализирующий фактор языка – установление социального контакта между членами временно образуемой группы. Важно не столько то, что при этом говорится, сколько то, что вообще ведётся разговор [8, 899]. В современной философии не противопоставляют язык и практику, потому что они насквозь пронизывают друг друга. Реальность немислима без языка, поэтому, чтобы ориентироваться в ней, надо знать язык. Практическая функция языка как раз и состоит в обеспечении успеха практики. «Реальный мир» бессознательно строится на основе языковых норм данной группы. Человек видит, слышит, воспринимает явления главным образом потому, что овладел определёнными языковыми навыками, а языковые нормы конкретного общества предполагают данную форму выражения [6, 89]. Уже Л. Витгенштейн в «Логико-философском трактате» высказался об этом: разные состояния человека определяют характер его восприятия действительности, каждый видит по-своему. С именем Людвиг Витгенштейна, предложившего сложную функционально-игровую модель, связывают изменения в философских оценках XX в. функционирования языка. Его концепция языка – прежде всего концепция обыденного, естественного языка. Л. Витгенштейн изучает язык в его деятельностном аспекте, то есть высказывания, включённые в определённый контекст их употребления. Процесс употребления слов Л. Витгенштейн уподоблял игре. «Я буду называть эти игры “языковыми играми” и иногда говорить о примитивном языке как о языковой игре» [8, 903]. Л. Витгенштейна интересовала речевая деятельность. Игра становится основанием для определения семиотической реальности в её синхронном и диахронном аспектах: «“Языковой игрой” я буду называть также целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» [8, 903]. Под языковыми играми понимаются модели, образцы работы языка, его функции. Язы-

ковые акты всегда происходят в конкретной ситуации, связанной с жизненным миром. Естественный язык вбирает в себя бесконечное множество языковых игр. В дальнейшем этот тезис даёт мощный импульс к развитию дисциплин социолингвистики и лингвистики дискурса. Поскольку язык – явление в принципе нестатичное, живёт в действии, в практике коммуникации, то есть динамичен по своей природе, как музыка, сценическое действие, спортивные и другие игры, то можно утверждать, что говорящий постоянно окружён языковыми играми. Философ приводит примеры простейших языковых игр, демонстрируя, что всякая языковая игра есть модель реальной языково-прагматической ситуации. Языковая игра становится методологическим приёмом, позволяющим моделировать конкретную ситуацию применения речевой деятельности. Современные философы развивают идею языковой игры и отмечают две её формы: лингвистическую (метафоризация, шутка, ирония, игра слов, загадка, шарада и пр.) и исследовательскую (эксперимент, лингвистическая рефлексия). По Л. Витгенштейну, любая педагогическая практика имеет в своей основе комплекс неких языковых игр, позволяющих по-новому соотносить реальность с лингвистической деятельностью как обучаемого, так и обучающего. Решение подобной задачи он видит не в формировании конкретных умений, а в усвоении детьми, прежде всего, «правил игры». Языковые игры воспринимаются как многообразные компоненты реальной деятельности. Для философа невозможно разделение между лингвистической и нелингвистической практикой. Это означает, что погружение в социокультурную деятельность и есть освоение правил игры. Субъекты, коммуниканты участвуют сразу в нескольких языковых играх и оказываются вовлечёнными одновременно в несколько дискурсов.

Современные философы в качестве живого дискурса воспринимают обыденный язык, неотъемлемым признаком которого является ситуационность [7, 51]. Они исходят из того, что повседневная коммуникация складыва-

ется из трёх базисных элементов: ситуации общения, функции текста и его содержания, внутренняя связь которых изначально очевидна. Обыденный язык характеризуют, прежде всего, «ситуационные выражения», так как текст возникает в локальной социокультурной ситуации. Знание большого набора разнообразных лингвистических ситуаций, погружённых в специфический контекст, составляет неизбежное условие подлинного владения языком вообще [7, 69]. От субъекта, владеющего повседневным языком, ожидается способность справиться с языковой ситуацией даже при неадекватности собеседника и нарушении правил коммуникации. Человек должен обрести динамическое ощущение языка, привыкнуть к его неопределённости, «нечёткости». Поэтому нужно не только усвоить, но и самому продуцировать языковое знание; повседневный язык включает в себя постоянное языковое экспериментирование, творчество [7, 69]. Одним словом, человек окружён языковыми играми, которые требуют от него развитых навыков понимания и интерпретации.

Для современной лингвометодики важен следующий тезис: уровень владения языком определяется не столько теоретическими познаниями, сколько способностями к языковой игре. Языковая игра – это мысленное экспериментирование и речевые вариации, важная часть языковой практики, речевого поведения. Посредством языковой игры демонстрируется многообразие инструментов языка и способов их применения. В языковой игре, безусловно, заложен лингводидактический потенциал, и для лингвометодического контекста важно, что языковая игра рассматривается и как модель коммуникативной деятельности (языковая шутка в художественном тексте, язык глобально-информационного пространства), и как практическая деятельность (металингвистическая деятельность, языковая рефлексия). В языковой игре коммуниканты одновременно творят высказывание и рассматривают собственную речевую деятельность в динамике – от непонимания до рефлексивного осмыс-

ления. Рефлексивная деятельность становится частью коммуникации. В лингвометодическом аспекте языковая игра используется как экспериментальный материал, предназначенный для обучения навыкам лингвистической интерпретации с целью адаптации в повседневном языковом существовании.

Из второй философской посылки вытекает следующее *методическое правило*: с целью развития лингвокреативных умений школьников, опираясь на их языковое чутьё, расширять дидактическое поле за счёт упражнений, основанных на языковой игре как запрограммированном отклонении от привычного образования, традиционного восприятия и использования языковых единиц.

Проблема понимания в коммуникации – это философская проблема. Идея личной ответственности заключена в общем диалоге. Понимание, с позиции диалогической философии М.М. Бахтина, является основным методом познания. Понимающий должен уяснить точку зрения партнёра, он стремится увидеть за словом личность. Понимание всегда диалогично [3]. Между субъектами при их речевом взаимодействии возникают диалогические отношения. «Диалогическое общение и есть подлинная сфера жизни языка. Вся жизнь языка, в любой области его употребления (бытовой, деловой, научной, художественной и др.), пронизана диалогическими отношениями» [3, 212]. Общение личностей начинается с текста, по которому можно изучать человека. Всё, что создаётся человеком: слово, мысль, дело, – есть потенциальный текст, который может быть понят только в диалогическом контексте своего времени. Текст, не замыкающийся на себе самом, может быть представлен в разных формах: живая речь, зафиксированная речь, любая знаковая система. Текст по природе диалогичен, и эта диалогичность имеет открытый характер: «Не может быть изолированного высказывания. Оно всегда предполагает предшествующие и следующие за ним высказывания. Ни одно высказывание не может быть ни первым, ни последним. Оно только звено в цепи и вне этой цепи не

может быть изучено» [3, 34]. Текст – это универсальная форма заявления человека о себе. Основной целью текста является не что иное, как координация деятельности людей в обществе. Средствами достижения этой цели выступает изменение ментальных состояний реципиента: его знаний, оценок и ценностей, волевых импульсов. Каждый текст имеет цель, мотив, результат.

Итак, познать язык вне его функционирования невозможно. После «Философских исследований» Л. Витгенштейна, после появления теории речевых актов и лингвистики текста стало очевидным, что язык – подвижная стихия и изучать его надо другим способом. Функционирование языка состоит «из живых речемыслительных актов, которые выступают в виде одного из обязательных аспектов многообразных форм человеческой деятельности, образующих всякого рода содержательные структуры» [6, 13-14]. Концепция языкового существования представлена в фундаментальном исследовании Б. М. Гаспарова [5]. Родной язык, по его мнению, в процессе социализации накапливается в памяти блоками, где смысловые конструкции фиксируются в сознании и постепенно превращаются в языковой, затем в речевой – коммуникативный – прагматический тезаурус человека. Первичным объектом изучения для учёного выступает бесконечный и нерасчленённый поток языковых действий и связанных с ними мыслительных усилий. В стратегии, которую поддерживает Б.М. Гаспаров, говорящий не обращается к правилам, а апеллирует к готовым коммуникативным фрагментам, устоявшимся в памяти речевым блокам, целым предложениям, цитатам, ассоциациям. Речь говорящего всегда зависима от характера отношений с речевым партнёром, от внешних обстоятельств, настроения, среды.

Третья философская посылка влечёт за собой очередное *методическое правило*: обучая русскому родному языку, привлекать примеры из окружающей языковой действительности и как источник лингвистических знаний, и как область их практического

применения; шире использовать исследовательские задания по интерпретации, трансформации и трансляции лингвистического материала, то есть на этой основе развивать металингвистические умения школьников.

Технизация современного общения влечёт за собой изменения в поведении участников коммуникации. Преобразования коммуникативного пространства современные философы видят в том, что подошла к концу эпоха буржуазного гуманизма. В научных исследованиях выражается тревога по поводу того, что коммуниканты привыкают к скоростным информационным потокам, а общение приобретает форму безличного обмена блоками информацией. Порой реципиенту трудно отличить информацию от оценки, вымысел от реальности. Искусство, описывающее единство нации на основе любви к художественной литературе, чтению и письму, хотя всё ещё поддерживается, но уже не может обеспечить коммуникативный союз в рамках массового общества. Философы и социологи однозначно утверждают, что мы живём в постлитературном, в постгуманистическом мире, чертами которого стали десубъективизация, всеобщая компьютеризация и гиперкоммуникация, личность парадоксальным образом остро ощущает рутинность бытия и одиночество в толпе [7, 316]. Возросшие объёмы коммуникации, интенсивное общение носителей языка, новые формы передачи и восприятия информации оказывают давление на систему лингвистической подготовки. Следовательно, игнорирование в процессе обучения условий реального существования препятствует достижению современного качества лингвистической подготовки школьников.

Сегодня традиционный текст постепенно уступает место постмодернистскому тексту, в котором допустительно смешение всего со всем. Языковая игра стала одной из ведущих категорий в русскоязычной коммуникации. Она возникает в неформальных речевых коллективах и носит спонтанный характер: байки, шутки, анекдоты, каламбуры, истории, проявление остроумия, речевого блеска и изящества. Избыточная метафора, ирония,

карнавализация стали основой постмодернистского текста, поддерживаемого компьютерами и Интернетом. Собственно, сетевая коммуникация, SMS-общение и основаны на разных формах языковой игры. Для понимания законов языковой игры коммуникантам необходима интертекстуальная компетенция. Тропы, метафоризация, подмены, словотворчество, отклонение от формальных правил – внешние атрибуты языковой игры, которые находятся на поверхности речевых актов. Игровой текстовый материал, игровые жанры речевых произведений служат источником изменения и обогащения живого ума, это «решение проблемы воспитания и выращивания умных людей, особенно в народной педагогике» [4, 33].

Эта философская позиция обуславливает четвёртое *методическое правило*: с целью адаптации школьников к новым сферам коммуникации и развитию элементарных навыков информационно-коммуникативных умений организовывать учебную деятельность по восприятию, продуцированию и оцениванию дидактически значимых электронных текстов.

Сформулированные в статье методические правила подтверждают мысль, что качество лингвистической подготовки школьников в современных условиях прямо пропорционально их умению решать ситуационные задачи на основе реальной языковой практики.

Лингвометодический аспект изучения философского наследия позволяет определить антропоцентрический подход как методологический ориентир модернизации обучения русскому языку в современной языковой ситуации. Этот угол зрения ориентирует на выделение стратегических направлений лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации. Практическая лингвистическая подготовка школьников демонстрирует живую связь лингвистических знаний и практических потребностей и выражается в следующем:

– в углублённом представлении школьников о языке как постоянно меняющемся

объекте, об объективных тенденциях в его развитии;

– в обогащении представлений обучающихся о языковой норме, её подвижности и двустороннем характере, о взаимовлиянии разговорной и книжной, устной и письменной речи в современной языковой ситуации;

– в расширении знаний о лингвокультурологической функции языковой игры, лингвокреативной деятельности современника в повседневной жизни, в развитом языковом чутье.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 2009. 416 с.
2. Амирова Т.А. История языкознания / Т.А. Амирова и др.; под ред. С.Ф. Гончаренко. М., 2003. 672 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. М., 1979. 424 с.
4. Богин Г.И. Тексты, возникшие в ходе языковой игры // Филология – Philologica. Краснодар, 1998. № 14. С. 29-34.
5. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. 352 с.
6. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М., 2001. 248 с.
7. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008. 544 с.
8. Философия науки: общие проблемы познания: Хрестоматия / Ред.-сост. Л.А. Микешина. М., 2005. 992 с.
9. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии / А.Т. Хроленко; под ред. В.Д. Бондалетова. 2-е изд. М., 2005. 184 с.

УДК 37.033

Данилина А.М.

Средняя общеобразовательная школа «Школа Здоровья» № 883 (г. Москвы)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

A. Danilina

Moscow State School of Health № 883

FORMING SCHOOLCHILDREN'S ECOLOGICAL CULTURE WHILE DOING RESEARCH IN LOCAL LANDSCAPE ECOLOGY

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы формирования экологической культуры школьников в процессе разных форм туристско-краеведческой деятельности. Главное внимание уделено полемому учебно-исследовательскому практикуму ландшафтно-экологического содержания – одному из видов инновационного изучения природного потенциала территории, в процессе освоения которого происходит интеллектуальное и нравственно-эстетическое развитие школьников. Практическим результатом творческой работы школьников стал социально и экологически значимый проект функционального зонирования двух природных парков Москвы и маршрут ландшафтно-экологической тропы по Тушинскому природно-историческому парку, за которые им присуждено первое место в номинации «Лучшее исследование» на XI городском конкурсе исследовательских и проектных работ по краеведению «Географическая среда Московского столичного региона» (2011 г.).

Ключевые слова: экологическая культура, ландшафтно-экологическое краеведение, природные территориальные комплексы, формы ТКД, полевой практикум, экологический урок-поход, историко-познавательные экскурсии.

Abstract. This article deals with the problems of developing student's ecological culture when performing different forms of tourist training session in local studies. The main attention was paid to the study and research of local areas with ecological landscapes content. It is one of the aspects of innovative study of the area's natural potential, in which children's intellectual, moral and aesthetic development takes place. The practical result of children's creative work is socially and ecologically important research of functional differentiation of two Moscow's Nature reserves and the project of the ecological path with landscape content in one of them. This project took the first prize in the eleventh Moscow competition of the best projects and research. The children's work was published in the journal "The problems of Local Ecology" by Russian Academy of Sciences.

Key words: ecological culture, study and research training session with ecological content, nature complexes, different forms of tourist training session in local history.

Экологические проблемы – реальность нашего времени. Они возникли в эпоху НТР не только в результате интенсивного индустриального развития, но и из-за безответственного отношения людей к природно-социальной среде. Еще в 20-х гг. прошлого столетия американский социолог У. Огберн ввел понятие «культурное отставание», подразумевая под ним запаздывание образа жизни и государственных преобразований от быстрых коренных перемен в производстве и технологии [8].

Перспективы устранения экологических проблем зависят от понимания исторических истоков, сущности и путей их решения. Но они невозможны без экологической культуры личности, поскольку она выступает регулятором взаимоотношений человека и природы. Под экологической культурой имеется в виду *система* взаимосвязанных компонентов: 1) фундаментальные экологические знания (естественнонаучные, ценностно-нормативные, мораль-

но-правовые); 2) экологическое мышление – умение анализировать причинно-следственные связи в системе «природа – общество», устанавливать причины возникновения экологических проблем и прогнозировать последствия человеческой деятельности; 3) высокий уровень экологического сознания, духовных и эмоциональных переживаний (чувств восхищения, удивления, радости, сострадания, возмущения, гнева и других), на основе которых формируется эстетическое восприятие мира природы как сферы ценного и прекрасного; 4) экологическая нравственность, экологически оправданное поведение в природно-социальном окружении, чувство ответственности за принимаемые решения в отношении природы – незаменимой среды обитания человека.

Основы экологической культуры закладываются в ранние детские годы прежде всего в семье, но очень многое зависит от сферы экологического образования в школе. Экологическое образование – непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, содержащий багаж естественнонаучных, нравственно-эстетических знаний и практических умений. Оно не мыслится без самообразования, без потребности его обновления «длиною в жизнь». Проявлением экологической культуры является активная жизненная позиция человека и его деятельность в окружающей природно-социальной среде с позиции экологической целесообразности.

Экологические проблемы рассматриваются в разных аспектах во всех школьных дисциплинах. Еще В.И. Вернадский предвидел, что в будущем ученые будут объединять свои усилия не по наукам, а по проблемам. Наиболее близки экологические проблемы школьным предметам естественнонаучного цикла, причем наибольшим потенциалом для экологического образования обладает география, которая по экологической направленности, числу и глубине раскрытия экологических проблем превосходит все другие школьные предметы. Она воспитывает человека, обладающего «землемудрием», умеющим соотносить свою деятельность с законами природы,

развивает экологическое мышление и формирует экологическую культуру. Недаром в материалах ЮНЕСКО об образовании в XXI в. география названа среди четырех областей знаний, наряду с философией, историей и иностранными языками, которые нужны каждому образованному человеку.

В Законе РФ «Об образовании» (1992 г.) среди условий повышения качества образовательно-воспитательного процесса обращено особое внимание на усиление краеведческой составляющей. Свой край – прекрасный полигон для научного изучения территории в разных аспектах и выполнения различных видов общественно полезной работы.

Идея краеведения не нова, но содержание его со временем изменялось. Краеведческие экскурсии как метод обучения и воспитания детей в процессе живого восприятия ими реальных предметов и явлений окружающего мира начали практиковаться в России в конце XIX в. Впоследствии продолжительное время доминантами школьного краеведения было изучение отдельных компонентов природы (рельефа, растительности и др.) и истории края.

В последней трети XX в., когда педагогическая наука обратилась к проблемам природоохранного просвещения, Б.Г. Иоганзен использовал понятие *природоохранное краеведение*. При этом он отдал «пальму первенства» не биологии, а географии [3]. Сочетание терминов «экология» и «краеведение» было предложено П.В. Ивановым. Он понимал *экологическое краеведение* как вооружение учащихся системой доступных для них знаний о местных экосистемах и природных явлениях [2].

В системе наук о Земле в конце прошлого века на стыке географических и экологических знаний оформилась научная дисциплина «геоэкология», изучающая основные аспекты взаимосвязей между обществом и природной средой и их последствия [4]. Вслед за этим, объединив задачи геоэкологии и краеведения, Н.Н. Родзевич употребил понятие *геоэкологическое краеведение* как краеведческое изучение проблем взаимодействия общества и природной среды [7].

Фундаментальной основой геоэкологического краеведения с точки зрения объектов изучения, судя по нашему опыту, должны быть сравнительно небольшие естественные системы – *ландшафты*¹ и *внутриландшафтные комплексы*, поскольку экологические проблемы не могут рассматриваться вне географо-территориального аспекта, а в их пределах необходимо изучать все компоненты природы и причинно-следственные связи между ними. В таком понимании геоэкологическое краеведение по содержанию и методу исследования становится *ландшафтно-экологическим*. Оно опирается на ряд принципиальных основ: территориальность, комплексность, научность, последовательность, системность и связь с жизнью. Ландшафтно-экологическое краеведение содействует расширению кругозора учащихся за счет научных знаний об основных вопросах взаимоотношения человека и природы, локальных экологических проблемах и путях их решения, формированию экологического мышления и мировоззрения, эмоционально ответственному отношению к окружающей среде как универсальной ценности, приобщению к творческой поисково-исследовательской и практической деятельности. Ландшафтные комплексы – объекты, доступные для натурных исследований и оценки их ресурсного потенциала и экологического состояния, что делает школьное экологическое образование вполне конкретным. При этом учебно-исследовательская деятельность становится для школьников лично значимым и надежным ориентиром в понимании проблем окружающей природной среды, прочной базой их духовно-нравственных и мировоззренческих установок, которые определяют благоразумные поступки и поведение человека и являются показателями экологической культуры.

¹ Под ландшафтом понимается природный территориальный комплекс с однородной литогенной (геолого-геоморфологической) основой, с однотипными условиями увлажнения, биоценозами и почвами (в соответствии с научными принципами регионально-генетической ландшафтной школы Н.А. Солнцева) или иначе, «территория, однородная в зональном и азональном отношении» (по А.Г. Исаченко).

Тенденция усиления краеведческой составляющей в экологическом образовании школьников весьма актуальна, так как современная школа переходит от традиционной знаниевой объяснительно-репродуктивной модели обучения к инновационной творческой, познавательной модели с усилением личностно ориентированного подхода, к изучению природно-социального окружения на основе собственного опыта детей методом поиска, проб и ошибок [5]. В постиндустриальном обществе знания становятся наивысшей ценностью, а образование рассматривается как средство самореализации человека в жизни, как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [6]. Взаимодействие с природно-социальной средой в процессе разных форм туристско-краеведческой деятельности формирует у школьников реальные, а не абстрактные природоведческие и экологические знания, стимулирует познавательную активность и творческую самостоятельность, повышает их самооценку и способствует самореализации внутреннего потенциала.

Наш опыт краеведческой работы со школьниками показывает, что решать экологические проблемы своего края целесообразно в виде *педагогической системы*, взаимосвязанными элементами которой являются:

- 1) включение в содержание школьных уроков по географии экологической проблематики, начиная с 6 класса, и иллюстрацией общенаучных понятий и проблемных ситуаций на конкретных примерах своей местности;
- 2) активное использование разных форм туристско-краеведческой деятельности не только в виде экскурсий и походов с познавательными целями, но и с посильной учебно-исследовательской и практической работой в *краеведческих кружках*.

Главный смысл этого единого методического замысла ландшафтно-экологического краеведения – интеграция традиционного и развивающего подхода к образованию и формирование экологической культуры школьников непосредственно на примере своего социоприродного окружения на ос-

нове собственного интеллектуального, духовно-нравственного и практического постижения экологических истин.

Под учебно-исследовательской деятельностью понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования. Исследовательская деятельность школьников имеет в определенной степени условный характер, что подчеркивается в самом ее названии, но она не бывает абстрактной, а реализуется через деятельность, через собственный опыт детей, начиная со сбора фактов и заканчивая их анализом, обобщением и практическим результатом. Основная задача учителя при этом заключается в том, чтобы на всех этапах работы поддерживать и стимулировать учебно-исследовательскую деятельность школьников. Совместная партнерская работа учащихся с учителем по сбору фактического материала в природе, решения возникающих в процессе работы различных проблемных ситуаций при максимальной самостоятельности детей и незаметной направляющей деятельности учителя, а потом выводов и принимаемых решений в обстановке сотворчества доставляет удовольствие детям и оказывается активным средством пробуждения познавательных интересов, приобретения новых знаний, ценностных ориентаций, овладения полезными умениями. В этом главный смысл краеведческой ландшафтно-экологической деятельности как средства самореализации личности, которая направлена на достижение основной цели – овладение основами экологической культуры как части общечеловеческой культуры.

Под нашим руководством был организован школьный краеведческий кружок «Ландшафтоведы-экологи», который составили ученики 7-х классов, получившие, во-первых, основательную природоведческую подготовку в 6 классе в процессе учебных занятий и краеведческих познавательных экскурсий и,

во-вторых, мотивированные на учебно-исследовательскую ландшафтно-экологическую и практическую работу в течение трех последующих лет. «Кабинетом природы» для участников послужили два парка северо-запада Москвы: природно-исторический «Тушинский» и природный «Долина реки Сходни в Куркино», которые обладают богатым природно-ресурсно-просветительским потенциалом и выполняют важную рекреационно-эстетическую и социально-гигиеническую функции для жителей округа.

Основные цели работы кружка заключались в том, чтобы:

- сформировать экологическую культуру школьников в процессе учебно-научных исследований и их готовность к экологически оправданной деятельности в окружающей среде;
- развить у школьников природоведческие и экологические компетенции – знания, умения, навыки и способность использовать их в различных жизненных ситуациях;
- создать оптимальные условия для развития социально-личностных качеств школьников (патриотизма, коллективизма, трудолюбия, дисциплинированности, ответственности, толерантности и др.) и раскрытия их потенциальных творческих способностей при выполнении учебно-исследовательской и практической работы;
- создать ландшафтную карту парков и на ее основе:

1) выполнить карту-схему функционального зонирования парков, т.е. выделить зоны для разных видов отдыха, заповедные и депрессивные участки на основе природных территориальных комплексов с учетом их экологического состояния;

2) разработать и апробировать маршрут ландшафтно-экологической тропы для экскурсий со школьниками по Тушинскому парку и подготовить красочный буклет с фотографиями мест наблюдений и их кратким описанием.

В процессе работы решались такие образовательные и воспитательные задачи, как: развитие исследовательских способностей

и аналитического мышления об экологических проблемах; умение выявлять причинно-следственные связи в окружающей среде и предвидеть возможные экологические нарушения; развитие способности принимать ответственные решения при использовании природных ресурсов и отвечать за их результаты; духовно-нравственное и эстетическое развитие; совершенствование коммуникативных навыков; умение отстаивать свое мнение и быть терпимым к мнению других; творческое умение готовить рефераты о ландшафтно-экологических исследованиях и представлять их результаты на конференциях.

Методологической основой исследования являлась совокупность философских, естественнонаучных, психолого-педагогических и социологических идей о гуманистической и личностно ориентированной направленности современного образования и о ведущей роли деятельности в формировании знаний и умений для разностороннего развития личности. *Мировоззренческой основой* деятельности служил этико-эстетический подход, гуманное партнерское отношение к миру природы с позиции экоцентрического типа сознания.

В процессе работы соблюдались как содержательные методические принципы работы (научности, воспитывающего обучения, геоэкологической компетентности, проблемности, прикладной направленности и др.), так и организационно-методические принципы (последовательности и преемственности работы, индивидуального и группового обучения, доступности с учетом возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей, наглядности, интеграции знаний разных школьных предметов, сочетания рассказа, показа и проблемных вопросов).

В работе краеведческого кружка выделены три последовательных этапа.

Информационно-познавательный этап. В течение этого этапа были сформулированы цели и задачи кружка, определена программа работы и осуществлена разносторонняя учебно-теоретическая подготовка школьни-

ков к полевому периоду ландшафтно-экологических исследований.

Поисково-практический этап охватывал полевой период работы. В это время решались задачи постепенного расширения и углубления теоретических и практических ландшафтно-экологических знаний учащихся, формировался экологический стиль мышления, накапливался опыт социальных отношений в коллективе сверстников, обогащалась их духовная жизнь, развивалась эстетическая культура, вырабатывались трудовые умения и навыки в процессе общественно-полезной работы. При этом применялись следующие *формы* туристско-краеведческой деятельности: полевой учебно-исследовательский практикум, урок-поход экологической направленности, историко-познавательные экскурсии с целью знакомства и оценки культурно-духовно-рекреационного потенциала парков.

Центральным звеном работы по существу и продолжительности был полевой учебно-исследовательский практикум, который является одной из малоосвоенных форм туристско-краеведческой деятельности в общеобразовательной школе. Полевая работа была насыщена разносторонним ландшафтно-экологическим содержанием и природно-охранной общественно полезной деятельностью. При этом применялись и постепенно усложнялись общедидактические методы обучения детей при направляющей роли учителя. Условно можно выделить пять уровней этого процесса.

Первый уровень. Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) метод был применен при знакомстве детей с ландшафтным описанием природного территориального комплекса и оценкой его экологического состояния.

Второй уровень. Репродуктивный метод (воспроизведения по образцу) использовался для закрепления методики ландшафтно-экологического описания при самостоятельном изучении школьниками природных комплексов в аналогичной природной обстановке.

Третий уровень. Алгоритмический метод (метод вариативного характера) оказался удачным при ландшафтно-экологическом описании природных территориальных комплексов с элементами нового содержания, в частности, с оценкой их для разных видов рекреационного использования.

Четвертый уровень. Эвристический (частично-поисковый) метод был полезен при творческом применении полученных знаний в незнакомой обстановке. Например, при наблюдении, описании и оценке значительных антропогенных изменений природных комплексов в депрессивной зоне вдоль МКАД и, наоборот, в хорошо сохранившемся уникальном болоте на пойме – месте отдыха пролетных околоводных птиц.

Пятый уровень. Исследовательский метод был использован при самостоятельном выборе и обосновании участниками краеведческого кружка маршрута ландшафтно-экологической тропы для школьников по Тушинскому парку. Это потребовало от учащихся предварительной серьезной проработки литературы по вопросам экологического туризма и изучения опыта создания экологических троп.

Формирование экологического мировоззрения, интеллектуально-нравственных и эстетических качеств детей постоянно и непринужденно происходило в естественной обстановке и выражалось в бережном обращении с растениями-краснокнижниками (ландыш майский, медуница неясная, первоцвет весенний, горец змеиный и др.), огораживании муравейников, подкормке птиц зимой, любовании весной выводками утят на реке, помощи работникам парков в посадке кустарников и цветников, при облагораживании родников, уборке мусора и пр. Особо хочется отметить психологическое потрясение детей от увиденных следов Великой Отечественной войны на территории Москвы, в Куркино, на западном склоне долины р. Сходни, в виде оплывших траншей и дотов вдоль бывшей «линии обороны» на ближних подступах к столице. Дети предложили создать здесь «мемориальную зону». Эта по-

беда исторической памяти над опасностью забвения многого стоит!

Эмоционально насыщенным и экологически значимым был двухдневный урок-поход вдоль красивой долины р. Сходни, посвященный Дню Земли, отмечаемому 22 апреля. Заключительным аккордом похода был литературный монтаж на тему «Земля – наш общий дом», к которому школьники самостоятельно подобрали и продекламировали стихи о самоценности природы, необходимости ее сохранения и разумного сосуществования человека и природы.

Весьма содержательными были историко-познавательные экскурсии по дворцово-парковым ансамблям «Братцево» и «Захарьино» с оценкой их культурно-духовно-рекреационного потенциала, подготовленные и проведенные самими школьниками.

В результате всех форм туристско-краеведческой деятельности: полевого ландшафтно-экологического практикума, «экологического» урока-похода и оценочно-познавательных культурно-исторических экскурсий, были достигнуты следующие результаты:

- произошло существенное расширение естественнонаучного кругозора и развитие познавательных интересов школьников;
- дети овладели методами ландшафтно-экологических исследований, т. е. научились выявлять на местности природные комплексы, видеть взаимосвязи между разнородными природными компонентами внутри них, визуально определять и оценивать их экологическое состояние;
- приобрели опыт оценивания многообразных связей в системе «природа – человек – общество», понимания комплексного характера современных экологических проблем и ответственного отношения к выбору принимаемых решений в отношении природы;
- научились оценивать природный потенциал, экологическое и эстетическое состояние природных территориальных комплексов для разных видов отдыха и предлагать меры по его улучшению.

В целом можно констатировать, что в результате полевых ландшафтно-экологических исследований у школьников изменился прежний стереотип поведения:

- это проявляется прежде всего в активизации познавательной деятельности, с точки зрения как содержания, так и процесса самого учения, а также в удовлетворении от достижения поставленных целей, а это – одно из основных условий успешности учения;

- нравственный аспект проявляется в зрелых моральных суждениях и оценках, в обосновании собственной позиции по разным проблемам и умении делать прогнозы изменения природы из-за вмешательства человека, а преодоление разрыва между знаниями о нормах поведения и реальными поступками позволяет говорить о формировании экологической этики как элементе нравственной культуры;

- эстетическое отношение выявляется в умении сосредоточенного наблюдения и восприятия прекрасных пейзажей и памятников духовной культуры, сопереживания при нарушениях в природе;

- практический аспект выражается в умении соблюдать правила природоохранного поведения, пропаганде бережного отношения к окружающей среде, привычке к здоровому образу жизни, личному участию в природоохранной деятельности.

Работа школьников опубликована в журнале «Проблемы региональной экологии» Института географии РАН.

Всё это позволяет считать, что краеведческие полевые ландшафтно-экологические исследования способствуют единству познавательной, ценностной и практической деятельности и формированию элементов экологической культуры.

Конструктивно-обобщающий этап. Целью этого этапа было дальнейшее развитие познавательных интересов школьников и раскрытие их творческого потенциала в процессе обработки и систематизации полевых натуральных и других материалов и умение делать обобщения и выводы теоретического и практического характера.

Наглядным практическим итогом коллективной социально-значимой деятельности школьников являются научная ландшафтная карта парков, которая послужила основой для проектной карты-схемы функционального зонирования [1]. На ней показаны зоны рекреационного назначения, отмечены благоприятные факторы их выделения и предлагаются меры по улучшению их экологического состояния, а также заповедные участки для научных наблюдений и депрессивная зона вдоль МКАД. Создание этих карт потребовало от учащихся теоретического осмысления и сопряженного анализа полевого ландшафтно-экологического материала, учета эстетического, природоохранного и санитарно-гигиенического аспектов и культурно-исторического потенциала, знания литературных и фондовых источников, но главное – умения находить между ними связь, чтобы увидеть картину в целом.

Практическим итогом является также создание красочного макета с фотографиями и описанием мест наблюдений по маршруту ландшафтно-экологической тропы в Тушинском парке и апробация проложенного маршрута во время экскурсии со школьниками.

Общение учащихся с миром природы обладает глубоким психолого-педагогическим потенциалом: способствует приобретению новых ценных знаний, коммуникативного опыта, психологической и социальной реабилитации, удовлетворяет эстетические потребности детей, но главное – формирует новую нравственность, новую систему ценностей, новую систему представлений о взаимоотношении человека и природы.

Важнейшим результатом всех форм и этапов краеведческой ландшафтно-экологической деятельности школьников является синтез четырех начал: интеллектуального, духовно-нравственного, мировоззренческого и деятельностно-практического, которые составляют основу экологической культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилина А.М., Овчаренко А.В., Кирюшкин А.В. Изучение культурных ландшафтов в процессе туристско-краеведческой деятельности со

- школьниками // Проблемы региональной экологии, 2010. № 5. С. 153-159.
2. Иванов П.В. Основы школьного краеведения: Учеб. пособие. Петрозаводск, 1986. 106 с.
 3. Иоганзен Б.Г. К постановке экологического обучения и воспитания в средней школе // Проблемы экологического образования в школе. М., 1979. С. 3-6.
 4. Исаченко А.Г. Оптимизация природной среды. М., 1980. 264 с.
 5. Константинов Ю.С. Детско-юношеский туризм: Учебно-методическое пособие. М., 2006. 600 с.
 6. Новиков А.М. Основания педагогики. М., 2010. 204 с.
 7. Родзевич Н.Н. Геоэкология и природопользование. М., 2003. 255 с.
 8. Ogburn W.F. Social Change: With Respect to the Culture and Original Nature. N.Y., B.W. Huebsch, 1927. 365 p.

УДК 37.016:81'342

Исмаилова Р.Д.

Азербайджанский университет языков (г. Баку)

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

R. Ismaylova

Azerbaijan University of Languages, Baku

ON SOME PROBLEMS OF TRAINING PHONETICS IN COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Аннотация. В данной статье затрагиваются некоторые проблемы, которыми сопровождается процесс обучения фонетике в контексте коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку. Очевидно, что в условиях современности именно способность общаться является основной целью обучения иностранному языку. В процессе обучения языку как средству общения возникает необходимость в решении ряда вопросов. Одним из них является вопрос о том, как следует обучать произношению с тем, чтобы стало возможным адекватное речевое общение на иностранном языке.

Ключевые слова: коммуникативно ориентированное преподавание, обучение фонетике, средство общения, интерференция.

Abstract. The article deals with some problems that occur when teaching pronunciation in the process of communicative language teaching. The ability to communicate in a target language is obviously one of the main goals of the teaching of any foreign language. The process of communicative language teaching is accompanied by many problems. One of them is teaching pronunciation, one of the aspects of language to which many of language teachers and learners fail to give proper attention. More effective ways of teaching pronunciation for communication should be created.

Key words: communicative language teaching, pronunciation, means of communication, interference.

Как известно, в настоящее время одной из основных коммуникативных целей обучения иностранному языку в языковом вузе является овладение обучаемыми лексически, фонетически, грамматически и стилистически корректной речевой коммуникацией на изучаемом иностранном языке.

При обучении иноязычно-речевой коммуникации основные трудности составляют различия в системах [3] контактирующих языков, которым непременно должно быть уделено

внимание в процессе обучения речевому общению на иностранном языке. Процесс обучения иностранному языку в целом и иноязычно-речевой коммуникации в частности значительно осложняется интерферирующим влиянием более сильного родного языка на вновь усваиваемый иностранный язык.

Следует помнить о том, что процесс обучения языку должен строиться с учетом различий в системах конфронтирующих языков – иностранного и родного. Как известно, межъязыковые различия могут проявляться в различных сферах. Произносительная система изучаемого языка в значительной степени подвергается интерферирующему влиянию родного языка студентов. Невладение произносительными нормами изучаемого языка или владение ими в недостаточной степени в значительной мере осложняет процесс речевого общения.

В литературе по проблеме коммуникативного обучения языкам с сожалением отмечается тот факт, что и сегодня многие учителя иностранного языка ошибочно полагают, что изучение языка означает усвоение его лексической и грамматической систем, а также умение правильно произносить. При этом отмечается, что речь в последнем случае идет преимущественно о произношении отдельных звуков, что никоим образом не обеспечивает умения произносить те же самые звуки в процессе речевого общения на изучаемом иностранном языке. По мнению исследователей, именно в результате превращения в жизнь подобных убеждений путем внедрения их в практику преподавания, большинство студентов, изучающих язык на протяжении многих лет, не умеют общаться на данном языке [2]. Здесь уместно было бы затронуть проблему интонационного оформления речевого высказывания. Проблема адекватного интонационного оформления очень часто игнорируется в процессе обучения. Как и в остальных случаях, эталоном здесь должны служить образцы вербального поведения носителей языка в тех или иных конкретных обстоятельствах.

Необходимо отметить, что проблема обучения речевой коммуникации приобретает особую актуальность для национальной аудитории, где условия обучения осложняются отсутствием учебников и специальных учебных пособий, их несоответствием целям обучения языку в современных условиях, преимущественно языковым характером упражнений в действующих учебниках и учебных пособиях, а также актуальностью проблемы обучения речевой коммуникации на изучаемом языке на всех этапах обучения в азербайджанском педагогическом языковом вузе.

Проблема коммуникативно ориентированного обучения аспектам языка, в том числе фонетике изучаемого языка, все еще остается одной из сложных, недостаточно изученных и далеких от разрешения проблем.

Проблема коммуникативно ориентированного обучения фонетике самым непосредственным образом связана с проблемой коммуникативного обучения языку, который предполагает использование принципа коммуникативности в качестве основного методологического принципа построения всей системы обучения языку [1; 4].

Как известно, в условиях языкового вуза фонетика изучается как самостоятельный аспект языка. Студенты должны овладеть произносительными нормами изучаемого иностранного языка на достаточно высоком уровне. Предполагается, что речь индивидуума, изучающего тот или иной язык в профессиональных целях, должна быть в максимально возможной степени приближена к речи лингвистически образованного носителя языка. Что касается произносительных норм, здесь эталоном также должны служить носители языка. Речь выпускника языкового вуза должна быть адекватной, в том числе и в произносительном отношении. В качестве основных критериев для определения степени адекватности сформированных речевых навыков выступают правильность (ассурасу) и беглость (fluency).

Что же подразумевается под словом «правильность» в данном контексте? Что такое

«правильное произношение»? Авторы исследований по проблеме, методисты и учителя иностранного языка, говоря о правильном произношении, имеют в виду степень правильности фонетического оформления речи, достаточную для незатрудненного понимания ее собеседником. При этом отмечается, что говорящий на том или ином языке студент должен владеть не только звуками (фонемами), но и основными интонационными структурами. Речь студента языкового вуза должна быть правильно оформлена с точки зрения ударения, ритма, мелодики и распределения пауз.

Авторы исследований по проблеме отмечают, что обучение произношению базируется на двух основных принципах: принципе соответствия потребностям речевой коммуникации, а также принципе стилистической адекватности. Согласно первому принципу, в минимум включаются практически все фонемы. Важно учесть, что при отборе учитываются только фонологически существенные признаки звуков. Применение же второго принципа – принципа стилистической адекватности проявляется в том, что здесь объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения. Следует отметить, что вследствие многообразия диалектальных отклонений не представляется возможным их изучение в условиях студенческой аудитории. В то же время представляется крайне целесообразным изучение произносительных особенностей разговорного стиля в условиях языкового вуза.

Что касается последовательности изучения фонетического материала, она может в определенной степени варьироваться в зависимости от поставленных целей. Однако необходимо иметь в виду, что во всех случаях постановка произношения в условиях языкового вуза является задачей первостепенной важности. В условиях профессионального изучения языка предполагается высокая степень автоматизации произносительных навыков.

Следует отметить, что постановка произношения входит как обязательный компо-

нент практически во все виды деятельности. Если на начальном этапе речь идет об основах работы по обучению произношению, то на последующих этапах предполагается дальнейшее развитие и совершенствование произносительных навыков.

Также следует непременно помнить о том, что формирование произносительных навыков и умений – процесс достаточно длительный. В современных условиях обучения языку, когда во главу угла ставится формирование компетентного в речевом отношении специалиста, необходимо организовать целенаправленную, систематическую работу по коммуникативно ориентированному обучению фонетике иностранного языка. При этом необходимо строить систему обучения языку в целом и произношению на изучаемом иностранном языке в частности с учетом того, что при отсутствии специальной работы приобретенные ранее навыки деавтоматизируются. Именно поэтому по мере усложнения лексического и грамматического материала и концентрации внимания на содержательной стороне речи особое значение приобретает наличие у студентов высокоавтоматизированных произносительных навыков. В противном случае велика вероятность совершения многочисленных ошибок на уровне произношения. Подавляющее большинство как методистов, так и учителей английского языка настаивают на том, что целенаправленная систематическая работа должна быть в основном направлена на предупреждение ошибок. При этом внимание должно быть в основном сконцентрировано на моментах, представляющих потенциальную трудность для азербайджаноязычной аудитории. В целях предотвращения интерферирующего влияния родного языка целесообразно ознакомление студентов с закономерностями произношения, свойственными изучаемому языку и нехарактерными для родного языка обучаемых.

Как известно, основной целью коммуникативно ориентированного обучения иностранному в условиях языкового вуза является формирование у студентов коммуникативной

компетенции на изучаемом языке. По мнению авторов исследований по проблеме, приобретение лингвистических знаний становится бессмысленным и безрезультатным в случае отсутствия у студентов способности использовать средства изучаемого языка в целях обмена информацией, мыслями, идеями [5; 6].

Следовательно, весь процесс обучения иностранному языку, в том числе и произношению на изучаемом языке, должен базироваться на основных принципах коммуникативного обучения языкам, одним из которых является поощрение попыток речевого общения с самого начала обучения языку [6]. Использование коммуникативного подхода предполагает контекстуализацию в качестве одного из важных условий обучения тому или иному лингвистическому явлению, в том числе на произносительном уровне. Основной целью в данном случае является достижение приемлемого уровня коммуникативной компетенции. Достижение же лингвистической компетенции, хотя и не является основной целью, выступает в качестве одного из основополагающих компонентов коммуникативной компетенции [5]. Говоря о том, что в процессе коммуникативно ориентированного обучения английскому языку, в том числе и произношению, следует ориентироваться на носителей языка, следует определить, какая же модель является наиболее приемлемой для наших условий обучения языку? Затрагивая тему изучения английского языка и носителей языка, необходимо уточнить, кто же именно должен стать эталоном речевого поведения для студентов языкового вуза. Существует мнение, согласно которому в целях формирования адекватных навыков использования изучаемого иностранного языка на уровне международного общения необходимо, чтобы студенты имели некоторое представление об основных вариантах разговорного языка, принятых в обществе как носителей языка, так и людей, использующих язык в целях ре-

чевого общения, но не являющихся носителями языка.

Суммируя вышеуказанное, следует отметить, что в каждом языке существуют правила, ограничивающие или управляющие распределением ограниченного количества звуков, используемых в процессе произношения слов, словосочетаний и предложений на том или ином языке. Фонологические правила языка многочисленны и достаточно сложны, что может частично быть объяснено тем, что произношение отдельных слов и фраз в значительной степени зависит от грамматической функции в различных контекстах.

Необходимо также отметить, что сегодня взаимозависимость произношения и грамматики, произношения и контекста представляется совершенно очевидной. Методисты отмечают, что на учителях иностранного языка лежит ответственность за создание для студентов наиболее оптимальных условий, способствующих усвоению произносительных норм, обеспечивающих способность адекватного участия в процессе речевой коммуникации на изучаемом языке. Именно в этом мы видим основную цель коммуникативно ориентированного обучения языку в аудитории языкового вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку, 2001. С. 9-15.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958. 378 с.
3. Корниенко Е.Р. Иноязычный текст и коммуникативное общение в условиях диалога культур // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика», 2010. № 3. С. 102-104.
4. Canale M. & M. Swain. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing Applied // Linguistics, 1980. V. 1. № 1. P. 1-47.
5. Hymes D. On Communicative Competence. // S.B. Pride and S. Holmes (eds.). Sociolinguistics. Harmondsworth. Penguin, 1972. P. 269-293.
6. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1983. P. 15-40.

УДК 37.001 12/.18

Ларисова И.А.

Шадринский государственный педагогический институт

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

I. Larisova

Shadrinsk State Pedagogical Institute

SELF-REALIZATION OF TEENAGERS AS AN OBJECT OF INVESTIGATION

Аннотация. В статье представлен системный анализ трудов по исследуемой проблеме в контексте самоопределения, самообразования, самосовершенствования личности подростка. С этой точки зрения формирование творческой самореализации подростков вполне закономерно, так как самореализация является внутренним условием и движущей силой, мотивом осуществления деятельности. Раскрытие и эффективное использование подростком своего творческого потенциала рассматривается как субъективно значимый, педагогически стимулируемый, уровневый процесс, осуществляемый в различных видах деятельности.

Ключевые слова: творческая самореализация, самореализация, самоактуализация, самореализация подростков.

Abstract. The article represents a system of analysis of works on the problem of investigation in the context of self-definition, self-education and self-development of teenagers' personality. From this point of view the formation of teenagers' creative self-realization is quite natural, because self-realization is considered to be an inner condition and a moving force, the motive for the realization of an activity. The process of revealing and effective use of his creative potential by a teenager is considered to be as a subjectively important, pedagogically stimulated and leveled.

Key words: creative self-realization; self-realization, self-actualization, self-realization of teenagers.

В связи с глобализацией и информатизацией общества в целом и системы образования в частности идея самореализации приобретает иное видение ее роли в личностном становлении подростка.

Настоятельная потребность формирования творческой самореализации обусловлена тем, что в подростковом возрасте дети с особой остротой начинают ощущать потребность в утверждении себя среди сверстников, в оценке их личности, стремятся к самовыражению и самореализации, испытывают чувство неудовлетворенности от отсутствия понимания своей личности, от невостребованности и нереализованности своих возможностей. С этой точки зрения формирование творческой самореализации подростков вполне закономерно, так как самореализация является внутренним условием и движущей силой, мотивом осуществления деятельности.

Идея самореализации возникла в недрах философской антропологии. Впервые явление, получившее впоследствии название «самореализация», разрабатывал Аристотель. Он считал, что цели, к которым человек стремится, бывают двух видов: в одном случае – это само действие человека, а в другом – его результат, источником являются потребности человека [1]. Однако Аристотель в своих работах намечает только основные подходы к решению проблемы самореализации личности, не останавливаясь подробно на анализе этого процесса.

Идею самореализации личности разрабатывал Гегель. Он считал, что самореализация – это основная потребность личности, а все другие потребности вытекают из стремления человека «осознать внутренний и внешний мир, представив его как предмет, в котором он узнает свое собственное Я» [3].

Н.Л. Кулик, опираясь на общие положения Аристотеля, Гегеля, Фейербаха, рассматривает соотношение понятий «самореализация», «реализация» и «самоутверждение» [5].

Очень близок Н.Л. Кулику в своих взглядах в понимании самореализации В.И. Муляр [7]. Он также определяет самореализацию как «индивидуальный процесс деятельного опредмечивания сущностных сил личности», но более глубоко рассматривает взаимосвязь между самореализацией и самопознанием.

Несколько иные аспекты самореализации личности раскрывает в своих исследованиях Н.И. Полубабкина [8]. Она считает, что самореализация – одновременно и цель, и результат, и процесс жизни человека.

Материалы философов, изучавших проблемы самореализации, легли в основу психолого-педагогического подхода к изучению проблемы реализации подростков.

В 50-х гг. XX в. проблема самореализации начинает разрабатываться в рамках гуманистической психологии и представляется необходимым фактором полноценного развития человека, его самореализации.

В русле данного подхода вводится термин «самоактуализация». К. Гольдштейн – первый, кто ввел в обиход понятия «самоактуализация» (self-actualisation) и «самореализация» (self-realisation).

Для осознания проблемы настоящего исследования возникает необходимость провести анализ появления в психолого-педагогической литературе и трудах отечественных и зарубежных ученых терминов «самореализация», «творческая самореализация» и развести понятия «самореализация» и «самоактуализация».

В истолковании Оксфордского словаря современного английского языка для студентов (1984): 1. *Реализация* (realisation) – это осуществление ранее составленного плана, имеет оттенок «овеществление» (от латинского корня *realis* — вещественный, овеществление); *реализация* (realization) — это, прежде всего, осознание, мыслительная (когнитивная) деятельность.

2. *Самоактуализация* (the self-actualization) – термин, производный от первого корня

«self» и второго корня «act» дает следующее значения: the self – person's nature, act (от латинского корня «actus»), что значит поступок, деятельность и имеет оттенок деятельности как процесса, трату сил, имеющую вещественный результат.

В англоязычной литературе разграничивается Я-объект и Я-субъект, так как существует два слова, обозначающих «Я»: 1) I – личное местоимение первого лица, отсылающее к говорящему; 2) the self – буквально означающее «я сам», но фиксирующее также общее понятие «Я» (самость).

Я-субъекту соответствует «the I» или «Я». Я-объекту соответствует «the self». Понятие «self» превращает объективное местоимение в рефлексивное. Рефлексивное местоимение означает, что объект, на который направлено действие, и субъект этого действия совпадают. В этом смысле «self» означает личность, одновременно совершающую действие и терпящую его. «Self» также используется как приставка в обозначении тех видов деятельности, тех типов активности, в которых объект одновременно является субъектом. Например, «self-promotion» – самопродвижение; «self-actualization» – самоактуализация.

Акт самоактуализации – это некоторое конечное число действий, выполняемых субъектом на основании сознательно поставленных перед собой в ходе самореализации целей и выработанной стратегии их достижения.

Таким образом, самореализация отражает работу на внутреннем плане в большей степени, чем самоактуализация, которая ассоциируется с деятельностью во внешнем плане и имеет оттенок деятельности как процесса, траты сил.

Научные понятия «самореализация» и «самоактуализация» оказываются двумя неразрывными сторонами одного процесса, процесса развития и роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал, самоактуализировавшаяся личность и реферирующие определенные процессы в мире действительности.

Дж. Кэмпбелл использовал для передачи термина самоосознание словосочетание self-realisation: «Любой, идущий вперед по пути осознания себя (self-realisation). Индивидуация предполагает освобождение человека от элементов бессознательного через их осознание, внедрение этих элементов в сознание.

В концепции К. Роджерса основной мотив деятельности человека – это стремление к самореализации. Самореализация, по мнению К. Роджерса, это присущее человеку врожденное стремление к реализации своих способностей, с целью сделать жизнь человека более разносторонней и удовлетворяющей его [9].

Н.Н. Михайлов [6] считает, что данная потребность занимает особое место в системе потребностей личности и, обогащаясь конкретным содержанием, превращается в принцип.

Между процессом творчества и реализацией способностей человека в общественно значимой деятельности, приобретающей характер самореализации, существует прямая связь.

В отечественной науке проблема самореализации личности стала активно исследоваться в конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. Ведущие отечественные ученые в области педагогики и психологии (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.Ф. Карпова, М.В. Кларин, Д.А. Леонтьев, Н.С. Пряжников, Л.С. Рубинштейн, И.С. Якиманская и многие другие) также уделяют внимание данной проблеме, опираясь на течение гуманистической психологии, основанное на признании в качестве системообразующего фактора личность.

Характерным является то, что к рассмотрению самореализации исследователи подходили не как к самостоятельному явлению, а как составной части более сложных явлений, прежде всего – самоопределения.

В современных социальных условиях интерес к проблеме самореализации личности в педагогике и психологии значительно возрос. Это объясняется тем, что в новых социально-экономических условиях приоритет-

ной стала задача формирования активного, деятельного начала в личности.

Многие педагоги отмечают, что если прежняя парадигма образования в основном ориентировалась на обучение, то современная – на развитие творческих способностей и формирование культуры личности.

И.Г. Шендрик, рассматривая педагогический аспект проблемы самореализации личности, считает, что данный аспект предполагает разработку средств и условий, стимулирующих процессы самопознания, целеполагания, проектирования перспектив индивидуальной жизнедеятельности [12; 10].

На современном этапе предпринимаются попытки дальнейшего исследования проблемы самореализации личности в контексте самоопределения, самообразования, самосовершенствования.

Творческая самореализация отечественными учеными рассматривается в контексте проблемы становления и развития личности в целом, с позиции гуманизации образования. Под творческой самореализацией понимается процесс осуществления творческих замыслов личности для достижения намеченных целей в решении личностно значимых проблем, позволяющих максимально полно реализовать свой творческий потенциал.

В последнее время появилось немало содержательных диссертационных исследований, в которых проблема творческой самореализации рассматривается в аспекте подготовки учителя, в аспекте развития творческой личности в образовательном процессе. Так, А.А. Солдатов рассматривает творческое самовыражение как одну из форм творческой самореализации личности, выступающей доминирующим фактором профессиональной подготовки [11; 14].

В исследованиях В.А. Сластенина подчеркивается, что творческая самореализация выступает как направленность, система устойчиво доминирующих мотивов, определяющих отношение личности к обществу, людям, самому себе [10].

В современном научном знании можно выделить три уровня анализа проблемы са-

мореализации личности: философский, психологический, педагогический.

На философском уровне решаются вопросы о сущности человека, о сути процесса самореализации. На психологическом уровне анализируются личностные качества и конкретные внешние условия, позволяющие личности продуктивно самореализоваться, исследуются мотивационная основа самореализации и обратное влияние объективной и субъективной эффективности самореализации на личность и деятельность субъекта (его самооценку, уровень притязаний). На педагогическом уровне самореализация определяется как одна из целей педагогического процесса и заключается в помощи личности осуществлять свои позитивные возможности, раскрывать задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания личности.

Имеются различные трактовки понятия самореализации, наблюдается чрезмерная вариативность в понимании механизма развёртывания процесса самореализации, выявлении сущности и содержания творческой самореализации.

Самореализация подростка как самостоятельное педагогическое исследование возникло в науке сравнительно недавно.

Самореализация подростка – это осознанный и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях. Самореализация подростка как процесс предполагает: идентификацию себя с другими, открытость опыту и его принятие, разнообразное восприятие чувственно заданных ситуаций, творческий характер активности. В оценке творческой самореализации подростков предлагаются критерии, позволяющие судить об уровне эффективности компонентов.

Критерий положительной мотивации к творческой деятельности предполагает осознанность цели деятельности, интерес к процессу творческой деятельности, стремление к успеху при решении творческих задач, стремление к лидерству в творческой

деятельности, познавательные потребности, стремление к самосовершенствованию. Критерием самореализации в творческой деятельности подростков выделяется умение выделять цели и приоритеты, способность к планированию, самоконтролю, самооценке, самоанализу, рефлексии и коррекции; умения преодолевать трудности в учении [2].

Таким образом, в качестве наиболее существенных признаков творческой самореализации подростка выступают следующие:

- творческая самореализация подростка является специфической областью педагогической деятельности, в которой педагог, стимулирующий подростка на творческую самореализацию, должен учитывать воздействие экосистемы на личность, создавать такие условия, в которых подросток сам ощущает потребность и необходимость в творческой самореализации как необходимом способе актуального жизнетворчества;

- в характеристики творческой самореализации входят внутренняя свобода, воля, интенсивность, направленность реализуемой деятельности, целеполагание, целесозидание, культура творческой рефлексивности;

- самореализация подростка заключается в распредмечивании формообразования социального опыта;

- к творческой самореализации ведут предпосылки субъективного характера (потребности, направленность, потенциальные когнитивные и психофизиологические способности, ментальные характеристики);

- понятие творческой самореализации включает такие образования, как самопознание, самоосмысление, самоотношение, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, самовоспитание, самоопределение, саморегуляция;

- творческая самореализация подростка обусловлена процессами интенсивного созревания личности, создающими предпосылки для начала культурной самоидентификации, вхождения в мир духовной культуры;

- в процессе формирования творческой самореализации необходимо управление включением подростка в ситуации выбора

ценностей, их осмыслением, формированием общенаучных критериев, через самооценку деятельности и поступка, культуры межличностных отношений.

Таким образом, анализ научной литературы, различных точек зрения на проблему самореализации личности, позволяет взять за основу следующее ведущее определение творческой самореализации подростков: это субъективно значимый, педагогически стимулируемый, уровневый процесс раскрытия и эффективного использования подростком своего творческого потенциала в различных видах деятельности, осуществляемый на основе свободного выбора, предполагающий позитивный результат личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 3. М., 1981. 613 с.
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Автореф. дис. ...д-ра. психол. наук. Барнаул, 2002. 40 с.
3. Гегель Г. Эстетика: в 4-х т. Т. 1. М., 1968. 312 с.
4. Ершова Е.С. Проблемы развития творческих способностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования // Вестник МГОУ, 2010. № 3. С. 29-32.
5. Кулик Н.Л. Самореализация личности как философская проблема: Дис. ...канд. филос. наук. Киев, 1992. 178 с.
6. Михайлов Н.Н. О потребности личности в самореализации // Философские науки, 1982. № 4. С. 24-32.
7. Муляр В.И. Самореализация личности как социальный процесс: Дис. ...канд. филос. наук. Киев, 1990. 170 с.
8. Полубабкина Н.И. Самореализация личности (социально-философский аспект): Дис. ...канд. филос. наук. М., 1995. 174 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 479 с.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М., 1976. 160 с.
11. Солдатова А.А. Творческое самовыражение как педагогическое средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2000. 22 с.
12. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика, 2004. № 4. С. 36-42.

УДК 378.1

Малаева А.В.

Новгородский государственный университета им. Ярослава Мудрого

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

A. Malaeva

Novgorod State University

FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ECOLOGY STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERNIZED EDUCATION

Аннотация. В статье рассмотрена роль и содержание иноязычной коммуникативной компетентности бакалавров и магистров в экологическом образовании. Автором представлены особенности структуры иноязычной коммуникативной компетентности для бакалавриата и магистратуры, приведена их расшифровка через составляющие, позволяющие проводить оценку сформированности компетентности: знания, умения, личностные качества, мотивация, а также выявлено место иноязычной коммуникативной компетентности в структуре компетентности будущего эколога.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная компетентность, бакалавр, магистр, знания, умения, личностные качества, мотивация.

Abstract. The article reveals the role and the content of foreign language competence of bachelors and masters in ecological education. The author represents the features of the structure of bachelors' and masters' foreign language competence; the interpretation is based on such competence constituents as knowledge, skills, personal traits, motivation, which allows the author to monitor the degree of foreign language competence development. The place of foreign language competence has been found in the complex structure of the competence of a future specialist in the field of ecology.

Key words: competence-based approach, foreign language competence, bachelor, master, knowledge, skills, personality, motivation.

В процессе модернизации высшего образования России компетентностный подход трактуется как одно из важных положений обновления системы образования, когда в качестве центральных понятий (результатов образования) выступают определения общекультурных и профессиональных компетенций. Как следствие глобальных интеграционных процессов во всех сферах жизни общества и быстрого устаревания информации, «восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» [1, 5].

Данной проблемой в отечественной педагогике занимались такие ученые, как В.А. Болотов, Л.К. Гейхман, Н.А. Гришанова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, В.В. Краевский, В.Н. Куницына, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, Л.А. Петровская, М.В. Пожарская, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Г.П. Щедровицкий и др. Анализ литературы по проблеме показывает, что компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и хотя бы минимальный опыт деятельности в заданной сфере [5]. Необ-

ходимо отметить, что сущностные характеристики профессиональной компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются системой профессиональной подготовки в целом [6].

Переход на новые стандарты, регламентирующие результаты образования в виде компетенций, конечно, сопряжен с трудностями их структурного понимания и процессуального построения. Рассмотрим особенности понимания иноязычной коммуникативной компетентности студентов-экологов как одной из актуальных составляющих экологического образования.

Проблемы экологической безопасности давно вышли за рамки отдельных государств, приобретая характер глобальных проблем человечества. Особую роль в этом процессе играют профессионалы, призванные гармонизировать систему «общество – природа», предотвращать критически опасные ситуации и техногенные катастрофы, искать оптимальные выходы, если все-таки они произошли. Становясь предметом многочисленных международных конференций и семинаров, экологические проблемы объединяют в своем решении экологов разных стран; международное сотрудничество в области экологии является сегодня совершенно необходимым условием сохранения экологической безопасности. Таким образом, современный контекст предъявляет высокие требования к специалистам в области экологии, актуализируя определенный спектр компетенций, которые студенты, будущие экологи, приобретают в процессе образования в вузе.

Выделим ряд компетентностей, которые, на наш взгляд, являются необходимыми поддерживающими компонентами компетентности эколога-профессионала:

- политическая и социальная компетентности – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность;

- персональная компетентность – готовность к постоянному повышению обра-

зовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала;

- аналитическая компетентность – способность осуществлять анализ профессионально ориентированных ситуаций, реализуя имеющийся уровень сформированности общих компетенций и специальных компетенций;

- коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми на основе владения технологиями устного и письменного общения на разных языках, проявления таких важных качеств общения, как эмпатия, толерантность, терпимость, конструктивность, трансперсональность, конгруэнтность, рефлексия и уважение к традициям национальной культуры. Коммуникативная компетентность включает в себя умения устного и письменного общения как на родном, так и на иностранном языках; знание и соблюдение традиций и этикета; умения кросс-культурного общения и ведение делопроизводства; решение коммуникативных задач.

Коммуникативная компетентность, проявляющаяся на иностранном языке, или иноязычная коммуникативная компетентность, является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности будущих экологов, обеспечивающих возможность профессионального общения со специалистами других стран и, как следствие, решения экологических проблем на международном уровне.

Таким образом, рассматривая иноязычную коммуникативную компетентность будущего специалиста с позиций компетентностного подхода, данную компетентность можно определить как способность действовать в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в условиях международной мобильности и интеграции. При этом коммуникация понимается как серия коммуникативных действий, на-

правленных на вызов реакции или получение желаемого результата [2].

В обучении иностранным языкам компетенция может трактоваться узко – как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, и более широко – как практикоориентированное владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями (иноязычная компетентность). В целом компетенция понимается как интериоризированный компонент иноязычных знаний и навыков, обеспечивающий комплексное развитие соответствующих умений.

С точки зрения теории речевой деятельности иноязычная коммуникативная компетентность предполагает сформированность коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо; наличие языковых знаний: фонетических, грамматических, лексических и навыков оперирования ими.

С позиций функционального подхода к языку структура иноязычной коммуникативной компетентности представляет собой совокупность лингвистической (языковой), межкультурной, дискурсивно-стратегической, информационной и лингвопрофессиональной компетенций.

1. Лингвистическая (языковая) компетенция представляет собой сумму формальных языковых знаний, а также лексико-грамматических и фонетических навыков оперирования ими. Этот потенциал знаний и навыков позволяет пользоваться системой языка для целей коммуникации (В.А. Звегинцев, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба и др.). В рамках лингвистической компетенции выделяют лексический, грамматический, семантический и фонологический компонент.

2. Межкультурная компетенция – способность пользоваться языковыми средствами общения в конкретной заданной ситуации. Данная компетенция предполагает знание национально-культурных особенностей носителей языка. В составе межкультурной компетенции выделяется умение распозна-

вать и понимать смысловые ориентиры другого лингвосоциума, умение справляться с неясными моментами в речи носителей языка, а также наличие умений и навыков межкультурного диалога [4].

3. Дискурсивно-стратегическая компетенция трактуется как способность порождать дискурс, а также использовать определенные коммуникативные стратегии для организации общения. Обладание дискурсивно-стратегической компетенцией предполагает использование и интерпретирование форм слов и их значений для создания связанных текстов, порождение логичных иноязычных высказываний, последовательное и убедительное выстраивание речи, правильно употребляя лексико-грамматические и фонетические языковые средства, с учетом особенностей выбранной стратегии общения.

4. Информационная компетенция предполагает умение работать с информацией в самых разных форматах, поиск релевантной информации и знания в массивах информации, оценивание качества информационных источников и информации, умение формулировать запросы в информационно-поисковых системах и осуществлять эффективный поиск при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

5. Лингвопрофессиональная компетенция – это способность решать профессиональные задачи для достижения определенного профессионального результата в контексте другой языковой и культурной среды [3, 107].

Многоуровневная система образования обуславливает различную трактовку иноязычной коммуникативной компетентности относительно бакалавриата и магистратуры.

Проанализируем особенности иноязычной коммуникативной компетентности в будущей профессиональной деятельности бакалавров и магистров по направлению подготовки 022000 – «Экология и природопользование».

Основные требования к подготовке эколога квалификации «бакалавр» предус-

мотрены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 022000 – «Экология и природопользование», утвержденном Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 795.

По нашему мнению, иноязычная коммуникативная компетентность эколога квалификации (степени) «бакалавр» может быть наиболее востребована в научно-исследовательской деятельности, включающей участие в проведении международных научных исследований, в области экологии, охраны природы, полевых научных исследований; лабораторных исследований в рамках международных научных проектов; международных конференциях по проблемам природоохранной деятельности.

Сформированность вышеуказанной компетентности может быть реализована посредством развития следующих общекультурных компетенций из ФГОС ВПО бакалавра-эколога: владеть культурой мышления, быть способным к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; быть способным к использованию знаний иностранного языка в профессиональной и межличностной коммуникации; обладать готовностью следовать легитимным этическим и правовым нормам; обладать толерантностью и способностью к социальной адаптации.

Иные требования к иноязычной коммуникативной компетентности предъявляются магистру по направлению подготовки 022000 – «Экология и природопользование» и изложены в ФГОС ВПО, утвержденном Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 марта 2010 г. № 243. Магистр по направлению «Экология и природопользование» должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач с использованием иноязычной ком-

муникативной компетентности: получение новой информации на основе наблюдений, опытов, научного анализа эмпирических данных, в том числе из источников на иностранном языке; реферирование научных трудов, составление аналитических обзоров накопленных сведений в мировой науке и производственной деятельности; формулирование выводов и практических рекомендаций, в том числе на иностранном языке, на основе репрезентативных и оригинальных результатов исследований; проведение комплексных исследований отраслевых, региональных, национальных и глобальных экологических проблем, разработка рекомендаций по их разрешению.

Общая схема, показывающая развитие иноязычной компетентности выпускника-эколога на различных ступенях образования, представлена в рис. 1.

Принимая основные положения компетентностного подхода, который является одним из условий реализации программ бакалавриата и магистратуры по направлениям экологической подготовки, будем считать основными уровнями формирования иноязычной коммуникативной компетентности специалиста-эколога следующие: функциональный уровень (знания), операционный уровень (умения и навыки) и личностно-профессиональный уровень (личные качества и мотивации).

При анализе вышеизложенного становится очевидным, что иноязычная коммуникативная компетентность выпускника-эколога и, соответственно, все компетенции в ее составе на разных этапах обучения определяют различную степень готовности и способности к общению в социально-общественной сфере, научной и производственной деятельности.

В качестве доказательства в табл. 1 рассмотрим проявление лингвистической компетенции посредством демонстрации знаний, умений и навыков, личных качеств и мотиваций в составе иноязычной коммуникативной компетентности для бакалавра-эколога и магистра-эколога.

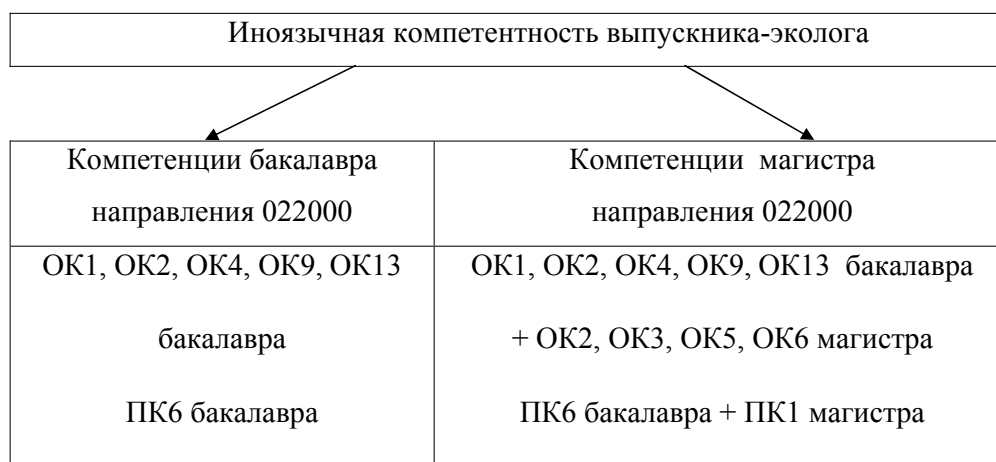


Рис.1. Составляющие иноязычной коммуникативной компетентности бакалавра и магистра по направлению «Экология и природопользование»

Таблица 1

Проявление лингвистической компетенции бакалавра и магистра направления 022000 на функциональном, операционном и личностно-профессиональном уровне

Уровень	Бакалавр	Магистр
Знания	фонетический строй языка, базовая лексика общего языка, основная терминология специальности, грамматические структуры изучаемого языка	специфика лексических средств текстов по специальности, фразеологизмы, характерные для устной речи в ситуациях делового общения, грамматические конструкции, типичные для стиля научной речи
Умения и навыки	все виды чтения и перевода, грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении	свободное чтение литературы на иностранном языке в данной отрасли знаний, ясное и четкое изложение мыслей, умение убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, передавать рациональную информацию
Личные качества	внимательность, аккуратность, настойчивость	активность, инициативность, организованность, ответственность за профессиональный успех
Мотивация	стремление добиться хороших результатов в изучении иностранного языка	стремление добиться хороших результатов в учебной и научной деятельности, увлеченность образовательным процессом

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие иноязычной коммуникативной компетентности как совокупности лингвистической, межкультурной, дискур-

сивно-стратегической, информационной и лингвопрофессиональной компетенций становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки современного спе-

циалиста экологического профиля, а способность к организации профессионального общения в экологической среде на иностранном языке является одним из основных требований, предъявляемых к современному экологу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3-11.
2. Анисимова Л.А. Технология работы над кейсом в рамках кредитно-модульной системы для формирования и развития коммуникативной компетенции // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2011. № 1. С. 57-64.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2004. 336 с.
4. Гончарова Н.Л. Межкультурная коммуникация и обучение английскому дискурсу // Высшее образование в России. М., 2007 № 8. С. 135-137.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
6. Сластенин В.А. Стратегия модернизации высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 1. С. 3-13.

УДК 378.147.88

Матвеева Э.Ф.

Астраханский государственный университет

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОБУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

E. Matveeva

Astrahan State University

INDEPENDENT WORK AS A SOURCE TO MOTIVATE STUDENTS FOR SELF-EDUCATION

Аннотация. Основой приобретения профессиональных знаний и умений является самостоятельность, которая проявляется в самостоятельной работе на аудиторных занятиях и во время самоподготовки. Являясь системообразующим фактором, самостоятельность как качество личности создает успешность освоения методического курса и способствует формированию самообразовательной деятельности. В статье рассмотрены основные виды учебно-познавательной деятельности, приведено планирование занятий, направленных на обучение студентов составлению конспектов уроков (на примере уроков химии).

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельность, успешность, самообразовательная деятельность.

Abstract. The ground for acquiring professional knowledge and skills is independence that is seen through independent work in classes and during self-preparation. The effect of students' self-education is determined by different kinds of educational activity. As a backbone independence as a quality of a person makes sure to succeed in mastering educational process and helps to organize self-educational process.

Key words: independent work, independence, success, self-education.

Современная двухуровневая система образования ориентирует на пересмотр требований к подготовке специалистов. Это касается в большей степени форм и методов обучения.

Вузовская система обучения базируется на самостоятельной работе студентов. Изучив требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) средней общеобразовательной школы и высшей школы с позиции преемственности и направленности их на самообразовательную деятельность обучающихся, можно сделать выводы о преемственности и завершенности требований в каждом случае к «портретам» выпускника школы и вуза [6; 7; 8; 9; 10]. В основе профессиональных компетенций лежат ранее приобретенные личностные характеристики обучающихся: активность, самостоятельность, целеустремленность к познавательной деятельности. Характеризуя выпускника, мы отмечаем, что он способен планировать собственную деятельность, обеспечивать самостоятельное познание, рациональную (отвечающую научным принципам) работу, используя современные средства и информационно-коммуникативные технологии.

В ходе первых занятий по курсу «Технологии и методика обучения химии» вместо активной деятельности часто наблюдаем пассивное восприятие соответствующей информации. Неучастие студентов в занятии можно объяснить многими причинами: боязнь допустить ошибку, отсутствие понятийного мышления, несформированность разговорной речи, неумение самостоятельно работать. Некоторым студентам всегда требуется помощь, полученная извне. Сказанное обусловило появление такой технологии обучения, при которой обучающиеся большую часть времени работают самостоятельно, учатся планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом [2; 3; 4; 5].

В учебном процессе выделяют два вида самостоятельной работы: на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время. Аудиторная самостоятельная работа выполняется студентами под руководством преподавателя (непосредственно или опосредованно по конкретным заданиям). Внеаудиторная самостоятельная работа может быть двух видов: 1) самоподготовка к занятиям (с пос-

ледующим контролем на занятии); 2) самосовершенствование – регулируется и регламентируется самим студентом, но в большинстве случаев данный процесс мотивируется заданием преподавателя, а не самостоятельно, с целью совершенствования собственных знаний и умений. Потребность и осознание необходимости процесса самосовершенствования приходит на старших курсах, чаще всего в магистратуре. Время, отводимое на самостоятельное изучение дисциплины, определяется учебным планом. Преподаватель планирует темы и отдельные проблемы для самостоятельного изучения. В ходе самоподготовки студенты осваивают теоретический материал, готовятся к лабораторно-практическим и семинарским занятиям. Форма контроля может быть разной: защита конспекта или микрореферата, моделирование фрагмента урока, тестирование, выступление с курсовой работой на конференции или защита учебно-исследовательской работы (проекта), зачет или экзамен и т. д.

В процессе обучения важная роль принадлежит формам и методам, имеющим разумное сочетание эвристического и алгоритмического элементов, творчества и воспроизведения. Для активизации познавательной деятельности студентов большое значение имеют и поисковые методы, и проблемное обучение, самостоятельные работы интегративного характера и развитие воспроизводящей и творческой деятельности. В зависимости от характера познавательной деятельности мы выделяем общие типы и виды самостоятельных работ студентов [4].

Репродуктивные – по образцу – студент выполняет работу по заданию преподавателя, которое представляет специальную инструкцию. При этом степень самостоятельности студентов характеризуется воспроизводящей деятельностью (не самостоятельной). Такие задания возможны в ходе подготовки к лабораторно-практическим занятиям, семинарам, коллоквиумам. Из них можно выделить некоторые виды: анализ содержания программы и учебников, например, по химии для средней школы; составление темати-

ческого плана, конспекта урока, поурочного учебно-методического комплекса; подготовки картотек; написание аннотаций на учебно-методическую и научно-популярную литературу; разработка технологических карт по методике и технике лабораторного и демонстрационного эксперимента, тренинга по решению задач и др.

Репродуктивные самостоятельные – студент также выполняет работу по заданию преподавателя, в котором указаны тема (условие), цель и раскрыты задачи, но воспроизводящая деятельность студента становится самостоятельной. Он сам разрабатывает план работы, намечает этапы выполнения, работает с литературным источником. Преподаватель, если это необходимо, дает консультацию. Таким образом, студенту нужно реконструировать имеющиеся у него знания. Это задания к лабораторно-практическим занятиям (виды 1-го типа), выполнение учебно-исследовательских работ, написание рефератов, планирование и конструирование вариантов конспектов по ряду тем школьного курса химии.

Поисковые самостоятельные работы выполняются по учебным заданиям, уровень познавательной деятельности – продуктивный. При этом предлагают более трудные задания исследовательского характера. Данный тип самостоятельной работы характеризуется тем, что студент самостоятельно выбирает тему, получает задание – проспект по разработке выбранной темы (сформулированы цели, гипотеза, план работы). Таким образом, студент выполняет частично исследовательскую работу (учебные творческие задания; курсовые работы; учебно-исследовательские работы или УИРС; участие в видеолекциях для учащихся базовых школ, ассистируя преподавателю вуза; мастер-классах, вебинарах, на сайте <http://www.proshkolu.ru> и т. д.).

Продуктивные самостоятельные работы – студенты сами выбирают тему, ставят задачи и разрабатывают методику работы, прогнозируют пути ее выполнения. Познавательная деятельность обучаемых носит научно-исследовательский характер. Важным

элементом такой деятельности является оценочно-рефлексивный анализ, направленный на совершенствование собственных профессионально-методических умений. Конечным результатом такой деятельности является выполнение научного исследования в форме бакалаврской, магистерской и выпускной дипломной работы.

Предлагаемая классификация самостоятельных работ направлена на повышение познавательной и творческой активности студентов по подготовке их к будущей профессиональной деятельности. Постепенно создается система самостоятельных работ интегративного характера, выполняемых в условиях аудиторного времени. Фактически студент обучается «самостоятельности» в ходе подготовки к аудиторным занятиям и в ходе самостоятельного выполнения заданий на занятиях лабораторного практикума. Выполнение учебно-исследовательских работ и более «самостоятельных», продуктивных, бакалаврских, магистерских и дипломных работ осуществляется во внеаудиторное время. Как видим, каждый тип самостоятельной работы студентов характеризуется конкретным уровнем познавательной самостоятельности и определенным уровнем самостоятельного выполнения студентами задания: репродуктивный (не самостоятельный и самостоятельный), поисковый (самостоятельный, частично исследовательский), продуктивный (самостоятельный, исследовательский). В ходе поисковой и исследовательской деятельности у студентов больше возможности для проявления самостоятельности. Выполнение конкретной познавательной задачи (исследования) происходит в основном во внеаудиторное время. Студент учится планировать свою деятельность, составлять график выполнения работы, учитывать бюджет времени. Самостоятельная работа студентов требует четкого планирования, организации и наблюдения за их деятельностью. Она предполагает выполнение студентами различных форм работы и владение разными методами, направленными на систематическое приобретение и пополнение методических знаний

и умений в ходе дальнейшего обучения.

Задания составлены с учетом увеличения доли самостоятельности и усложнения деятельности студентов в ходе их обучения. Формулируются цели, соответствующие компонентам профессионально-методического самообразования: адаптационно-мотивационные, содержательно-целевые (здесь больше нормативные цели), организационно-процессуальные, рефлексивно-результативные. Они лежат в основе организации самостоятельной работы студентов. Задания включают различные виды и уровни познавательной деятельности студентов. Следуя общему педагогическому подходу к определению видов заданий, можно отметить основные цели: овладение знаниями, формирование умений, применение и систематизация знаний и умений.

Приведем сценарий трех занятий, посвященных разработке студентами конспекта урока [2]. Именно конспект урока как продукт деятельности (его структура и содержание) позволяет судить о сформированности различных умений у студента: проектировочных и конструктивно-интегративных, самообразовательных. Учитель должен уметь проектировать собственную деятельность и деятельность учащихся, ориентироваться на заранее заданные результаты. По учебному плану это занятия № 9–11.

Занятие 9. Обобщающий семинар по технологии обучения учащихся решению химических задач и контроль знаний

Цель: обобщение и контроль знаний.

Содержание занятия:

1. Обсуждение: система обучения учащихся решению химических задач, роль задач в процессе освоения предмета, классификация задач, планирование, особенности качественных задач, типы и виды расчетных задач, о едином методическом подходе к решению задач, дидактический комплекс.

2. Контроль знаний.

Задание для самоподготовки:

1) Разработайте этап актуализации знаний и действий; мотивации учащихся на создание знания.

2) Составьте химический диктант по первым темам VIII класса: цель, содержание, организация, проведение.

Занятие 10 (семинар). Современный урок: актуализация знаний и действий; мотивация учащихся на создание нового знания

Цель: освоение знаний о современном уроке, структуре урока, назначении каждого этапа.

Содержание занятия:

1. Обсуждение: 1) ориентиров для разработки сценария этапа актуализации знаний и действий; 2) мотивация учащихся на создание знания (завершается формулированием познавательной задачи).

2. Моделирование деятельности по организации и проведению химического диктанта.

Задание для самоподготовки:

1) Разработайте технологическую карту и комплекс учебных заданий по теме: «Теория электролитической диссоциации».

2) Спроектируйте технологию этапа урока по «созданию» нового знания.

3) Составьте опорный конспект по теме.

Занятие 11. Современный урок: организация деятельности учащихся по «созданию» знания

Цель: изучение различных вариантов этапа создания знания на уроке.

Содержание занятия:

1. Организация деятельности учащихся: обсуждение вариантов сценария.

2. Защита технологических карт и комплекса учебных заданий.

3. Обсуждение опорных конспектов по теме «Теория электролитической диссоциации».

4. Подготовка дидактического материала по технологии коллективного способа.

Задание для самоподготовки:

1) Разработайте картотеку эксперимента по темам: «Теория электролитической диссоциации», «Металлы».

2) Составьте программированные задания: два варианта, минимум по пять заданий.

3) Подготовьте блок заданий к системе повторительно-обобщающих работ по про-

блеме: «Окислительно-восстановительные реакции».

4) Подготовьте фрагмент урока – отработка практических умений и навыков.

На консультации создаем (это совместный труд) обобщенный алгоритм по подготовке конспекта урока. Параллельно с записями на доске приводим примеры каждого этапа урока. Интерес у студентов вызывает момент, когда им предлагается самим сформулировать тему и цели урока, далее происходит конструирование структуры урока, насыщение содержанием, продумывание форм и методов обучения, не исключая использование информационно-коммуникативных технологий. Во многих школьных кабинетах химии имеются компьютер, интерактивная доска и другая современная техника. Студенты как бы «примеряют» к себе этот вид деятельности: «подходит – не подходит», «смогу – или пока нет?», приходит понимание того, что они должны владеть предметными и психолого-педагогическими знаниями и умениями. Учитель, как отмечают С.В. Анофрикова и Г.П. Стефанова, должен «так организовать учебный процесс, чтобы учащиеся могли сознательно пройти через все действия общей логической схемы создания того или иного знания и в конечном итоге овладели бы логикой познавательной деятельности» [1, 67]. В ходе обучающей самостоятельной работы студенты сначала изучают программу, тематическое планирование, текст учебника, который соответствует теме урока, выделяют содержащиеся в нем новые и ранее изученные знания и умения. В соответствии с требованиями Госстандарта распределяют понятия в блоки: 1) вещество; 2) химическая реакция; 3) познание и применение веществ и химических реакций человеком. Затем осуществляют подбор средств наглядности, дидактических средств, дополнительной литературы и т. д. Так происходит повышение результативности самостоятельной работы студентов посредством формирования у них стремления к самостоятельности и расширения возможностей самообразовательной деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа проводится под руководством педагога, мотивируется положительным отношением к умственной деятельности, ответственностью и прилежанием. К самообразовательной деятельности студент приходит сам и формирует у себя ответственность за ее реализацию. В процессе освоения методических курсов необходимо формировать у студентов стремление к самостоятельной работе, что будет способствовать подготовке конкурентоспособного специалиста, воспитанию культуры самообразовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анофрикова С.В. Практическая методика преподавания физики. Ч. 1. Учеб. пособие / С.В. Анофрикова, Г.П. Стефанова. Астрахань, 1995. 232 с.
2. Матвеева Э.Ф. Теория и методика обучения химии: Учеб. пособие. Астрахань, 2007. 106 с.
3. Минченков Е.Е. Методика химии как наука // Вестник МГОУ. Серия «Естественные науки». Вып. «Химия и химическая экология», 2006. № 2 (24). С. 94-102.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М., 1980. 240 с.
5. Практикум по методике обучения химии в средней школе: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / П.И. Беспалов, Т.А. Боровских, М.Д. Трухина, Г.М. Чернобельская. М., 2007. 222 с.
6. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования / Руководители разработки проекта Л.П. Кезина, академик РАО, А.М. Кондаков, научный руководитель ИСИО РАО, член-кор. РАО. М., 2011. 71 с. [электронный ресурс] [сайт] <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2009 г. № 788 пед./бак.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35 пед./маг.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «бакалавр») // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 мая 2010 г. № 531.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «магистр») // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 547.

УДК 373.091.313

Осипенко Л.Е.

Московский городской педагогический университет

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ШКОЛ В ТЕХНОЛОГИЮ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

L. Osipenko

Moscow City Pedagogical University

INTEGRATION OF MODERN SCIENTIFIC SCHOOL TRADITIONS INTO SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH

Аннотация. В статье показаны особенности современной науки и специфика коллективов ученых, работающих над общей проблемой. Доказано, что ряд идей, используемых при комплектации современных научных коллективов, могут быть внедрены в технологию организации исследовательской деятельности школьников. Детский исследовательский коллектив должен иметь гетерогенный характер, включать школьников разного возраста, склада ума. Педагог, руководитель учебно-исследовательской деятельности, должен обеспечивать организационную целостность детского исследовательского коллектива.

Ключевые слова: наука, научная школа, научный коллектив, ученые, исследовательская деятельность школьников, руководитель исследовательского коллектива.

Abstract. The article considers the features of modern science and specific groups of scientists working on a common problem. It is proved that a number of ideas used in modern research teams grouping can be used in organizing secondary students' research technology. Children's research team must have a heterogeneous nature and include students of different ages and cognitive skills. The supervisors of studies should provide the institutional integrity of children's research team.

Key words: science, scientists, scientific groups, school children's research, supervisor of studies.

В последние десятилетия отмечается резкое увеличение роли науки в экономической сфере. Создание инновационной экономики, базирующейся на последних достижениях науки и техники, является стратегическим направлением развития стран, лидирующих в технологической и интеллектуальной конкуренции. Это в значительной степени повысило ценность ресурсов интеллектуального труда. Именно поэтому забота о росте интеллектуального потенциала России занимает ведущее место в государственной политике, включающей, в том числе, и систему образования.

Успешное решение указанных задач возможно лишь при условии, когда модернизируется содержание школьного образования, ориентируясь на подготовку молодых людей в наибо-

лее перспективных направлениях. С целью обеспечить развитие активности, самостоятельности и творчества подрастающего поколения, в настоящее время на первый план выдвигаются исследовательские методы обучения, позволяющие развивать творческие способности учащихся.

Приобщение учащихся к исследовательской деятельности – проблема сложная и многоаспектная. Она достаточно широко освещена в исследованиях Ж. Адамара [1], Дж. Брунера [3], В.В. Давыдова [4] и др. В них отмечается, что «между трудом учащегося и трудом ученого имеется только различие степени, уровня – оба труда по природе подобны. Эти два уровня объединены генетической связью. При благоприятных условиях формирования способности ученика становятся способностями ученого» [1, 6].

В данной публикации мы представляем один из подходов к решению данной проблемы, основанный на интеграции традиций современных научных школ в технологию организации исследовательской деятельности школьников.

Рассмотрим науку не как систему готовых знаний, а как специфический вид деятельности. В данном контексте нельзя не учитывать психологические особенности работников науки, их способности и интересы. Учет и использование этих факторов приобретают все большую роль в понимании самого механизма научного творчества.

Социологи подсчитали, что сейчас нас окружает до 80 % предметов, которых еще столетие назад люди не знали. Это газовая зажигалка, шариковая ручка, магнитные карточки, застёжки на молнии, ноутбуки, мобильная связь, Интернет, модифицированные продукты и т. д. Образно говоря, от прошлого века нам остались лишь гребенка, носовой платок и классическая литература. Эти факты являются свидетельством роста фундаментальных знаний и их «материальных» носителей.

Возрастание социально-экономической роли науки в жизни общества сопровождается резким ростом расходов на ее материаль-

ную базу, что объективно отражает неимоверно возросшую сложность современной науки. Если для прошлых веков была характерна «камерная» наука гигантов мысли, ученых-одиночек и карликовых лабораторий, то современная наука имеет крупномасштабный характер и высокую техническую оснащенность. Развитие космических программ или запуск большого адронного коллайдера – два наглядных примера международного распределения обязательств по финансированию амбициозных научных проектов. Даже на более приземленном уровне стоимость достаточно рутинных широкополосных источников света и спектральных анализаторов в обычных университетских лабораториях измеряется в десятках, а иногда и сотнях тысяч долларов США. И поскольку современная наука развивается стремительно, она сама подталкивает к решению проблемы ограниченности индивидуального сознания за счет наложения нескольких индивидуальных разумов. Характеризуя эффективность организованного мышления, С.М. Ямпольский и В.А. Лисичкин пишут, что «групповое мышление дает на 70 % больше ценных новых идей, чем сумма индивидуальных мышлений» [13, 167].

Но так ли просто создать научный исследовательский коллектив? Он, как сообщество, обладающее определенным творческим потенциалом, имеет свою специфическую структуру и особенности, которые в значительной мере отличают его от любого другого коллектива. В частности, М. Луцки исследовательский коллектив определяет как «группу лиц, которые подготовлены использовать определенные исследовательские средства, методики и концепции, составляют специальное подразделение, сгруппированное вокруг определенной проблемы. Каждый член группы использует методы и знания, поддерживая постоянную связь с другими членами группы и подвергая непрерывной проверке свои постулаты, в силу ограничений, налагаемых на них работой коллег. Группа несет коллективную ответственность за конечный продукт (Цит. по [5, 37-38]).

Особенно актуальной организация научных исследовательских коллективов становится при решении сложных задач, имеющих целостный характер и обладающих существенными связями между компонентами. В таких случаях коллектив подбирается «под задачу». Формируясь по типу театральных групп, создаваемых на время для постановки какого-либо спектакля, такие коллективы собирают «исполнителей» разных научных ролей. Например, даже для достаточно заурядного проекта в области нанотехнологий требуется как минимум один технолог, обладающий навыками создания наноструктурированных объектов, и один теоретик для дизайна и моделирования. Причем мы здесь подразумеваем, что в подразделении имеется штат и лаборатория для тестирования функциональных свойств образцов, а руководитель работает в подразделении на постоянной позиции.

Также известно, что структурная основа успешного функционирования научного исследовательского коллектива – наличие в нем одного или нескольких крупных специалистов, ответственных за формулировку проблематики и построение предмета исследования, а также обладающих достаточным авторитетом и опытом, чтобы привлечь и отобрать для работы над проблемой наиболее талантливых молодых исследователей. Такие лидеры, собственно, и формируют группы под свои идеи, занимаясь научным «продюсированием» – генерацией идей и поиском финансовых средств для реализации задуманного проекта. К большому плюсу можно отнести наличие в группе лидера-исполнителя, непосредственно занимающегося работой в лаборатории или вычислениями.

Принцип разнообразия предполагает, что научная продуктивность каждого члена исследовательского коллектива возрастает с увеличением числа функций и специальностей всего коллектива: «...объединение ученых в коллектив порождает нелинейное взаимодействие между ними и, как следствие, не аддитивное, а более резкое возрастание зависимости коллективного результата от усилий отдельных ученых» [12, 226].

В настоящее время определены следующие требования к формированию научных исследовательских коллективов. Во-первых, они должны иметь гетерогенный характер, поскольку наличие специалистов разного профиля увеличивает вероятность возникновения оригинальных идей. Во-вторых, исследовательские коллективы не должны быть постоянными по составу, им необходимо периодически менять исследовательскую тематику. Кроме этого, в исследовательских коллективах требуется рационально сочетать работников по возрасту и полу [5; 8].

Для плодотворной работы научного исследовательского коллектива немаловажное значение имеют формальные и неформальные связи в коллективе, отношения членов коллектива между собой и руководителем и т. п. [8, 7]. О важности взаимодействия в научном исследовательском коллективе свидетельствуют материалы опроса, проведенного в научных учреждениях НАН Беларуси. Так, 32,5 % респондентов считают, что товарищеская взаимопомощь в большой мере влияет на эффективность исследований, а еще 56,7 % отметили, что она отчасти влияет и на успешный результат [9].

Приведенные выше особенности научных исследовательских коллективов могут, на наш взгляд, учитываться для эффективной организации исследовательской деятельности школьников.

Идея сотрудничества учащихся в педагогике не нова. Она была представлена во взглядах и деятельности многих педагогов-гуманистов прошлых столетий: Сократа, Ф. Рабле, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервега, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и др. В настоящее время различные контексты проблемы сотрудничества детей также изучаются психологами и педагогами. Так, результаты опроса более 200 учащихся, занимающихся исследовательской деятельностью, показали, что 92 % опрошенных респондентов считают целесообразным выполнять исследовательскую работу в группе, поскольку одному, по их мнению, справиться со сложной исследовательской

задачей бывает весьма проблематичным [6]. Отметим, что при возрастании сложности решаемых задач исследовательская группа учащихся должна расти, чтобы сохранить способность их решения.

Какова же возможная ролевая структура детских исследовательских коллективов? Ответ на данный вопрос был нами изложен в более ранней публикации [6]. Мы лишь отметим, что для успешной реализации исследовательского проекта возможно, чтобы детский исследовательский коллектив также имел гетерогенный характер. Распределение ролей участников исследования, разработка средств, оборудования и т. п. – это дело самих участников исследовательского коллектива. Все зависит от творческого потенциала личности, ее интересов, степени подготовки и пр.

Особо хотелось бы отметить эффективность организации разновозрастных детских исследовательских коллективов. Данная проблема не является праздною для небольших, особенно сельских, школ, которых в настоящее время в России около 70 % от общего количества общеобразовательных учреждений. Как показал наш многолетний опыт работы в сельских школах, разновозрастные усилия детей уместны, когда им недостает теоретических знаний или других исследовательских компетенций, необходимых для решения поставленной проблемы. Новые члены исследовательского коллектива выдвигают свежие точки зрения и стимулируют друг друга «думать» в новых направлениях. Кроме этого, в разновозрастном детском исследовательском коллективе происходит эффективная передача опыта проведения исследований через обязательное шефство старших школьников над младшими. Наиболее ценным в разновозрастных исследовательских коллективах является и тот факт, что «школа юного исследователя» обладает преемственностью. Несмотря на то, что ежегодно старшие ребята заканчивают школу, на их места приходят новые ученики.

Интересен вопрос влияния возраста исследователя на динамику его научного творчества. Существует мнение, что чем старше

ученый, чем больше он умудрен опытом познания, тем больший вклад он может внести в науку. Однако в действительности это не совсем так. В начале XX в. академик П.И. Вальден, обобщив достаточно большой массив статистических данных, обнаружил, что с конца XVIII по начало XX вв. абсолютное большинство крупнейших открытий в физике и химии было сделано учеными в возрасте до 40 лет. Так, у И. Ньютона основные идеи учения о тяготении и теории дифференциального исчисления возникли в возрасте 25 лет. Примерно в том же возрасте А. Эйнштейн высказал принципы частной теории относительности. Дж. Уатту также не было 30, когда он изобрел свою паровую машину. Этот перечень можно продолжать. Однако все они свидетельствуют о том, что не только «науки юношей питают», но и научная молодежь интенсивно «питает» науку, являясь источником смелых, революционных идей и открытий. Следовательно, весьма уместным является вопрос: «В каком возрасте можно приобщать детей к исследовательской деятельности?» Эксперименты, проведенные под руководством А.И. Савенкова, показали, что исследовательской деятельностью могут успешно заниматься даже воспитанники детского сада [10].

Существует ли некий оптимум в количественном составе научных исследовательских коллективов? Результаты изучения их численности [7] показали, что чем больше коллектив научных сотрудников, в котором работает ученый, тем выше его продуктивность. При этом следует учитывать, что у ученых высокая научная продуктивность деятельности связана с наличием коллег в коллективе, в котором они работают. Столь значительная численность ученых в исследовательских коллективах связана со сложностью решаемых задач. Поскольку решаемые учащимися задачи гораздо проще, то, соответственно, и количественный состав детских исследовательских коллективов должен быть меньше.

Изучение детских исследовательских коллективов показало, что наиболее оптимальной учащимися считается группа в два (46 %

опрошенных респондентов) и три человека (21 %). Однако эти цифры не являются догмой. В ряде случаев количество участников детской исследовательской группы может быть избыточным.

Большое значение в науке придается наличию в исследовательском коллективе лидера, способного вести за собой других. Эту позицию высказали 51 % опрошенных научных сотрудников НАН Беларуси [11]. По их мнению, руководитель научного коллектива должен обладать многими личными качествами: знаниями, опытом, научным авторитетом и организаторскими способностями. Он должен уметь руководить и направлять работу других, держать в своих руках все звенья работы на всех этапах и активно помогать всем членам коллектива [7].

По данным исследований, проведенных московскими социологами в Таганроге, наиболее ценными качествами руководителя кафедры (по мнению ее членов) являются: требовательность (88 %), знание дела (80 %), справедливость (71 %), чуткость (63 %), тактичность (52 %) и ум (43 %). Социологи Новосибирского университета установили, что сотрудники предпочитают иметь научных руководителей, которые обладают не только высокими интеллектуальными и деловыми качествами, но и достаточно привлекательны, наделены оптимизмом и чувством юмора. Такие недостатки руководителя, как недоступность, мелочное и неконкретное руководство, отсутствие твердых взглядов могут привести коллектив исследователей к его полному развалу [2].

Поскольку при организации исследований детей их руководителем, как правило, является учитель, то это накладывает на его кандидатуру определенные требования. В данном контексте нами было проведено интервьюирование 250 руководителей детских исследовательских работ. Они показали, что для эффективного руководства исследовательской деятельностью школьников для педагога наиболее значимы следующие знания: методологии научного исследования (77 %); преподаваемого предмета (75 %), исследо-

вательских моделей обучения школьников (64 %) и их возрастных особенностей (62 %). Особо отмечали педагоги необходимость получения своевременных консультаций со стороны ученых по теме исследования (97 %) и владение компьютером (67 %) [6].

По мнению А.И. Савенкова, педагог, подготовленный к решению задач исследовательского обучения, должен обладать еще рядом умений. В частности, уметь ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме; организовывать мероприятия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований [10].

Немаловажной является проблема взаимоотношений лидера и руководимого им исследовательского коллектива.

Как отмечает А.И. Яблонский, руководитель и коллектив должны быть в определенном смысле «когерентны» между собой. Их отношения должны строиться на основе взаимного уважения. Руководитель научного исследовательского коллектива должен обладать умением объединять людей, вдохновлять их на выполнение работы. Все участники должны быть в курсе работ по смежным темам, высказывать свою точку зрения, но в то же время прислушиваться к мнению коллектива. Исследование должно протекать в атмосфере совместного творчества.

Особенно важна роль учителя как руководителя исследовательской работы школьников на первых этапах исследования, пока собственная структура детского исследовательского коллектива еще не оформилась. В дальнейшем учитель должен предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений; уметь стимулировать предложения учащихся по выдвижению новых, оригинальных направлений исследования; быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске; внимательно следить за динамикой познавательного интереса у учащихся и психологической атмосферой в детском исследовательском коллективе [10].

Таким образом, ряд традиций современных научных школ может быть положен в технологию организации исследовательской деятельности школьников. В детском исследовательском коллективе требуется определенное сочетание школьников разного возраста, склада ума, стимулирующих и дополняющих друг друга при непереносимом условии групповой и индивидуальной заинтересованности в проводимом исследовании. При выполнении сложных исследований, требующих комплексного рассмотрения проблемы, важно сделать акцент на подборе детей.

Руководитель исследовательской работы школьников, как и руководитель крупного научного исследовательского коллектива, должен быть не только педагогом, но и «научным продюсером», ориентированным не только на саму проблему исследования, но и на обеспечение организационной целостности исследовательского коллектива, а также его согласованной работы для достижения поставленной цели.

Отдавая дань гениям прошлого, сформулировавшим законы классической механики и теорию относительности, открывшим волновую и квантовую теорию света, мы полностью солидарны с академиком Н.Н. Семеновым в том, что талант ученого проявляется только через коллектив. Вне большого коллектива соратников, помощников и последователей современный деятель науки рискует

оказаться совершенно бесплодным, как бы ни была велика его индивидуальная одаренность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Пер. с фр. М., 1970. 152 с.
2. Арнс В.Ж. Азбука исследователя. М., 2006. 216 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977. 411 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986. 240 с.
5. Междисциплинарные исследования в современной науке: Научно-аналитический обзор. М., 1978. 57 с.
6. Осипенко Л.Е. Педагогические условия эффективного формирования у школьников знаний о методах научного исследования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2008. № 1. С. 87-92.
7. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. Об оптимальных условиях для исследований и разработок. М., 1973. 471 с.
8. Рачков П.А. Науковедение: проблемы, структура, элементы. М., 1974. 132 с.
9. Русецкая В.И. Социодинамика научного коллектива / Под ред. Е.М. Бабосова. Мн., 1992. 125 с.
10. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учеб. пособие. М., 2010. 440 с.
11. Хэгстром У. Соперничество в науке // Научная деятельность: структура и институты. М., 1980. С. 324-359.
12. Яблонский А.И. Модели и методы исследования науки. М., 2001. 401 с.
13. Ямпольский С.М., Лисичкин В.А. Прогнозирование научно-технического прогресса. М., 1974. 208 с.

УДК 37.011.33

Пронина А.Н.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

**НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ЦЕЛОСТНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОСТАВШИХСЯ
БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

A. Pronin

Yelets State University named after I.A. Bunin

**SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF MAKING INTEGRAL
SOCIALIZATION AND INDIVIDUALIZATION OF PRESCHOOL
CHILDREN WITHOUT PARENTAL SUPPORT**

Аннотация. В данной статье раскрывается специфика социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, и предлагается научный подход к обеспечению целостности социализации и индивидуализации. В статье представлены основные научные понятия, результаты диагностики, положения и аспекты концепции, структуры, содержания и педагогической технологии обеспечения целостности социализации-индивидуализации воспитанников детского дома. Социализация-индивидуализация детей-сирот в предлагаемой концепции и технологии выступает как процесс, механизм и результат соединения социальных и индивидуальных характеристик ребёнка.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, сиротство, концепция, педагогическая технология, структура и содержание социализации-индивидуализации, целостность.

Abstract. The author reveals the specificity of socialization and individualization of preschool children left without parental support and offers a scientific approach to maintain the integrity of their socialization and individualization. The article presents the basic scientific concepts, results of diagnostics, statements and aspects of the concept as well as the structure and content of pedagogical technology providing integrity of socialization and individualization of orphans. The socialization and individualization of children orphans suggested in the concept acts as a process, mechanism and result of cooperation of social and individual characteristics of the child.

Key words: socialization, individualization, orphanhood, concept, pedagogical technology, the structure and content of socialization-individualization maintenance, integrity.

Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Изучение проблем сиротства, его последствий и путей решения имеет теоретическое и практическое значение.

Несмотря на усилия государства (усыновление, приёмная семья, опекунов, патронатные семьи и т. д.), возникают многочисленные трудности при решении задач преодоления сиротства: возвращение детей-сирот обратно в детские дома, неприспособленность выпускников детских домов и школ-интернатов к самостоятельной жизни в обществе, неспособность детей-сирот решать социальные, психологические проблемы, уход в антисоциальную и криминальную деятельность и др. В связи с этим наука и практика пытаются найти пути решения проблемы сиротства.

На данный момент изучены различные социологические, психолого-педагогические аспекты развития и формирования детей разного возраста, воспитывающихся без попечения родителей: раскрыто понятие «социальное сиротство» (Е.М. Рыбинский [12], Л.Я. Олиференко [11] и др.); проведён социологический, психологический, педагогический анализ феноме-

на депривации (М.Ю. Кондратьев [7], И. Лангмейер [9], З. Матейчик [9], Л.М. Шипицына [16] и др.); определены условия социально-педагогического сопровождения, адаптации, поддержки детей, оставшихся без попечения родителей (А.А. Архипова [1], О.В. Бережная [2], Л.В. Байбородова [13], И.А. Бобылёва [3], О.В. Брекина [4]; В.И. Каверина [6], Б.А. Куган [8] и др.)

Эти исследования отражают в основном проблему социализации личности воспитанников детского дома, но недостаточно освещают вопросы индивидуализации воспитанников детского дома.

Исследования многих авторов и проведённая в нашем исследовании диагностика развития личности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, выявили следующие противоречия: на фоне недостаточно сформированных социальных знаний ребёнок имеет отрывочные, фрагментарные знания о себе; при наличии высокой самооценки у ребёнка отсутствуют умения применить свои способности, возможности в социальной деятельности; при хорошей осведомлённости о правилах поведения в социуме не сформированы навыки саморегуляции и т. д. Эти данные свидетельствуют о нарушениях соответствия между процессом освоения социальных норм, требований и индивидуальным развитием личности ребёнка, которые имеет разную степень проявления – от частичной деформации до полных разрывов связей между процессами социализации и индивидуализации и не позволяют сформировать целостную, гармоничную личность воспитанника детского дома, что ставит во главу угла проблему социализации-индивидуализации как целостного процесса.

В современной психолого-педагогической науке целостность процесса социализации-индивидуализации является основным аспектом исследования в работах Е.Б. Весна [5], В.С. Мухиной [10], А.Н. Хузиахметова [15] и др., изучающих психологические механизмы и педагогические условия данного процесса, и знаменуется появлением термина «социа-

лизация-индивидуализация» (Е.Б. Весна [5], Д.И. Фельдштейн [14]).

Анализ ряда кандидатских и докторских диссертаций позволяет говорить, что проблема целостности социализации и индивидуализации дошкольников-воспитанников детских домов не являлись предметом специального изучения, а имеющиеся на данный момент работы в основном раскрывают социализацию и индивидуализацию как два самостоятельных процесса.

Выбор идеи целостности социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, обусловлен рядом существующих противоречий между: жёстко обусловленными требованиями общества и свободой выбора человека; личностным и индивидуально значимым в человеке; социальной адаптированностью личности человека и его саморазвитием; общественным сознанием человека и его самосознанием; внешней обусловленностью развития человека и внутренними особенностями его развития.

В нашем исследовании была разработана концепция социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, в образовательном процессе детского дома на основе идеи целостности; выявлена специфика развития личности детей, оставшихся без попечения родителей в целостном процессе социализации-индивидуализации; установлена структура процесса социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей; разработана педагогическая технология социализации-индивидуализации детей старшего дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, в образовательном процессе детского дома; выстроена модель социализации-индивидуализации личности детей-сирот в образовательном процессе детского дома в контексте идеи целостности.

Структура процесса социализации-индивидуализации личности воспитанников детского дома представляет собой совокупность цели, содержания, включающего

взаимосвязь когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенческого компонентов, которая реализуется посредством механизма идентификации-обособления в деятельности, общении и применением соответствующей педагогической технологией.

Содержание процесса социализации-индивидуализации личности воспитанников детского дома составляют обобщённые представления, система отношений и поведения ребёнка социально-нормативной (нравственно или морально нормативной) и индивидуальной значимости и направленности, находящиеся во взаимосвязи и составляющие основу когнитивного, эмоционально-оценочного компонентов социализации и индивидуализации.

Содержание когнитивного компонента социализации личности воспитанника детского дома составляют представления ребёнка о моральных нормах, правилах поведения, отношения к другим людям.

Содержание когнитивного компонента индивидуализации воспитанника детского дома включает представления ребёнка о своих возможностях, особенностях, качествах.

Содержание эмоционально-оценочного компонента социализации личности воспитанника детского дома, включает проявления социально приемлемых форм взаимоотношений ребёнка с другими людьми (взрослыми, сверстниками).

Содержание эмоционально-оценочного компонента индивидуализации личности воспитанника детского дома включает в себя проявление отношения ребёнка к своим особенностям, возможностям, качествам.

Содержанием поведенческого компонента социализации личности воспитанника детского дома является демонстрация ребёнком различных типов морального поведения.

Содержанием поведенческого компонента индивидуализации личности воспитанника детского дома является выбор и проявление индивидуальных стратегий, индивидуальная окраска поступков, индивидуальный выбор линии поведения.

В качестве своеобразного ядра содержания социализации-индивидуализации ребёнка выступают *переживания*, которые позволяют связать множество переходов различные компоненты социализации-индивидуализации: внешнее отношение к миру, людям и внутреннее отношение к себе, объективное и субъективное, сознательное и неосознанное и таким образом органично соединить социальную и индивидуальную сущность человека. Полученные в бывшей семье (или в детском доме) негативные социальные переживания и переживания самости детей (повышенная тревожность, ненужность, недоверие к миру и окружающим людям, чувство неполноценности, непринятие себя) приводят к проблемам в процессе социализации и индивидуализации личности у выпускников детских домов и школ-интернатов: агрессивность, антисоциальный тип поведения, озлобленность, негативное отношение к людям, отсутствие решительности, самостоятельности, самовыражения и т. д. Переживания также рассматриваются как особая деятельность по преодолению критической ситуации депривации.

В констатирующем эксперименте по выявлению уровня социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, принимало участие 325 детей старшего дошкольного возраста, имеющих статус социальных сирот. С помощью различного набора диагностических методик (беседа, методика «Секрет», метод проблемных ситуаций, наблюдение за поведением детей) установлен высокий уровень сформированности у обследуемых детей когнитивного и средний уровень сформированности эмоционально-оценочного и поведенческого аспектов социализации, что свидетельствует о смещении развития ребёнка, воспитывающегося в условиях детского дома, в направлении социализации.

Анализ результатов методик «беседа», «Лесенка», «Подари открытку», решения различных ситуаций морального выбора, наблюдение за поведением обследуемых детей-сирот выявил средний и низкий уровень

сформированности представлений о себе (фрагментарные, негативные), низкой или завышенной самооценки, высокого уровня эгоцентризма и негативной направленности индивидуальных действий.

Установлено также наличие корреляционных связей средней и слабой силы между отдельными аспектами социализации и индивидуализации у детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, в частности: между социометрическим статусом (методика «Секрет») и самооценкой (методика «Лесенка») (от $r_s = 0,384-0,405$ (при $p \leq 0,05$) до $r_s = 0,49-0,65$ (при $p \leq 0,05$)); между представлениями о нравственных нормах (методика беседы) и представлений о себе (методика беседы, «Автопортрет») (от $r_s = 0,26-0,34$ (при $p \leq 0,05$) до $r_s = 0,75-0,86$ (при $p \leq 0,05$)).

По результатам рисуночных тестов «Дом. Дерево. Человек», «Несуществующее животное», «Автопортрет» установлены разнообразные виды социальных переживаний и переживаний самости детей-сирот (негативные, позитивные, скрытые, демонстрационные, осознаваемые, неосознаваемые) и их сочетания, оказывающие влияние на целостность и направленность процесса социализации-индивидуализации.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о несформированности у обследуемых детей-сирот различных компонентов содержания социализации и индивидуализации, о наличии корреляционных взаимосвязей между ними, но несформированности у детей умений находить, устанавливать и применять эти взаимосвязи. Данные проблемы связаны как с условиями развития ребёнка в детском доме (узость социальной среды, наличие постоянных, вынужденных контактов с одной и той же группой детей, искажённые нравственные представления, полученные в бывшей среде и т. д.), так и отсутствием в образовательном процессе педагогических условий обеспечения целостности социализации и индивидуализации и формирования полноценной личности. Эти факты вызвали необходимость разработки

концепции и технологии социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей.

В качестве основных идей концепции социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, выступают следующие.

1. Социализация личности дошкольников в условиях детского дома должна обеспечивать не только социальную адаптацию как приспособление к жизни в социуме, но и устойчивость ребёнка к неконструктивным воздействиям социальной среды за счёт проявления всех компонентов «Я» ребёнка (представлений о себе, отношения к себе, проявления индивидуальных действий и т. д.).

2. Индивидуализация личности детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, предполагает развитие всех компонентов «Я» ребёнка (представлений о себе, отношения к себе, проявление индивидуальных действий и т. д.) и использование их для обогащения (установления) позитивных отношений с другими людьми, обогащения содержания и результатов совместной деятельности общения и преодоления негативных типов морального (нравственного) поведения.

3. Обеспечение целостности социализации и индивидуализации позволит сформировать совокупность социально-индивидуальных характеристик ребёнка, способствующих повышению устойчивости ребёнка к неконструктивным воздействиям социальной среды и создающих предпосылки для позитивного развития ребёнка на последующих возрастных этапах.

4. Социализация-индивидуализация личности воспитанников детского дома в соответствии со спецификой функции обеспечения целостности между социализацией и индивидуализацией может выступать как процесс, как механизм, как результат образования взаимосвязей, взаимопереходов между социальными и индивидуальными характеристиками личности ребёнка.

Под *процессом социализации-индивидуализации личности детей дошкольного воз-*

раста, оставшихся без попечения родителей понимается поэтапное движение, в ходе которого происходит объединение социально значимых характеристик личности ребёнка, необходимых для жизни в обществе (моральных представлений, отношений, поведения) и составляющих компонентов «Я» ребёнка (представлений о себе, самооценки, индивидуальных действий).

Под *механизмом социализации-индивидуализации личности детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей*, мы понимаем образование взаимосвязей разных видов и различной направленности между структурными компонентами содержания социализации и индивидуализации.

Социализация-индивидуализация личности воспитанника детского дома как результат – это совокупность социально-индивидуальных характеристик личности ребёнка, позволяющих ему быть полноценным представителем общества при сохранении и проявлении своей индивидуальности, обеспечивающих устойчивость к неконструктивным воздействиям социальной среды и выступающих предпосылками для позитивного развития на последующих возрастных этапах.

Под *целостностью социализации и индивидуализации личности воспитанников детского дома* понимается установление связей между приобретёнными, образованными социально значимыми и индивидуальными характеристиками личности ребёнка. Это связи взаимодействия, взаимодополнения, взаимообогащения, позволяющие ребёнку быть полноценным представителем общества при выраженном сохранении и проявлении своей индивидуальности.

Выстраивание педагогической технологии социализации-индивидуализации на основе положений концепции позволило сформулировать группу понятий, отражающих управление социализацией-индивидуализацией личности воспитанников детского дома.

Педагогическая технология обеспечения целостности социализации и индивидуализации – совокупность диагностических, целевых, содержательных, методических

средств, направленных на формирование совокупности социально-индивидуальных характеристик личности ребёнка, посредством обеспечения взаимосвязей и взаимопереходов между социальными характеристиками ребёнка как результата формирования представлений о моральных нормах, проявления определённых отношений, форм поведения с другими людьми и индивидуальными характеристиками ребёнка как результата формирования представлений о своих индивидуальных особенностях, возможностях, проявления способов самовыражения, самоутверждения, собственной точки зрения, выбора собственной линии поведения.

Определение структуры и содержания социализации-индивидуализации воспитанников детского дома позволило разработать следующую условную группировку методов и приёмов, позволяющих обеспечить целостность социализации и индивидуализации:

1) методы и приёмы формирования представлений об «обществе» и «Я» и представлений о взаимосвязях между понятиями «общество» и «Я»: беседа, рассказ, вопросы, чтение художественной литературы, пример, объяснение, разъяснение, анализ проблемных ситуаций и т. д.;

2) методы и приёмы формирования эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов социализации и индивидуализации: педагогическая оценка, педагогическое требование, стимулирование (поощрение), анализ реальных ситуаций, беседа, создание ситуаций успеха и др.;

3) методы и приёмы практической реализации содержания социализации-индивидуализации: разъяснение, указание, совет, педагогическая оценка, педагогическое требование, анализ ситуаций морального выбора;

4) методы и приёмы коррекции нарушений социализации-индивидуализации: психогимнастика, арт-терапия, игротерапия, упражнения и др.

Данная классификация методов позволяет педагогу обеспечивать постепенный переход от формирования у воспитанника детского

дома обогащённых и конкретизированных представлений социальной и индивидуальной принадлежности к совокупности социально-индивидуальных характеристик личности, которые ребёнок будет применять (реализовывать) в своей повседневной жизни.

Реализация концепции социализации-индивидуализации личности происходила посредством образовательной программы «Познание, преодоление, гармония». Содержание данной программы отражает работу по формированию у детей старшего дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей представлений о себе и обществе, преодолению нарушений целостности социализации-индивидуализации и обеспечению баланса между социальным и индивидуальным содержанием личности ребёнка.

Результаты контрольного эксперимента по внедрению программы и технологии социализации-индивидуализации показали повышение уровня сформированности отдельных компонентов социализации и индивидуализации (в основном когнитивного, поведенческого компонентов индивидуализации и поведенческого компонента социализации), а также усиление корреляционных связей не только между выявленными в констатирующем эксперименте, но и появление связей средней силы между поведенческим компонентом социализации-индивидуализации ($r_s = 0,544-0,549$ (при $p \leq 0,05$)).

Результаты апробации и внедрения педагогической технологии и программы социализации-индивидуализации доказали, что: 1) процесс социализации-индивидуализации является целостным; 2) социализацию-индивидуализацию можно рассматривать не только как процесс, но и как механизм и как результат; 3) возможно обеспечение целостности социализации и индивидуализации применительно к развитию личности дошкольника, находящегося в особых социальных условиях – отсутствия семьи; 4) целостность социализации-индивидуализации, применительно к детям дошкольного возраста, оставшимся без попечения, позволяет

сформировать личность, устойчивую к неконструктивным воздействиям социальной среды и создать предпосылки для позитивного развития на последующих возрастных этапах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей в процессе социализации: дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2005. 187 с.
2. Бережная О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации: дис. ...канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 191 с.
3. Бобылёва И.А. Педагогические условия постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишённых родительского попечения. Владимир, 2000. 188 с.
4. Брекина О.В. Особенности процесса социализации выпускников детских домов и школ-интернатов: дис. ...канд. пед. наук. М., 2003. 148 с.
5. Весна Е.Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе: дис. ...д-ра псих. наук. М., 1998. 397 с.
6. Каверина В.И. Социокультурная адаптация детей-сирот: дис. ...канд. пед. наук. М., 1997. 121 с.
7. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005. 304 с.
8. Куган Б.А. Управление социально-трудовой адаптацией воспитанников детского дома: дис. ...канд. пед. наук. Челябинск, 1996. 168 с.
9. Лангмейер И., Матейчик З. Типы депривационной личности ребёнка в учреждениях // Лишённые родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991. 222 с.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 1999. 456 с.
11. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук, М., 1999. 347 с.
12. Рыбинский Е.М. Социальные реальности детства в современном российском обществе: дис. ... д-ра социол. наук / В форме научного доклада. М., 1998. 73 с.
13. Трудовое воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова и др. М. –Калининград, 2009. 282 с.

14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: в 2 т. Т. 2. М.-Воронеж, 2005. 456 с.
15. Хузиахметов А.Н. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника в педагогической теории и практике: дис. ... д-ра пед. наук / В форме научного доклада. Казань, 1997. 58 с.
16. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: Учеб. пособие для студентов. СПб., 2005. 627 с.

УДК 811.161.1

Тёрёчик Л.Б.

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

К ВОПРОСУ О ЗАНИМАТЕЛЬНОСТИ И ЕСТЕСТВЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ: ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД

L. Tyoryochik

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

TO THE PROBLEM OF ENTERTAINING AND NATURAL CHARACTER OF TRAINING TEXTS: FRAME-BASED APPROACH

Аннотация. Статья посвящена учебным текстам, используемым в курсах РКИ, и требованиям, которым они должны удовлетворять, в частности требованиям занимательности и естественности. Занимательность и естественность учебного текста рассматриваются в статье с позиций теории фреймов. Указывается причина «неестественности» тематических («фреймообразных») учебных текстов. Показано, что и занимательность, и естественность обусловлены маркированием отклонения от фрейма. Учет данного факта при создании учебных текстов позволит сделать процесс обучения РКИ более эффективным.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, тексты, теория фреймов, занимательность текста, естественность текста.

Abstract. The article deals with training texts used in teaching Russian as a foreign language and the requirements they have to meet, namely to be entertaining and natural. Entertaining and natural characteristics of a training text are viewed from the frame theory angle. The cause of “unnaturalness” of thematic (frame-based) training texts is established. It is shown that both characteristics are caused by verbal fixation of departure from frames. Considering this fact while creating texts for textbooks allows one to make teaching Russian to foreigners more effective.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language; texts; frame theory; entertaining feature of a text; naturalness of a text.

Проблема отбора и создания учебных текстов является одной из насущных проблем современной методики обучения русскому языку как иностранному. Трудности, возникающие в процессе формирования текстотеки учебника, обусловлены, в частности, тем, что отбираемые и/или создаваемые автором учебника тексты должны удовлетворять целому ряду требований, в числе которых требования *естественности* и *занимательности*.

В данной статье предлагается рассмотреть понятия естественности и занимательности (интересности) с позиции *теории фреймов*.

Анализ методической литературы, посвященной проблеме текстотеки учебника РКИ, показывает, что зачастую монологические «тематические» учебные тексты (например, тексты

под названиями «Мой день», «Новая квартира» и т. п.) признаются методистами «псевдокоммуникативными», «искусственными», «неестественными» (см., например, [12, 215; 11, 78-79]).

Если взглянуть на указанные тексты с позиции фреймовой теории, то станет очевидно, что они представляют собой *вербализации* тех или иных *когнитивных структур* [10, 84-85]. Так, тексты, описывающие комнату или квартиру какого-либо персонажа, являются *вербализациями* соответствующих *фреймов*, содержащих информацию о структурных элементах объекта (стенах, поле, потолке, в случае квартиры – комнатах) и обстановке. Тексты на тему «Мой день», описывающие такие последовательно совершаемые типичные действия, как «встать», «позавтракать», «пойти на работу / в университет» и проч., являются *вербализациями сценария* дня (описания фрейма комнаты и сценария дня см. в [7, 291]). Тексты «В аэропорту», «В библиотеке» и им подобные, описывающие типичное *невербальное* поведение в данных стереотипных ситуациях, также являются вербализациями соответствующих сценариев.

И лингвисты, и методисты (см., например, [12, 216-217]) указывают на тот факт, что в естественной коммуникации тексты крайне редко отражают всю реальную последовательность событий или представляют собой вербализацию всей касающейся некоторого объекта информации. Другими словами, реальные тексты крайне редко представляют собой вербализованные фреймы.

Данному феномену можно дать следующее объяснение. Как неоднократно отмечалось исследователями-когнитивистами, в разговоре друг с другом мы полагаемся на наше *общее знание*, представленное в нашей памяти когнитивными структурами (фреймами), поэтому нет нужды всякий раз детально описывать обсуждаемый предмет. По этому поводу американский психолог Д. Норман пишет: «Например, если я говорю о собаке, то вы будете считать [на основании имеющегося в вашей когнитивной базе фрейма «собака». – Л. Т.], что у нее есть голова, четыре ноги и

хвост» [8, 364]. Иначе говоря, нет необходимости, говоря о собаке, вербализовывать указанную информацию. Более того, как отмечает отечественный исследователь В.Я. Шабес, в реальных, естественных речевых актах сообщения, представляющие собой вербализации обобщенных знаний, характеризующихся тривиальностью, «могут (и должны) вызывать недоумение у любого взрослого нормального интерпретатора» [17, 9].

В свете сказанного становится очевидной причина «искусственности» следующего фрагмента текста на тему «Квартира» из учебника РКИ [15]:

*...в ванной – ванна, душ, **кран**, зеркало на стене и стиральная машина. **В ванной мы принимаем ванну и душ.***

Неестественным данный текст делает упоминание о наличии крана в ванной и о том, что там герои принимают ванну и душ. (Несомненно, было бы странно, если бы в ванной комнате не было бы крана, а герои, при наличии там ванны и душа, не производили бы там указанных действий. Удивление вызывает также отсутствие упоминания о раковине при наличии упоминания о кране). Фрейм «ВАННАЯ (КОМНАТА)», имеющийся в когнитивной базе носителей русского языка, содержит такие слоты, как «КРАН» и «ВАННА», а также слот «ФУНКЦИЯ», означиванием которого является «принятие ванны». Знания о кранах, ваннах и целевой предназначенности данного рода помещений, представленные фреймом, входят в общий для представителей русского лингвокультурного сообщества фонд знаний, а следовательно, обычно *не вербализуются*. Именно поэтому, с точки зрения носителя русского языка, данный текстовый фрагмент не является естественным. (Следует, однако, заметить, что для русских наличие ванны в ванной комнате является типичным. Редким является наличие вместо ванны душевой кабины. Для жителей других стран ванная комната может ассоциироваться именно с душем / душевой кабиной. Впрочем, независимо от того, какой именно объект из двух рассматриваемых наличествует в ванной комнате, характер производимых там

действий очевиден – люди там моются, а не готовят или спят.)

Аналогичным образом можно объяснить и неестественность следующего фрагмента текста-диалога на эту же тему из другого учебника РКИ [2]:

- *У вас есть ванная и туалет?*
- *Да, у нас есть ванная и туалет.*

Представление о ванной комнате и туалете несомненно входит в представление о современной квартире, а потому знание о наличии данных помещений в квартире является «знанием по умолчанию» и не вербализуется в ходе естественной коммуникации.

Но если мы не вербализуем полностью фреймы, содержащие информацию о стереотипных фрагментах действительности, то какая же информация обычно вербализуется?

Вернемся к высказыванию Д. Нормана о собаке: «В самом деле, вы решите, что если бы у данной собаки было три ноги, то я сказал бы об этом [курсив наш. – Л. Т.]» [8, 364]. Говоря о сценарии посещения ресторана и указывая, что знание данного сценария означает знание того, как поступать, Д. Норман пишет: «Если я ошибусь, это несоответствие будет достаточно заметно, чтобы привлечь внимание других посетителей» [курсив наш. – Л. Т.] [там же, 361] и, добавим, стать вследствие такой выделенности темой для разговоров.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе межличностной вербальной коммуникации вербально маркируется именно **отклонение от фрейма**, т. е. то, что не соответствует *типичному, стандартному положению дел*, информация о котором представлена соответствующими фреймами.

В связи со сказанным уместно привести текст из учебника немецкого языка Moment Mal, прекрасно иллюстрирующий все вышеизложенное (см. табл. 1).

Текст называется «Альтернативное жилье» и снабжен картинками. Текст соотносится с фреймом «КВАРТИРА» и его подфреймами «КУХНЯ», «СПАЛЬНЯ», «ВАННАЯ», но, как мы видим, строится на отходе от данных фреймов, связанном с обменом содержанием между одноименными слотами «ФУНКЦИЯ». Несмотря на вербализацию данных слотов, текст характеризуется естественностью благодаря нестандартному концептуальному содержанию последних.

Итак, *естественные тексты* (тексты реальной коммуникации), с одной стороны, *крайне редко* представляют собой *полные вербализации* фреймовых структур, а с другой – базируются, как правило, на *отклонениях от фреймов*.

Перейдем теперь к рассмотрению понятия **занимательности (интересности)**.

Занимательность (интересность) информации и, как следствие, учебного текста, играет в процессе обучения важную роль: она способствует более легкому и быстрому запоминанию и усвоению учебного материала. (Интересно, что этот факт отмечается и самими учащимися – см. результаты опросов, представленные в [1, 82-83]). Поэтому неудивительно, что увлекательность рассматривается методистами в качестве одной из *необходимых* характеристик учебного текста.

Однако анализ работ, посвященных описанию характеристик учебного текста, показывает, что определение понятия «интересный текст» в методике преподавания

Таблица 1

Герр Пайсенберг (1) показывает своим гостям (2) новую квартиру .	
(1) – Здесь кухня , тут мы спим .	(2) – Ах, вы спите в кухне ? Как интересно!
– Да, мы всегда спим в кухне .	– А где вы готовите?
– Готовим? Мы готовим , конечно же, в спальне .	– Что? Вы правда готовите в спальне ?
– Да, конечно.	– Очень интересно!
	– А вот это, это же ванная ?
– Да, тут мы живем .	– Как, простите? Вы живете в ванной ?
– Да. Нам это кажется очень приятным.	– Приятным, ну и ну. Не знаю. Но это очень оригинально <...>

русского языка как иностранного фактически отсутствует. Очевидно, это обусловлено тем, что само понятие «интересный» является довольно расплывчатым в силу своей очевидной субъективности. Действительно, то, что интересно одному индивиду, может не представляться таковым (и даже более – восприниматься как нечто скучное, даже неприятное) другим индивидам.

Впрочем, следует отметить, что в некоторых работах встречаются указания на то, что можно рассматривать как «интересный текст». Так, А.Л. Бердичевский указывает, что «для взрослых учащихся интересными... будут тексты с *профессиональной тематикой, имеющие познавательную ценность, содержащие проблемные ситуации* [курсив наш. – Л. Т.], побуждающие к размышлению» [1, 38]. По мнению И.В. Зезекало, «занимательность достигается адекватной содержанию формой изложения, а также наличием в тексте *интриги, загадки, требующей разрешения* [курсив наш. – Л. Т.]» [3, 260]. М.В. Ляховицкий [5, 148] пишет, что тексты должны быть «интересными для данного контингента студентов, т. е. иметь *интересный сюжет, в котором содержится новая, полезная информация*» [курсив наш. – Л. Т.]. О.Э. Чубарова, предлагая считать «интересным» тот учебный текст, который «*учащийся с интересом прочел бы на своем родном языке* [курсив наш. – Л. Т.]», выделяет и ряд характеристик, которые позволяют «большинству читателей расценивать текст как «интересный»: *увлекательный сюжет, юмор, нестандартная ситуация, эмоциональная насыщенность, сенсационная информация*» [16, 85]. Данные определения, по нашему мнению, не вносят полной ясности, поскольку требуют определения того, что есть «интересный» (заметим, интересный для более чем одного лица) сюжет и нестандартная ситуация.

В этой связи уместно упомянуть о том, как понятие *интерес* трактуется в психологической науке.

Интерес, как указывает С.Л. Рубинштейн (здесь и далее цит. по: [9]), «это сосредоточенность на определенном предмете мыслей,

вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упуская его из поля зрения» [ч. 5, гл. 15]. Говоря о процессе обучения, ученый отмечает, что только «свежий, новый, еще неизвестный материал» (обязательно связанный, однако, с усвоенным прежде) может вызвать у учащихся интерес. Это объясняется тем, что «интерес у нас вызывает обычно то, что нам еще неизвестно» [ч. 3, гл. 12].

Очевидно, любой учебный текст, с которым «знакомятся» в ходе обучения языку учащиеся, является для них в определенном смысле чем-то новым, ранее не встречавшимся. Но значит ли это, что любой учебный текст вызовет у них интерес лишь в силу своей новизны? Взрослые учащиеся, осознающие важность и необходимость изучения иностранного языка, осознают, несомненно, и объективную необходимость работы с предлагаемым им учебным материалом (текстом). (При этом выбора у них нет: текст для работы предлагается автором учебника и/или преподавателем, и учащиеся вынуждены с ним работать независимо от того, нравится он им или нет). Но, как отмечает С.Л. Рубинштейн [ч. 5, гл. 15], интерес, проявляющийся прежде всего во внимании, обуславливается не только осознанной значимостью, но и эмоциональной привлекательностью, при отсутствии которой «будет сознание... обязанности, долга, но не будет интереса», что, вероятно, зачастую и имеет место, когда учащимся-инофонам приходится работать со скучными, насыщенными предназначенным для изучения языковым материалом, «неестественными» текстами.

Известный американский психолог К. Изард, рассматривая интерес как эмоцию, в значительной степени обуславливающую «содержание нашего восприятия, внимания и памяти», указывает на существование ряда «активаторов (причин) эмоции интереса», а именно: «перемены», «одушевленности», «новизны объекта» и «воображения и мышления». Говоря о последнем, исследователь отмечает, что эмоцию интереса вызывают *слова и представления*, связанные «с во-

ображаемым или физическим событием», имеющим при этом особое значение, эмоционально важным для индивида, а также «с новизной объекта или переменами» [4, 107-112].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интересный учебный материал, в нашем случае – текст, должен характеризоваться не только новизной (другими словами, не превращаться в вербализацию всем известной информации), но и содержательно быть связанным «с чувством, со сферой человеческих эмоций», чтобы вызывать у учащихся эмоциональный отклик.

Но попробуем взглянуть на проблему увлекательности учебного текста с позиций фреймовой теории.

Как указывает Р. Шенк, истории (т. е. тексты), полностью основывающиеся на скриптах (сценариях), не очень интересны [18, 104]. Действительно, наличие соответствующего скрипта в когнитивной базе воспринимающего субъекта позволяет последнему практически полностью (и, заметим, без особого труда) предсказать содержание всего текста в целом, а предсказуемость текста, отсутствие новизны вызывают скуку, «выключающую мозг из работы» [14, 96-97].

Для нашего исследования наибольший интерес представляет следующее утверждение Р. Шенка: *интересная история* – это история, которая не является до конца предсказуемой. Как один из вариантов такой истории можно рассматривать историю, описывающую положение дел, характеризуемое *отклонением* от скрипта (сценария) [18, 104]. Данное утверждение явно коррелирует с высказанной американским лингвистом Ю. Чарняком идеей о том, что чтобы не быть скучным, текст «должен включать нечто, находящееся за пределами <...> стереотипа», т. е. *стереотипными ситуациями*, стоящими за любым текстом [13, 316].

Таким образом, можно сделать следующее предположение: если текст «базируется» на фрейме некоторого *объекта* (человека или предмета), то приписывание данному объекту *нетипичных свойств или действий*, т. е.

замена одного или нескольких терминалов (или их означиваний) исходного фрейма, делает данный текст более интересным; если же в основе текста лежит *сценарий* (*сценарный фрейм*), то интереснее его сделает *изменение набора участников, их ролей или сцен и событий*, входящих в данный сценарный фрейм.

В связи со сказанным уместно привести замечание С.Л. Рубинштейна [9] о том, что интерес «возбуждается проблематичностью, ...наличием каких-то задач», и далее: «интересен предмет, который *требует движения мысли* [курсив наш. – Л. Т.] и дальнейшего углубления в него» (часть 3, гл. 12).

Нам кажется, что учебный текст, базирующийся на *отходе, отклонении от* того или иного *фрейма*, как раз и создаст ту самую проблематичность, потребует «движения мысли», направленного на модификацию исходного фрейма или создание на базе нескольких исходных фреймов нового. Новизна такого текста обуславливается, помимо всего прочего, установлением новых связей между известными объектами и явлениями, рассмотрением непривычных комбинаций типичных объектов. Нарушение же привычного порядка вещей, оказавшееся в фокусе внимания индивида, всегда связано с изменениями эмоционального состояния последнего. По этому поводу А. Эйнштейн писал: «когда восприятие вступает в конфликт с достаточно установившимся в нас миром понятий», наступает «акт удивления» (Цит. по: [6, 47]).

Таким образом, с психологической точки зрения именно «фреймообразный» учебный текст, содержащий отход от фрейма, может быть признан «интересным», «занимательным».

Итак, рассмотрение занимательности и естественности текста с позиций фреймовой теории позволило нам установить, что оба феномена обуславливаются вербализацией отклонений от фреймов. По нашему мнению, учет данного факта при создании (и отборе) учебных текстов позволит сделать процесс обучения иностранцев русскому языку более эффективным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педвузе. М., 1989. 101 с.
2. Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Здравствуй, русский язык!: Учеб. пособие для учащихся-иностранцев: Начальный этап обучения. М., 2002. 271 с.
3. Зезекало И.В. Учет динамики знаний иностранных учащихся в системном представлении культурологического языкового материала // Формы обучения РКИ в современных условиях. М., 2000. С. 255-263.
4. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2006. С. 103-123; 190-195.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981. 159 с.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. М., 1990. 268 с.
7. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М., 1978. С. 249-338.
8. Норман Д. Семантические сети. Схемы: пакеты знаний. Схемы, сценарии и прототипы // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М., 2000. С. 350-364.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, 1998 [Электронный ресурс] // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/atkin/17.php (дата обращения: 22.04.2011).
10. Тёречик Л.Б. К вопросу о фреймовом подходе в преподавании русского как иностранного и английского языков // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2011. № 2. С. 82-91.
11. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1985. 207 с.
12. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989. 238 с.
13. Чарняк Ю. Умозаключения и знания (Часть 2) // НЗЛ. Вып. 12: Прикладная лингвистика. М., 1983. С. 272-317.
14. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб., 2003. 280 с.
15. Черемисина Н.В. К обоснованию общей концепции системы учебников и учебных пособий по русскому языку для нерусской аудитории // Содержание и структура учебника РКИ. Сб. ст. / Сост. Л.Б. Трушина. М., 1981. С. 90-107.
16. Чубарова О.Э. Творческий подход к созданию учебных текстов: лингвометодический аспект (начальный этап обучения): Дисс. ...канд. пед. наук. М., 2007. 265 с.
17. Шабес В.Я. Событие и текст. М., 1989. 175 с.
18. Schank R.C. Ch. 6. Background Knowledge: Scripts // Reading and understanding: teaching from the perspective of artificial. Hillsday, New Jersey, 1982. P. 99-110.

УДК 378.1

Удотова О.А.

Магнитогорский государственный университет

КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНО-МОТИВАЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ

O. Udotova

Magnitogorsk State University

THE COMPLEX OF ORGANIZATIONAL PEDAGOGICAL CONDITIONS TO MANAGE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY WITHIN INTEGRATIVE MOTIVATIONAL CONCEPTION FRAMEWORK

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению внутривузовской системы управления качеством образовательного процесса, которая включает в себя не только организационно-процессные аспекты управления, но и формирование единых ценностно-смысловых ориентиров в сообществе преподавателей и студентов, создание благоприятной среды для их личностного роста. В статье сформулированы организационно-педагогические условия интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе, выделены этапы совершенствования внутривузовской системы управления образовательным процессом.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, качество образовательного процесса, интегративно-мотивационное управление.

Abstract. The university management of educational process quality is a specific kind of managing activity and includes not only organizational and processing aspects of management, but the formation of common valuable and sensible rules in teacher-student environment and creation of favorable surroundings for their personal growth. This article formulates organizational pedagogical conditions of integrative motivational management of educational process quality at university and defines the stages of improving the system of educational process management.

Key words: organizational and pedagogical conditions, quality of educational process, integrative motivational management.

Результатом управленческого воздействия на процесс достижения и повышения качества образовательного процесса в вузе является создание условий для успешной образовательной деятельности. Условия – это обстоятельства, определяющие возможность (или невозможность) наступления и функционирования событий, процессов, явлений [5, 23]. Поскольку оптимизация управления не может быть достигнута усовершенствованием какой-то одной из его составляющих: организационных форм, методов или используемых средств, вопрос должен решаться комплексно путем применения оптимальной в целом педагогической системы [1, 256].

Выполненное исследование позволило выявить комплекс необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, способствующих эффективному управлению образовательным процессом. При этом в качестве необходимых и достаточных принималась совокупность условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления [9, 707].

Под «педагогическими условиями» мы, вслед за А.Я. Найном, понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследова-

нии задач [6, 117]. К «организационным» мы относим систему условий, направленную на планирование, организацию, координацию и контроль образовательного процесса.

Поскольку в нашем изыскании рассматривалась концепция интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса, подразумевающая интеграцию организационно-процессных аспектов управления и усилий субъектов образовательного процесса с учётом их профессиональных, социально значимых качеств и индивидуальных особенностей, акцент в выборе оснований для формулирования организационно-педагогических условий был сделан не столько на достижение требований каждого из них, сколько на получение результата, обусловленного их взаимодействием.

Учитывая, что «качество образования обусловлено (и ограничено), во-первых, качеством студента как субъекта обучения и, во-вторых, качеством образовательной технологии, включая степень ее соответствия субъекту» [2, 11], в реализации комплекса организационно-педагогических условий эффективности управления качеством образовательного процесса в вузе мы исходили из реального повышения значимости субъективного фактора.

При определении комплекса организационно-педагогических условий интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса были использованы следующие утверждения:

- образование в вузе – мотивированный процесс личностно ориентированной трансляции культуры, знаний, социального и профессионального опыта;
- образовательная структура вуза – динамичная система, учитывающая общие тенденции в современной образовательной политике;
- управление качеством образовательного процесса – планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс, интегрирующий положения системы менеджмента и факторы внутри- и межличностного порядка, связанные с мотиваци-

онными основаниями образовательной деятельности.

Непосредственное участие руководителя экспертной группы в проведении процедуры самообследования Магнитогорского госуниверситета в качестве позволило сформулировать основные этапы совершенствования внутривузовской системы управления качеством образовательного процесса, которые мы сгруппировали по следующим семи направлениям [7, 86].

1. Управление вузом на основе разработанной и утвержденной «Политики вуза в области качества» в соответствии с собственными целями и задачами.

2. Реализация образовательного процесса с введением инновационных форм и методов. Разработка механизма согласования нововведений с нормативными актами, регламентирующими содержание образовательной деятельности в вузе.

3. Повышение качественных показателей кадрового состава учебных подразделений. Внутренняя мотивация коллектива вуза в повышении качества образовательной деятельности.

4. Разработка и реализация системного мониторинга качества образования в вузе (поэтапный контроль качества и глубины знаний студентов). Создание эффективного механизма изучения динамики качества образования студентов в вузе, выявления причин изменения качества образования в рамках отдельной специальности и вуза в целом в рассматриваемый период, оперативного реагирования субъектов образовательного процесса на полученные результаты.

5. Применение рефлексивного управления учебной деятельностью студентов. Обеспечение реализации потребностно-мотивационных, индивидуально-личностных характеристик и особенностей студентов.

6. Самообследование подразделений вуза как перманентный, циклический, итерационный и интеграционный процесс его самоорганизации и внутреннего развития. Наличие в вузе программы сбора и анализа информации для самообследования как элемента на-

учно-исследовательской работы.

7. Разработка оптимального комплекса мероприятий по совершенствованию внутривузовской системы управления образовательным процессом, направленных на повышение качества образования с учетом конкретных условий вуза.

Опытно-экспериментальное исследование по выявлению комплекса организационно-педагогических условий осуществлялось при реализации процедуры самообследования Магнитогорским госуниверситетом и Магнитогорской государственной консерваторией им. М.И. Глинки. Результат проведенного исследования показал, что при рассмотрении организационно-педагогических условий интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе следует учитывать две составляющие: нормативно-организационную (процессуально-технологическую) и психолого-педагогическую [8].

К нормативно-организационному (процессуально-технологическому) аспекту управления качеством образовательного процесса мы относим:

- наличие организационно-распорядительной документации, регламентирующей содержание образовательной деятельности в вузе в соответствии с законодательными и нормативно-правовыми документами;

- наличие программы сбора и анализа информации для диагностики (самообследования) работы учебных подразделений с целью оперативного реагирования субъектов образовательного процесса на полученные результаты;

- обеспечение качества содержания образовательных программ (соответствие содержания образовательных программ, учебных планов, учебной и методической литературы требованиям ГОС ВПО);

- повышение качественных показателей потенциала кадрового состава учебных подразделений;

- формирование достаточного ресурсного обеспечения учебного процесса (информационного, учебного и научно-методичес-

кого, материально-технического);

- формулирование принципов, правил, форм и методов (мотивационное обеспечение образовательного процесса) для повышения внутренних побуждений студента к активизации образовательной деятельности;

- повышение качества образовательных технологий: внедрение самоуправляемого (индивидуализированного) обучения с учетом различных возрастных категорий обучающихся, применение инновационных образовательных (развивающих педагогических), информационных технологий и Интернет;

- использование инновационных форм и методов организации образовательного процесса;

- обеспечение непрерывности, последовательности и преемственности профессионального образования;

- повышение качества оценочных технологий: реализация системного мониторинга качества образования в вузе;

- внутривузовское, межвузовское и международное сотрудничество;

- создание адекватных современным требованиям социально-бытовых условий.

К психолого-педагогическому аспекту управления мы относим:

- создание внутренней мотивации коллектива образовательного учреждения к повышению качества образовательной деятельности;

- повышение ценностных ориентаций и мотивации абитуриентов к получению высшего образования;

- повышение ценностных ориентаций и мотивации студентов к формированию достаточного уровня социализации и профессиональной подготовки (социальных и профессиональных компетенций);

- повышение уровня эмпатической культуры и толерантности у субъектов образовательного процесса;

- применение принципов рефлексивного управления учебной деятельностью студентов;

- учет индивидуально-личностных характеристик студентов.

Безусловно, современное образование направлено на развитие и формирование способностей и личностных качеств человека, его мотивацию к познанию и творчеству [3, 32]. «Когда главным критерием смысла образовательного процесса становится количество знаний, образование обедняется, а в некоторых случаях и деформирует систему ценностей, – отмечает Э.М. Коротков. – Наполнить человека знаниями легче, труднее индивидуализировать знания и навыки» [4, 160]. Опираясь на исследование Э.М. Короткова, были определены характеристики, по которым можно оценить качество индивидуализации образовательных технологий, применяемых в вузе:

- исследование преподавателем типов мышления и интеллектуальной деятельности студентов;
- мотивация индивидуальной активности студентов при выполнении ими самостоятельных работ;
- разнообразие форм организации самостоятельной индивидуальной работы с предоставлением пакета учебно-методических материалов, ориентированных на индивидуально-психологические особенности обучающихся;
- помощь и поддержка студентов в построении собственной индивидуальной стратегии образования на основе оценки их индивидуально-личностных особенностей и интересов;
- возможность выбора студентом дисциплин по желанию и в соответствии с индивидуальной стратегией профессионального становления.

Исходя из вышесказанного, был определен следующий комплекс организационно-педагогических условий интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе:

- ресурсное и мотивационное обеспечение образовательного процесса должно формироваться в соответствии с нормами, стандартами и поставленными в вузе целями;
- проектирование образовательных и оценочных технологий должно осущест-

вляться на основе форм и методов организации образовательного процесса с учётом индивидуально-личностных характеристик студентов;

- педагогическое проектирование дидактических средств образовательного процесса должно быть направлено на повышение интереса студентов к овладению специальностью и развитие их самообразовательной деятельности;

- у сотрудников подразделений и студентов должна быть сформирована позитивная мотивация на нововведения, направленные на повышение качества профессионального образования;

- в управленческо-образовательной системе вуза у субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей) на основе мотивирования и стимулирования учебно-профессиональной деятельности должно быть сформировано ответственное отношение к содержанию и результатам своего труда.

Определение организационно-педагогических условий интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе позволило, во-первых, реализовать интегративно-мотивационную концепцию управления качеством образовательного процесса в ряде вузов городов Москвы, Челябинска и Магнитогорска (Челябинской области). Во-вторых, введение мотивационного компонента в образовательный процесс дало возможность формировать у студентов вуза не только положительную мотивацию к обучению, но и активизировать их познавательную деятельность, в том числе обеспечить процессы самообразования и самореализации личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 304 с.
2. Гусев Ю.В. Обеспечение качества высшего образования: концептуальная и системная проблема // Качество. Инновации. Образование, 2007. № 3. С. 9-20.
3. Казарьянц К.Э. Модель системы дидактической качества педагогического процесса в вузе

- // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». М., 2010. № 1. С. 32-38.
4. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учеб. пособие для вузов. М., 2007. 320 с.
 5. Куценко В.И. Социальная задача как категория исторического материализма. Киев, 1972. 371 с.
 6. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: Монография. Шадринск, 1999. 328 с.
 7. Удотова О.А. Самооценка деятельности вуза: из опыта работы // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». М., 2010. № 1. С. 84-89.
 8. Удотова О.А. Интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе: Монография. Магнитогорск, 2011. 320 с.
 9. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев [и др.]. М., 1983. 840 с.

УДК 37.013.42

Хорошко Л.В.

Московский государственный областной университет

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ВОСПИТАННИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

L. Khoroshko

Moscow State Regional University

**THEORETICAL BASIS OF SOCIO-PEDAGOGICAL PROGRAMME
OF FORMING BOARDING SCHOOL PUPIL'S SOCIAL COMPETENCE**

Аннотация. В статье обоснована актуальность социально-педагогической программы формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, рассмотрены теоретические основы данной социально-педагогической программы. Выделены основные социальные компетенции, которыми должен обладать воспитанник интернатного учреждения. Представлены результаты анкетирования воспитанников интернатных учреждений, проведенного с целью выявления уровня сформированности таких социальных компетенций, как коммуникативная, личностная и ценностно-смысловая.

Ключевые слова: социальная компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, ценностно-смысловая компетенция, личностная компетенция, школа-интернат, социально-педагогическая программа.

Abstract. The article substantiates the importance of socio-pedagogical programme of forming social competences in boarding school pupils and discusses its theoretical foundations. The major social competences which a pupil of boarding school should possess have been regarded. The results of survey conducted to reveal the level of formation of such social competence as communicative, personal and value-semantic in boarding school pupils are presented.

Key words: social competence, competence, communicative competence, value-semantic competence, personal competence, boarding school, socio-pedagogical programme.

Программа модернизации образования определяет цели таким образом, чтобы они соответствовали интересам общества в целом, самих обучающихся и давали ясные ориентиры педагогам.

Традиционные цели образования ориентированы на усвоение знаний, и знаниевая парадигма школьного образования была оправданна. Учитель выступал основным носителем общеобразовательных знаний. Количество информации, которое стремилась дать школа, не переходило в качественное знание. Сегодня мы живём в другое время, изменилась ситуация, школа перестаёт быть единственным передатчиком знаний. Основным результатом образовательной деятельности современной школы должна стать не сама по себе система знаний, умений и навыков учащихся, а комплекс компетентностей в таких областях деятельности, как коммуникативная, гражданская, правовая, интеллектуальная, личностная, информационная и т. п., чтобы выпускник школы, особенно школы-интерната, мог всегда самостоятельно решать возникающие проблемы в различных сферах жизни. Тем не менее результаты статистики в целом показывают общую неготовность воспитанников интернатных учреждений к преодолению жизненных трудностей и проблем. Личностные и поведенческие отклонения обуславливают низкую социальную компетенцию, беспомощность, неприспособленность к нормальной жизни, неэффективные способы поведения и общения со сверстниками и взрослыми, нарушения всех видов деятельности (игра, труд, общение, учеба) [3, 146].

В стратегии модернизации российского школьного образования сформулированы следующие цели:

- 1) развитие самостоятельности учащихся и их способности к самоорганизации;
- 2) формирование высокого уровня правовой культуры и принятие основополагающих правовых норм;
- 3) готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;
- 4) воспитание терпимости к чужому мнению, умения вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы [1, 8].

Современное образование можно считать качественным, если его результаты будут соответствовать заданным целям (или одной

из них – сформированной личности выпускника).

А.В. Хуторской выделяет следующие виды компетенций, основываясь на главных целях общего образования, представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика:

- ценностно-смысловые компетенции – компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём;

- общекультурные – познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; опыт бытовой и культурно-досуговой сфер;

- учебно-познавательные – организационные (управленческие) умения, креативные навыки, методы познания;

- информационные (навыки работы с информацией в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире);

- коммуникативные – знание языков, способов взаимодействия с людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями, умение представить себя;

- социально-трудовые – знания в области профессионального самоопределения, в вопросах экономики и права, умения выполнять роли гражданина, наблюдателя, представителя, покупателя, клиента, члена семьи;

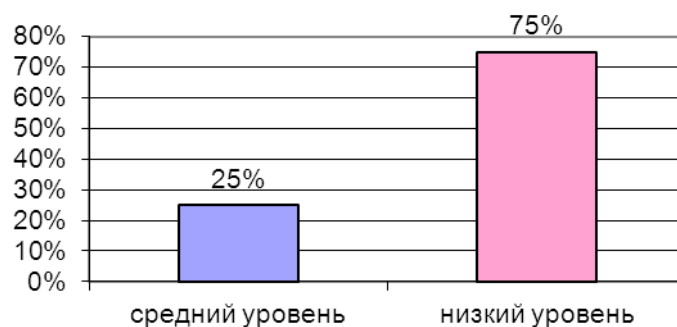
- компетенции личностного самосовершенствования – освоение способов физического, духовного и интеллектуального развития. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и в пределах своих возможностей [2].

Учитывая природу социального развития воспитанников интернатных учреждений, мы считаем, что в ходе социально-педагогической работы целесообразно выделить такие компетенции воспитанников, как коммуникативная, ценностно-смысловая и

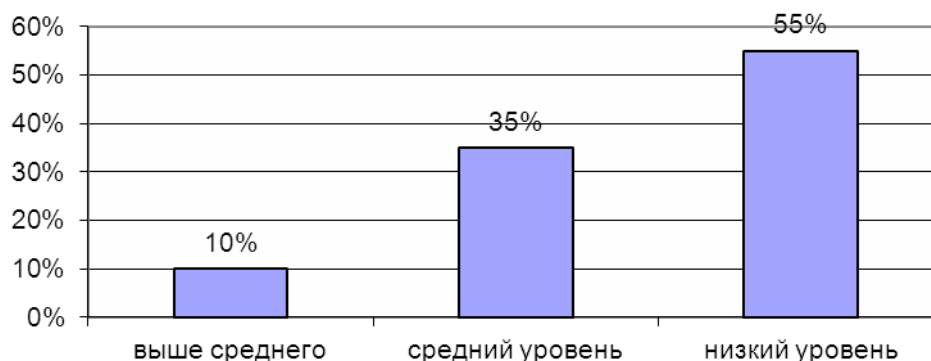
компетенции личностного самосовершенствования.

В опытно-экспериментальной работе участвовали воспитанники образовательных учреждений интернатного типа Ногинского муниципального района. Для оценки сформированности уровня социальной ком-

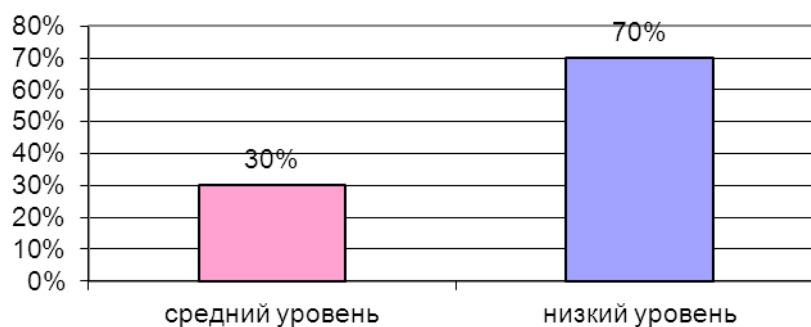
петенции применялись такие методы исследования, как наблюдение, анкетирование, индивидуальные и групповые беседы с воспитанниками, педагогами школы-интерната и др. В результате экспериментального исследования мы получили следующие результаты:



Гистограмма 1. Уровень сформированности коммуникативной компетенции



Гистограмма 2. Уровень сформированности личностной компетенции



Гистограмма 3. Уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции

По результатам диагностики сформированности коммуникативной компетенции было выявлено, что 25 % воспитанников обладают средним уровнем сформированности коммуникативной компетенции, 75 % – низким уровнем сформированности. Результаты диагностики сформированности личностной компетенции показали, что лишь 10 % воспитанников имеют уровень сформированности выше среднего, 35 % воспитанников – средний уровень и 55 % – низкий уровень. По результатам исследования сформированности ценностно-смысловой компетенции выявлено, что 30 % воспитанников имеют средний уровень сформированности и 70 % – низкий уровень. Как показывают данные исследования, воспитанники интернатного учреждения имеют низкий уровень сформированности социальных компетенций, недостаточность в формировании у них позиции успешности в самореализации. С учетом полученных данных определены основные теоретические компоненты социально-педагогической программы формирования социальных компетенций:

– Субъекты и объекты программы. Субъектами социально-педагогической работы по формированию социальных компетенций у воспитанников школ-интернатов выступают педагоги, воспитатели, администрация, ближайшее окружение воспитанников, а объектом – дети, находящиеся в интернате.

– Цель и задачи. Целью социально-педагогической программы выступает создание условий для формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, формирование позиции успешности выпускника школы-интерната. Основными задачами является формирование коммуникативной компетенции: умение сотрудничать с окружающими людьми; выслушивать и принимать во внимание взгляды и мнения других людей; дискутировать и защищать свои позиции; способность к критике и самокритике и др.; формирование личностной компетенции: умение осознавать своё «Я» относительно других людей; положительно относиться

к себе и окружающим людям, сопереживать; вырабатывать и отстаивать своё мнение; умение выполнять обязанности; умение ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции и др.; формирование ценностно-смысловой компетенции: формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни; воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; воспитание нравственных чувств и этического сознания; воспитания трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни; воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде; воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях и др.

– Принципы организации и реализации подготовки социально-педагогической программы. Социально-педагогическая работа по формированию социальных компетенций воспитанников интернатных учреждений базируется на принципах общей педагогики, таких, как принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип гуманизма, принцип сотрудничества и др., а также на принципах компетентностного подхода, который в решении научно-практических задач выступает сегодня основополагающим в связи с принципиально новыми общественно-экономическими условиями и вхождением России в мировое образовательное пространство.

– Содержание. Содержание социально-педагогической программы включает в себя осмысление воспитанниками необходимости самореализации, информирование об обществе и окружающей среде, выработка навыков уверенного поведения, развитие и применение жизненно важных умений и навыков с учетом потребностей общества, государства и самой личности, а также готовности к самореализации.

– Основными направлениями социально-педагогической работы являются формирование адекватного отношения к самому себе, обществу и своему месту в нем; формиро-

вание и воспитание ценностных установок; выработка навыков уверенного поведения в различных условиях среды и при решении частных задач в различных жизненно важных ситуациях; развитие позиции успешности в самопроявлении; выработка способностей отстаивания своих прав и интересов на различных уровнях; накопление социального опыта самореализации.

Основные результаты социально-педагогической работы формирования социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений оцениваются в рамках мониторинговых процедур, в которых ведущими методами являются экспертные суждения (воспитателей, педагогов, социального педагога, педагога-психолога, администрации школы-интерната, родителей (законных представителей)); анонимные анкеты, позволяющие анализировать социальную сферу личности; различные тестовые инструменты, созданные с учетом возрастных особенностей ребенка; самооценочные суждения детей и др.

Программа реализуется образовательным учреждением в постоянном взаимодействии и тесном сотрудничестве с воспитанниками, педагогическим коллективом, администрацией школы-интерната, семьями учащихся (законными представителями) и с другими субъектами социализации, принимающими участие в реализации учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с потребностями современного общества на данном этапе развития

науки необходимы глубокое изучение теоретических основ формирования социальных компетенций, разработка теоретической и практической модели, выработка психолого-педагогических условий и их практическая реализация. Только совокупность у воспитанника лично значимых социальных компетенций на основе сформированной у него общей социальной компетентности обеспечит воспитаннику возможность эффективно удовлетворять свои потребности сейчас и в будущем.

Таким образом, в качестве теоретических основ социально-педагогической программы формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа выступает комплекс принципов общей педагогики и компетентностного подхода, которые наиболее соответствуют решению (достижению) задач развития социальных компетенций, особенно в аспекте коммуникативных, личностных и ценностно-смысловых компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Татарченкова С.С., Телешов С.В. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методич. пособие. СПб., 2008. 160 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 59-68.
3. Шульга Т.И., Спаниард Х., Слот В. Технология оказания помощи подросткам с девиантным поведением. М.-Амстердам, 2004. 258 с.

УДК 371.01

Шадрин В.Ю.

Оренбургский государственный педагогический университет

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ
ЛЕТНЕЙ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ**

V. Shadrin

The Orenburg State Pedagogical University

**ADDITIONAL EDUCATION AS A FACTOR OF TEENAGERS'
MATHEMATICAL ENDOWMENTS DEVELOPMENT IN SUMMER
PHYSICAL AND MATH SCHOOL**

Аннотация. Статья посвящена характеристике дополнительного образования как фактора развития математической одаренности подростка. Обоснованы преимущества дополнительного образования на базе физико-математического лагеря для одаренных подростков Оренбуржья. Раскрыта специфика содержания и организации летней физико-математической школы и педагогических условий, формирующих субъектную активность личности в процессах самореализации и социализации подростка. Определены эффективные активные методы и формы организации процесса обучения, социально-педагогической поддержки в адаптации подростка и удовлетворении познавательного интереса в неформальной форме обучения, получении знаний, умений (навыков).

Ключевые слова: математическая одаренность подростка, дополнительное образование, физико-математическая школа, неформальное обучение, образовательная программа.

Abstract. The article is devoted to the additional education characteristics as a factor of developing teenagers' mathematical endowments. The author proves the advantages of additional education on the basis of physical and mathematical camp for gifted teenagers in Orenburg region. The article reveals the specificity of summer physical and mathematical school organization and the conditions forming person's individual activity in the processes of teenagers' self-realization and socialization. The author defines effective active methods and forms of training organization, social and pedagogical support of teenagers' adaptation and satisfaction of their cognitive interests, acquisition of knowledge and skills under the conditions of informal mode of study.

Key words: teenagers' mathematical endowments, additional education, physical and mathematical school, informal training, educational program.

Существенную роль в организации системной работы с одаренными детьми и подростками играет дополнительное образование, которое в последние годы превратилось в ведущий фактор формирования индивидуальности личности. Арсенал системы дополнительного образования существенно расширился за счет обогащения традиционного интеллектуального направления деятельности эвристическими видами занимательной математики для младших школьников, олимпиадной математики для подростков, ввиду особой востребованности математических талантов на российском и мировом уровне.

Субъектноориентированный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку математически одаренных детей и подростков. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворить запросы одаренных подростков, используя потенциал их свободного времени [1]. «Основополагающим направлением раскрытия творческого потенциала обучающихся в учреждениях дополнительного образования, – подчеркивает Е.С. Ершова, – является система образовательно-развивающих возможностей

обучения по образовательным программам дополнительного образования, создающих условия для выявления индивидуальных творческих способностей подростка» [2, 30].

Основное внимание в системе дополнительного образования сосредоточено на создании условий для свободного выбора каждым подростком в образовательной области профиля, программы и времени ее освоения, удовлетворяющих самые разные интересы в следующих формах:

- обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;
- очно-заочные школы;
- каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- детские научно-практические конференции и семинары [3, 5].

Дополнительное образование детей, отмечают С.В. Сальцева и С.Н. Жданова, является особо организованной системой, изначально ориентированной на свободу выбора учащимися образовательной области, профиля программ, времени их освоения, разнообразия видов деятельности и создание благоприятных условий для реализации имеющегося природного потенциала подростка в соответствии с его духовными потребностями [4].

Созданная в Оренбурге система сотрудничества Центра физико-математического образования «Архимед» (ЦФМО «Архимед»), областного Центра научно-технического творчества учащихся (ОЦНТТУ), вуза (ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет) и многопрофильного Губернаторского лицея-интерната одаренных детей Оренбуржья располагает резервами математического образования, основанного на свободе выбора учащимся сфер и форм познания, деятельности и творчества, опоре на феномен реализации инсайтного проявления интеллектуальных

потребностей математически одаренной личности, на признании целостности и субъектности человека, его индивидуальности и активности в любом виде деятельности. Наиболее эффективными формами работы с математически одаренными подростками наряду с научными сообществами и олимпиадным движением стала организация летних физико-математических школ и профильных смен в детском оздоровительном лагере.

Проектирование жизнедеятельности летнего физико-математического лагеря для одаренных подростков Оренбуржья осуществлялось в опоре на преимущества дополнительного образования детей, которые состоят в использовании активных методов и форм организации процесса обучения, социально-педагогической поддержки в адаптации подростка и удовлетворении познавательного интереса в неформальной форме обучения, получении знаний, умений и компетентностей, которые помогают в решении жизненных проблем, индивидуализации обучения, самостоятельного выбора траектории своего развития. Контингент летнего физико-математического лагеря подростков формировался из участников районных, городских и краевых предметных олимпиад школьников по математике, физике и информатике, которые реально обладают различным уровнем знаний и умений, социальным опытом.

В летнем временном коллективе физико-математической школы более интенсивно происходит обмен информацией в ходе знакомства, общение не тормозится сложившимися стереотипами восприятия друг друга. Здесь все отношения строятся заново, целенаправленно культивируются свои установки на интересующий предмет – математику, на законы совместной жизни любителей математических дисциплин, стиль отношений и даже общепонятный только им сленг, математический лексикон, применяемый участниками объединения в обычной жизненной текучке лагеря. Новое, необычное положение в коллективе способствует более интенсивному развитию тематических интересов и

способностей подростка, создает благоприятные условия для более высокого математически ориентированного статуса каждого, для общения с ровесниками и взрослыми в общих поисках при решении задач повышенной сложности или творческого характера, что положительно сказывается на моральном самочувствии и в конечном счете на становлении личности подростка, развитии чувства собственного достоинства.

Развитие математической одаренности подростка в учреждении дополнительного образования разворачивается как субъектно осознаваемый процесс личностных изменений, проектирование которых успешно реализуется в организации летней физико-математической школы, вся жизнедеятельность которой основана на активном взаимодействии учащихся и педагогов.

В практике летней физико-математической школы большое внимание уделяется созданию эмоционального фона, направленного на культивирование ценностей знаний, математического образования и науки, создание атмосферы сотрудничества, поддержание традиций. Нетрадиционные формы активного поведения одаренных учащихся характеризуются согласованностью с личностной целенаправленностью, инициативой ученика в выборе содержания, форм и методов работы, участием в управлении ходом занятия [5]. Н.А. Шкильменской произведен анализ традиционного подхода к работе с одаренными учащимися в современном общем образовании, который показывает, что имеющиеся для этого педагогические условия являются недостаточно эффективными, так как опыт нетрадиционного активного поведения учащихся имеет место не систематически, не становится достоянием личности, не используется в других ситуациях [6].

Для обеспечения участия подростков в деятельности летней физико-математической школы в качестве полноправных субъектов были созданы следующие педагогические условия:

- предоставлены условия для самостоятельного выбора учащегося по каждому из

предметов программ дополнительного математического образования на основе своих склонностей, способностей, уровня подготовленности; учащимся было предоставлено право изменения выбора программ в течение первых дней работы летней физико-математической школы;

- предоставлены условия для самостоятельного выбора подростком тематики дополнительных (факультативных) занятий;

- специально организованы формы совместной с преподавателем самостоятельной и групповой деятельности с возможностью самостоятельного выбора или постановки собственных задач для самостоятельного решения и обсуждения с преподавателем;

- признавалось и уважалось право подростка обращаться за помощью при решении задачи, за консультацией как к любому из преподавателей, так и к любому из других учащихся или работать в составе группы;

- в процессе деятельности участники летней физико-математической школы имели собственную, свободную от внешнего контроля практику самостоятельной работы.

Для подачи импульса к включению в деятельность была создана педагогическая ситуация, требующая от учащихся школы быстрого принятия важных для себя, ответственных решений о своем участии в работе летней физико-математической школы. Для реализации этой педагогической ситуации в подготовительный период была специально организована работа с участниками летней школы, целью которой являлось доведение до сведения и осознания участниками доступных им видов и форм деятельности, порядка организации работы, базовых требований участия в образовательном процессе, условий работы школы, открытых для них возможностей, определенных правил и внешних ограничений деятельности, формальных документированных итогах. Работа проводилась в форме информационных встреч, индивидуальных бесед, обсуждений в небольших группах, сформированных по вариативному «веерному» принципу. Результатом стала готовность абсолютного

большинства учащихся к сознательному самоопределению по отношению к участию в работе школы.

Исходя из поставленной задачи создания педагогических условий, способствующих развитию математической одаренности подростков и саморазвитию личности, были сформулированы *правила подбора образовательных программ и комплектования групп*:

- варианты программ по каждому из предметов должны учитывать разнообразие интеллектуальной направленности личности (теоретическая, прикладная, художественная, инженерная и т. д.);

- тематика предлагаемых программ дополнительного математического образования должна выбираться учащимся из дополнительных к школьному курсу глав, либо посвящаться материалу, изучение которого в школе ведется концентрическим курсом;

- начальный уровень подготовки для изучения той или иной программы объявляется как ориентировочный, соответствие ему фактической подготовленности участника летней физико-математической школы не тестируется;

- выбор той или иной программы для изучения является исключительным правом подростка; выбору программы должно предшествовать знакомство с ее содержанием и представление преподавателя;

- учащийся имеет право на получение любой дополнительной информации для самоопределения по отношению к программе и право на изменение выбора программы без объяснения причин.

Отдельно был выделен *принцип усиления образовательного потенциала* посредством вариативности содержания программы, предполагающей возможность корректировки объема содержания программы, уровня предъявления материала.

В качестве *критериев оценки эффективности деятельности* участника летней физико-математической школы по самосовершенствованию были выведены: обогащение субъектного опыта деятельности; развитие потребности в самосовершенствовании; по-

вышение активности подростка в деятельности по развитию своих способностей.

Создание педагогической ситуации, требующей от подростка изначально занятия активной позиции, позволяющей сравнивать ожидаемые и получаемые результаты математически ориентированной деятельности, способствует превращению ученика в субъект учебной деятельности. Условием, когда ученик становится полноправным субъектом, является самостоятельное выдвижение личностно значимой цели и движение к ней. Дополнительные факультативные занятия в рамках летней физико-математической школы были востребованы подростками. Учитывая желание учащихся приблизиться к роли будущего студента, в расписании летней школы эти занятия значились как спецсеминары, тематика которых определялась, исходя из запросов учащихся. Основными мотивами, которыми руководствуются учащиеся при определении темы факультативного занятия, являются: интерес к проблеме; желание глубже разобраться в данном вопросе; осознание своей недостаточно полной компетентности в отдельных разделах математики; необходимость ликвидации пробелов в математическом образовании; желание подтвердить свою компетентность в конкретной области математики и др.

Исследование результативности деятельности физико-математической школы подтверждает, что субъектный опыт активного поведения в условиях летней школы является ценным для саморазвивающейся личности одаренного подростка и может быть реализован только при сотрудничестве ученика и учителя, при отсутствии противодействия и авторитарного подавления. Значительную роль в этом играет личность педагога, стиль его деятельности. Для разрешения противоречия между наличием потенциальных возможностей и их низкой востребованностью нами создавалась педагогическая ситуация, требующая от ученика освоения нового опыта взаимодействия с преподавателем. Введение индивидуальных форм работы приводит к возникновению у ученика внешнего

мотива для обращения к преподавателю. В данном случае инициатива личного контакта исходит от ученика. Он определяет тему беседы, соответствующую обсуждаемой задаче. Обсуждение задачи включает анализ ее постановки и метода решения.

Перед учеником ставились вопросы, насколько для него интересна задача, получил ли он от ее решения удовлетворение, считает ли он это своим успехом, нравится ли ему решать задачи и т. д. Постановка этих вопросов имеет целью обратить ученика к пережитым эмоциям, зафиксировать на них внимание. Неформальность обстановки способствовала снятию напряженности у подростков, созданию доверительной атмосферы беседы.

Исследование показало, что в специально организованной самостоятельной работе учащихся и их индивидуальном взаимодействии с педагогами при условиях самостоятельного выбора задачи, замены оценивания ее решения обсуждением и анализом с преподавателем происходит развитие мотивации подростка к самосовершенствованию своих математических способностей.

Участие подростка в образовательном процессе летней физико-математической школы в качестве полноправного субъекта делает процесс саморазвития его личности более успешным, если соблюдаются следующие *требования*:

- процесс наполнения субъектного опыта деятельности идет как самообогащение, самодостраивание сообразно избранной стратегии жизни;
- процесс накопления субъектного опыта личности одаренного подростка в реализации математически ориентированной деятельности является опытом «пережитого и переживаемого» им поведения;
- процесс усвоения субъектного опыта подростка сопровождается самоопределением в сфере математики, ее разделах и областях на основании личностно значимых целей по применению в дальнейшем выборе жизненной стратегии;
- обретение субъектного опыта связано со становлением «высоких» мотивов пове-

дения и деятельности одаренного подростка, что обусловлено не только его интеллектуальными математическими способностями, но и формированием чувственной сферы;

- процесс усвоения субъектного опыта в решении математических задач и заданий одаренного подростка сопровождается рефлексией, помогающей осознанно и эмоционально пережить и переосмыслить собственные достоинства и недостатки;

- накопление субъектного опыта по выполнению математических задач повышенного уровня сложности носит перманентный характер, и в его основе лежит эмоциональное «принятие себя», чувство собственной ценности и повышение осознания собственной ценности для других: как долга перед собой и окружающим миром.

Позитивными доминантами раскрытия одаренности участников летней физико-математической школы стали возможности неформального общения; ориентация на самооценку подростка, а не на оценивание его; совместная деятельность учеников и преподавателей, в которой преподаватель выступает в качестве партнера, а не лидера; поддержка инициативы подростка; моральная поддержка математически одаренного подростка; самопрезентация преподавателя, его знаний и опыта подростку как педагогическое средство и образец решения профессионально-личностных задач; педагогическая рефлексия.

Преподаватель на факультативных занятиях содействует удовлетворению личностно значимых образовательных потребностей учащихся. Такая позиция преподавателя требует определенной психологической установки: отказа от доминирующей роли в отношениях на занятиях. В ходе таких занятий учащиеся и педагоги переживают состояния подъема положительных эмоций и вдохновения от происходящей результативной деятельности. Эмоциональный заряд сохраняется еще продолжительное время.

Таким образом, математическая одаренность подростка представляет собой уникальный феномен проявления интеллекту-

альных способностей и во многом определяется как природными (наследуемыми), так и средовыми (социокультурными) особенностями. В качестве последних в проведенном нами исследовании выступили специально созданные педагогические условия в рамках дополнительного образования летней математически ориентированной школы, обеспечивающие формирование субъектной активности личности в процессах творческой самореализации и социализации подростка. Использование активных методов и форм в неформальной форме обучения позволило реализовать творческий характер учебной деятельности, в которой педагог учитывал возрастные закономерности развития и личностные достижения подростка, его усилия в освоении математики. Целенаправленное проектирование и специфически обоснованная организация жизнедеятельности подростков в летней физико-математической школе на условиях равноправного партнерства и содержательного, эмоционально насыщен-

ного общения, открывающего пути самореализации личности, в результате выступают гарантом развития математической одаренности подростка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие. М., 2002. 352 с.
2. Ершова Е.С. Проблемы развития творческих способностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2010. № 3. С. 29-32.
3. Корнева Н.Ю. Социально-педагогическая поддержка подростков в условиях ДО: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 19 с.
4. Сальцева С.В., Жданова С.Н. Социум и школьник: методология педагогического исследования взаимодействия. М., 2010. 185 с.
5. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: Учеб. пособие / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина и др.; под ред. А.В. Мудрика. М., 2004. 240 с.
6. Шкильменская Н.А. О гуманитарной ценности школьного математического образования // Известия ЮФУ. Педагогические науки, 2011. № 3. С. 104-113.

УДК 81'42

Чихачева Т.А.

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРОЕНИИ
И ЯЗЫКОВОМ ОФОРМЛЕНИИ ТЕКСТА В 5 КЛАССЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРИТЧ Л.Н. ТОЛСТОГО)**

T. Chikhacheva

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy

**FORMING THE CONCEPTION OF TEXT STRUCTURE AND LANGUAGE
DESIGN IN THE 5TH FORM (BASED ON LEO TOLSTOY'S PARABLES)**

Аннотация. Данная статья отражает основные теоретические и практические проблемы формирования текстовых категорий на уроках развития речи в 5 классе. В статье рассматриваются главные стадии процесса формирования категорий текста: нахождение языкового явления в тексте, знакомство с определением данного явления и использование категорий текста в своих письменных работах. Главным методом здесь выступает лингвистический анализ текста. Формирование представления о текстовых категориях происходит в процессе анализа притч Л.Н. Толстого. Доказывается, что формирование представления о строении и языковом оформлении текста способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: формирование представления о категориях текста, лингвистический анализ текста, схема анализа, антитеза, контекстуальные антонимы.

Abstract. This article reveals the main theoretical and practical problems concerning the formation of textual categories at the lessons of speech development in the 5th form. The article considers the fundamental stages of text formation: the acquaintance with a language phenomenon, its finding in the text and its usage in written works. The last stage is the most important one. The linguistic analysis of the text is the most essential method here. It is rather important that the formation of the conception of language categories comes through the analysis of Leo Tolstoy's parables. The author of the article maintains that the formation of conception of text structure and language design favors the development of students' communicative competence.

Key words: formation of textual categories conception, linguistic analysis of the text, the outline of analysis, antithesis, contextual antonyms.

Формирование представлений о строении и языковом оформлении текста – одна из важнейших задач школьного обучения. Этот процесс проходит не только в старшем звене, но и в среднем. С категориями текста ученики знакомятся еще в начальной школе. К пятому классу они уже знают такие понятия стилистики, как *текст, повествование, описание, эпитет, сравнение, олицетворение*. Задача учителя русского языка в среднем звене – продолжать работу по совершенствованию текстовой коммуникативной компетенции учащихся. Она необходима для создания письменных работ (сочинений, изложений, рецензий и т. п.) в старших классах. Опираясь на имеющийся опыт анализа текста, на знания учеников о некоторых его категориях, учитель строит работу так, чтобы список понятий расширялся. В результате в сознании учащихся должна выстроиться система всех категорий текста, а также должно сложиться представление о лингвистическом анализе текста.

Среди основных требований к выпускнику общеобразовательной школы выделяется следующее: ученик должен «проводить лингвистический анализ учебно-научных, деловых, публицистических, разговорных и художественных текстов» [1, 4]. Это требование является общим как для базового, так и для профильного уровня освоения языка. Как отмеча-

ет Л.М. Рыбченкова, «ориентация на анализ текста отражает современный подход в обучении русскому языку на текстовой основе» [6, 268].

Современные методисты рекомендуют проводить многоаспектный анализ текста:

- композиционно-содержательный (определение темы, главной мысли, выделение микротем);
- стилистический (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи, выделение характерных для стиля языковых средств и стилистических приемов);
- типологический (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов);
- языковой анализ отдельных элементов;
- анализ правописания и пунктуации [6, 269].

Изучив эти рекомендации, можно сделать вывод о том, что уже с 5 класса необходимо проводить лингвистический анализ текста на уроках русского языка и развития речи. Здесь возникает ряд трудностей: во-первых, неумение учащихся внимательно читать текст; во-вторых, размытое представление о категориях текста (пятиклассники знают, что такое текст, но не могут назвать основные признаки текста, ученики имеют представление о том, что такое олицетворение, но не могут найти его в тексте). У большинства учащихся в этом возрасте нет устойчивых знаний об основных категориях текста.

Учащимся среднего звена при анализе текста приходится сталкиваться с такими стилистическими понятиями, как *текст, тема текста, микротема, способы связи предложений в тексте, идея, авторская позиция, стиль, тип речи, тропы (эпитет, метафора, олицетворение, сравнение, антитеза)*. Без знания данных понятий невозможна работа по анализу художественного произведения. Знание любого научного понятия предполагает знакомство с явлением (1-й этап), знакомство с определением научного понятия, обозначающего это языковое явление (2-й этап), поиск данного явления в текстах и закрепление навыков данного поиска

(3-й этап), использование знаний о категориях текста в письменных работах (4-й этап).

Проведенное в одной из средних школ г. Тулы исследование показало, что 69 % учащихся 5 класса имеют средний уровень овладения текстовыми понятиями. Нужно отметить распространенную ошибку: определения некоторых научных понятий, обозначающих языковое явление, даются описательным способом. Например: *сравнение* – «это когда предметы сравниваются» или «это нахождение сходства и отличий у каких-либо предметов». Ученики дают не определение научного понятия, а пытаются объяснить суть процесса. В таком случае нельзя говорить о том, что они знают определение. Перед учителем русского языка стоят следующие задачи:

- сформировать у учащихся представление о конкретном языковом явлении текста;
- познакомить с определением научного понятия, описывающего языковое явление;
- включить это научное понятие в общую систему научных понятий ученика, указав родовидовые отношения.

Ознакомление с определением научного понятия в самом широком смысле есть логическая операция, в процессе которой раскрывается содержание понятия. При этом указываются отличительные существенные признаки предметов, отображенных в данном понятии. Знакомство учащихся с определениями понятий, обозначающими языковые (стилистические) явления, имеет важное значение, так как развивает понятийное мышление, способствует развитию таких мыслительных процессов, как сопоставление, анализ, синтез.

Процесс формирования представлений о строении и языковом оформлении текста в 5 классе имеет несколько этапов, один из которых – знакомство с определением научного понятия, обозначающего языковое явление. Это важно, поскольку у учащихся складывается представление о системе научных понятий, обозначающих категории текста.

Для формирования представлений о строении и языковом оформлении текста в

5 классе больше подойдет лингвистический анализ текста. Его цель – выявить системы языковых средств, с помощью которых передается идейно-тематическое и эстетическое содержание текста, выявить зависимости отбора языковых средств от прогнозируемого автором эффекта речевого воздействия. В отечественной науке существует несколько вариантов лингвистического анализа текста. Для знакомства с категориями текста и их закрепления можно предложить следующую схему.

1. Определение языкового функционального стиля.
2. Определение типа речи.
3. Выявление элементов композиции (при повествовании).
4. Определение лица повествователя.
5. Определение темы.
6. Выделение микротем.
7. Анализ основной лексико-семантической группы слов (в соответствии с темой).
8. Анализ тропов.
9. Определение идеи.
10. Определение авторской позиции.
11. Формулировка проблемы текста.
12. Интертекстуальность текста.

Обобщенная схема лингвистического анализа текста не озвучивается на уроке. В соответствии с ней строится система вопросов. В процессе такой аналитической работы с текстом происходит закрепление представлений об известных категориях текста и знакомство с новыми.

Процесс формирования представления о строении и языковом оформлении текста в 5 классе с помощью лингвистического анализа текста будет успешным, если ученики «прочувствуют» текст [4]. Такой материал должен обладать определенными качествами. «Говоря о качествах текста, мы имеем в виду не только содержание (о чем говорит автор?..), но и – это главное! – то, как выражено содержание: способен ли этот текст оказать эстетическое воздействие, вызвать отклик у читателя, воспитать хороший вкус? В таком тексте все становится важным, значимым: и отбор слов, и порядок расположения этих

слов, и интонация, и то, как осуществляется движение мысли, как автор выражает свои чувства, как обычные слова вдруг приобретают новые значения, начинают даже звучать по-новому» [3, 3].

Нами предлагаются для аналитической работы в 5 классе рассказы из «Книг для чтения» Л.Н. Толстого, так как тексты из этого сборника наиболее понятны по содержанию учащимся данной возрастной группы. Рассказы-притчи имеют ряд особенностей, которые необходимо учитывать при работе с детьми такого возраста:

- использование элементов просторечия (язык рассказа понятен детям, текст не перегружен терминами и канцеляризмами);
- ограниченный набор тематических групп лексики: бытовая лексика, лексика с пространственной и временной семантикой, глаголы конкретного физического действия, глаголы движения, глаголы восприятия и речемыслительной деятельности (это позволяет более успешно проводить анализ лексико-семантических групп слов) [5];
- исключение причастий и деепричастий как книжных форм, поскольку учащиеся 5 класса не знакомы со словами этих частей речи;
- обращение, по определению Л.Н. Толстого, к «понятным коротким предложениям», т. е. преобладание простых предложений над сложными, бессоюзных конструкций над союзными (такая синтаксическая особенность текста способствует успешному усвоению содержания при прочтении);
- простота фабулы рассказа (позволяет работать над идеей, проблемой, позицией автора).

Рассказы-притчи Л.Н. Толстого рекомендуется использовать на уроках развития речи. Лингвистический анализ текстов Л.Н. Толстого можно проводить на отдельном уроке и включать как фрагмент в другой урок. Наиболее целесообразно использовать данный материал при обучении по традиционным школьным программам (под ред. Н.М. Шанского, под ред. В.В. Бабайцевой). Эта рекомендация обусловлена тем, что некоторые темы

в учебниках этих комплексов (например, тема «Текст» или «Повествование») предполагают дополнительные иллюстрации. Более успешному знакомству с категориями текста и их эффективному закреплению будет способствовать лингвистический анализ текстов Л.Н. Толстого.

Работа по формированию представлений о строении и языковом оформлении текста в 5 классе будет успешной, если проводить лингвистический анализ текстов Л.Н. Толстого 1 раз в неделю. Это позволит, во-первых, разнообразить формы работы на уроке, а во-вторых, не перегрузит учащихся аналитической работой с текстом. Для анализа можно предложить следующие рассказы Л.Н. Толстого: «Два брата и золото», «Вражье лепко, а божье крепко», «Девчонки умнее стариков», «Зерно с куриное яйцо», «Кающийся грешник», «Как чертенок краюшку выкупал», «Лозина», «Ровное наследство», «Два брата», «Прыжок», «Старый тополь». В процессе лингвистического анализа текста происходит знакомство с новыми для учащихся категориями текста, закрепление уже известных.

Любая аналитическая работа с текстом проходит в определенной последовательности. Сначала учитель задает вопросы и предлагает задания, направленные на осмысление содержания текста, а затем предлагаются задания речеведческого характера на определение темы, основной мысли, идеи и т. п. Поэтапность каждого урока одинакова.

Проиллюстрируем сказанное выше примером. На уроке по анализу текста Л.Н. Толстого «Вражье лепко, а божье крепко» учитель формирует представление о таких категориях текста, как *антитеза*, *контекстуальные антонимы*. Приводим план урока.

1. Первичное знакомство с текстом.

Учитель вслух читает рассказ. При прочтении учителем ученики невольно, вслед за преподавателем, обращают внимание на определенные акценты текста.

2. Беседа по содержанию.

– Почему рабы любят своего хозяина?

– Кто соблазнил Алеба пойти против своего хозяина?

– Что сделал Алеб, чтобы разозлить хозяйина?

– Почему хозяин простил Алеба и даровал ему свободу?

1. Знакомство учащихся с текстом.

Ученики читают текст про себя. Происходит своеобразный диалог с автором через текст.

2. Словарная работа.

Учитель еще раз читает текст, останавливаясь на незнакомых словах и комментируя их. Например, *лепко* (от *лепить* во 2 знач.) – «приклеивать»; *лутошка* – «маленькая липка, с которой снята кора, содрано лыко»; она сохнет и вся чернеет. Подобная работа не только делает текст более понятным, не только расширяет словарный запас учащихся, но и позволяет увидеть мастерство писателя в подборе лексического материала.

3. Подготовка к новому материалу (поиск антонимов).

Учащиеся в тетрадях записывают название текста, а далее по ходу урока все определения и формулировки темы, идеи, примеры тропов.

Сначала учитель предлагает выписать в левую колонку слова со знаком «плюс», т. е. все слова, близкие к слову «добро». Ученикам 5 класса неизвестны слова «лексико-семантическое поле», «коннотация», поэтому учитель заменяет эти научные термины эквивалентами, адекватными восприятию учащихся. Поиск ведется в первых трех абзацах рассказа, поскольку здесь наиболее часто встречаются слова одного лексико-семантического поля. Получается следующий список: *добрый, лучише, хорошо, добро, не держит зла*.

Эти слова записаны в левую колонку на доске.

Аналогичная работа проводится со словами с отрицательной коннотацией. Записывают их в правую колонку: *досадно, худо, зло, дьявол*.

Среди выписанных слов ученикам предлагается найти пары антонимов. Наряду с этим вспоминают определение данного лингвистического понятия.

Далее учитель проводит беседу с целью подготовки учеников к ознакомлению с антитезой по таким вопросам:

- Кого характеризуют слова из левой колонки?
- Каким можно назвать хозяина Алеба?
- Кто же в рассказе является отрицательным персонажем?
- Какими словами его можно охарактеризовать?
- Итак, какие противоположные образы есть в рассказе?

6. Знакомство с понятием «антитеза».

Учитель дает определение.

Антитеза – это фигура контраста, основанная на противопоставлении антонимов [2]. Это слово произошло от греческого «antithesis» (противоположение). Здесь учитель предлагает подобрать слова с приставкой *анти-*. Такая работа позволит не только лучше запомнить новый термин, но и расширит словарный запас. Ученики записывают определение в тетради.

Далее учитель указывает на то, что весь текст построен на антитезе: хозяин Алеба ↔ дьявол. Эти персонажи противоположны с точки зрения морали.

7. Анализ названия.

- Как вы думаете, слова «лепко» и «крепко» являются антонимами?
- А в тексте они противопоставляются?
- Какое слово помогает противопоставить эти два слова?

В процессе беседы ученики должны увидеть не только противительную функцию союза «а», но и контекстуальные антонимы. Учитель дает определение понятия «контекстуальные антонимы».

Контекстуальные антонимы – слова, противопоставленные в тексте [2].

- Ребята, как вы думаете, в данном тексте название отражает тему или идею текста?

8. Анализ текста.

Учитель проводит беседу по следующим вопросам:

- Сформулируйте тему.
- Сформулируйте идею.
- Кто из персонажей подтвердил эту мысль?
- К какому стилю можно отнести этот текст?

- Найдите в нем сравнения.
- Найдите в тексте метафоры.
- Зачем автор использует в тексте различные тропы?

- Как вы думаете, какую проблему затрагивает автор?

Учитель помогает пятиклассникам сформулировать проблему. Этот вид работы им известен из программы обучения в начальной школе, а также благодаря аналитической работе на уроках литературы. Здесь не требуется от учащихся формулировать широкую проблему. Пятиклассники должны увидеть главный вопрос, над которым автор заставляет задуматься читателя.

Формирование представлений о строении и языковом оформлении текста чрезвычайно важно, поскольку развивает лингвистическую, коммуникативную, а также культуроведческую компетенции. Это способствует развитию мыслительных процессов анализа, синтеза, сопоставления. В качестве материала для наблюдения и аналитической работы учитель может использовать любые художественные произведения. Однако наиболее подходящими для лингвистического анализа текста в 5 классе являются рассказы-притчи Л.Н. Толстого.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения в 2011 году единого государственного экзамена по русскому языку [Электронный ресурс] // Готов к ЕГЭ: [сайт]. URL: // www.gotovkege.ru (дата обращения: 21.04.2011).
2. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Ростов н/Д, 2007. 940 с.
3. Пахнова Т.М. От анализа текста – к сочинению и изложению. М., 2007. 31 с.
4. Пахнова Т.М. От анализа текста на уроках русского языка – к выразительному чтению. М., 2008. 29 с.
5. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Секреты стилистики. М., 1998. 208 с.
6. Рыбченкова Л., Капинос В., Цыбулько И. О преподавании русского языка в средней школе // Народное образование, 2004. № 5. С. 267-275.

УДК 374

Чупина В.А.

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

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ

V. Chupina

The Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg

REFLECTIVE METHODS OF PROFESSIONAL THINKING DEVELOPMENT: EFFICIENCY STUDY

Аннотация. В статье описаны существенные признаки методики, построенной на основе механизма рефлексии и оказывающей значительное влияние на развитие профессионального мышления управленческих кадров. Перечислены наиболее эффективные методики, направленные на личностно-профессиональное развитие, и дается анализ их использования в группах государственных и муниципальных служащих и руководителей некоммерческих общественных организаций. При применении методик выявлены условия как сдерживающие рефлекссию, так и способствующие ее развитию.

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

Abstract. The article describes the main features of the method based on the mechanism of reflection and having a great influence on developing the management personnel's professional thinking. The author enlists the basic effective methods for personal and professional developing and analyzes their implementing in groups of state and municipal personnel and NGO leaders. During methods implementing several terms have been found out, among them are those that limit and promote reflection.

Key words: professional thinking, professional reflection, reflective methods, innovational methods of personal and professional development.

Современное последипломное образование управленческих кадров, ориентированное на опережающий характер и инновационное содержание, выдвигает новые требования к его методическому обеспечению. Рынок труда требует новых компетенций, связанных со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, к эффективной коммуникации, самостоятельному и ответственному принятию решений – способностей, отражающих уровень развития профессионального мышления. Эти требования указывают на необходимость разработки и внедрения новых методик, построенных на инновационных принципах последиplomного образования и направленных на дальнейшее личностное саморазвитие и самореализацию в профессии.

В настоящее время известны методики, направленные на личностно-профессиональное развитие, на овладение человеком рефлексивными способностями. Они считаются стратегическими и в силу своей универсальности и целостности названы «метатехниками» [4]. Они построены на знании основных законов личностно-профессионального развития и реализуются через механизм рефлексии. Их применение дает возможность человеку анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития и действовать самостоятельно. Особую актуальность метатехники имеют для управленческой деятельности, в которой сочетание профессиональных компетенций

с развитыми коммуникативными и рефлексивными способностями является ключевым для профессиональной успешности. Механизм рефлексии, лежащий в основе метатехник и включающий анализ деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления и выход на новую норму в личностно-профессиональном развитии, обеспечивает возможность перехода к более высоким результатам деятельности. Рефлексивные методики являются разновидностью метатехник и обладают следующими существенными признаками: учитывают субъектный (деятельностный) опыт в сфере управления, а также имеющийся жизненный опыт; учитывают актуальные образовательные потребности обучаемого; усиливают способности обучаемого к открытому мышлению; развивают профессиональную мотивацию, направленную на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели; включают в процесс обучения возможности проявления личностных функций: бытийности, автономности, ответственности, самостоятельности, рефлексивности и др.; опираются на процедуру рефлексии; развивают способность к коллективной мыслительности, открывающую возможность для усиления рефлексии за счет ее кооперативности.

Примером эффективной рефлексивной методики, направленной на развитие рефлексивных способностей и проектирование своего профессионального будущего, может служить методика объемного информационного моделирования, сохраняющая преемственность статического моделирования деятельности человека (функциональное, профессиональное, квалификационно-должностное), но по-новому упорядочивающая эти признаки. Смысл методики объемного информационного моделирования состоит в рассмотрении деятельности в пространстве и времени, в результате чего создается объемная модель жизненного цикла специалиста [1].

Распространенной и эффективной является методика анализа конкретных ситуаций

– кейсов. Она построена на анализе ситуаций, на которых учатся избегать ошибок, допущенных другими в практической деятельности. Эта методика позволяет включать такие элементы рефлексии, как анализ и нормирование. Слабым звеном данной методики, с точки зрения включения рефлексии, является недостаточная выраженность в ней этапа критической реконструкции собственной деятельности, являющегося ключевым элементом рефлексивной методики. Другой разновидностью рефлексивных методик является методика функционально-рефлексивного анализа текста, использующаяся для развития экзистенциальной рефлексии. Сложность экзистенциальной рефлексии заключается в том, что творческое мышление человека разворачивается в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, а рефлексия обеспечивает развитие личности. Важно то, что экзистенциальная рефлексия, как отмечает И.Н. Семенов, возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт [7].

Наряду с такими рефлексивными методиками, как полилог, инверсия, тренинг, описанными И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым, эффективной формой для развития творчества и сотворчества является рефлексивная (позиционная) дискуссия [5; 6]. Она заключается в том, что одна группа предлагает проект, другая вносит альтернативные предложения для его оптимизации, третья дает конструктивные дополнения для его развития. В течение занятия группы меняются ролями, что дает возможность «прожить» каждую роль, отрефлексировать позицию и авторов, и критиков, обогатить содержание и обрести опыт культурных взаимодействий и рефлексии. В результате решения принимаются не методом проб и ошибок, а в соответствии со всесторонней аналитической экспертизой. Рефлексивный полилог – составная часть рефлексивной дискуссии. Его цель состоит в актуализации и развитии творческих возможностей самостоятельного осмысления проблем инновационной де-

тельности. Полилог предполагает, что каждый из присутствующих высказывает свое определение предмета обсуждения, затем анализирует предложенные и на основе анализа формулирует собственное определение. Фиксация руководителем предложенных определений дает возможность провести сравнительный анализ. Моделируется ситуация сбора информации, и, что самое главное, развивается творческий потенциал участников. Рефлексивный тренинг и видеотренинг, как его разновидность, позволяют использовать рефлексия как мыслительное средство, дающее каждому участнику возможность понять свой внутренний мир и мир других, увидеть себя глазами других людей, увидеть возможности собственного изменения. Рефлексивная инверсия, представляющая наибольший интерес для развития креативности, дает возможность мыслить фантазийно, создавать невероятные сюжеты и ситуации. Это может быть проживание события в чужой роли, изменение известных литературных коллизий и домысливание их развязок, проектирование деятельности и разрешение проблемных ситуаций с позиции нескольких субъектов одновременно. Эта форма дает возможность видеть проблему целостно, развивает способность к перевоплощению, позволяет «преодолеть рефлексивный склероз» [8]. Большой эффективностью обладает методика, связанная с формированием критического мышления, с помощью которого человек перерабатывает информацию, чтобы решить проблемы, используя различные формы деятельности: выявление и оспаривание предположений, проверка фактической точности и логической последовательности информации, рассмотрение контекста, изучение альтернатив [3]. Использование методики особенно важно на аналитическом этапе рефлексивного процесса, когда требуется понять, каков источник затруднения. Распространенными формами рефлексивных методик, обеспечивающими динамичность и личностную включенность, являются разного рода игры. Дидактическая ценность игр связана с тем, что человек лучше усваивает

процессы, которые встречаются в реальной жизни и в профессиональной деятельности.

Общим для перечисленных методик является то, что их проектирование для последипломного образования опирается на андрагогические требования и носит акмеологический характер, реализуется в групповых формах работы, давая при этом наиболее высокую результативность.

Анализ эффективности рефлексивных методик развития профессионального мышления, осуществленный на примере программы «Профессиональная культура и этика» в группах руководителей государственных и муниципальных структур и некоммерческих общественных организаций, помог зафиксировать некоторые закономерности. Всего в исследовании приняло участие 238 человек. Определение формальных показателей выборки для исследования имело принципиальный характер, поскольку помогло увидеть зависимость развития рефлексии от стажа, возраста, образования, что является существенным для исследования проблем развития профессионального мышления. К примеру, интенсивное развитие рефлексивной способности наблюдается в возрасте от 30 до 45 лет, при стаже от 5 до 15 лет и слабо зависит от уровня образования. Выбор рефлексивной методики был обусловлен целями и задачами программы, выявлением привычных и предпочитаемых форм обучения, содержанием профессиональной деятельности: руководителям ГМУ предлагались игра по типу ОДИ, серия рефлексивных семинаров, рефлексивные дискуссии, а руководителям НКО предназначались рефлексивные дискуссии, полилог, функционально-рефлексивный анализ текста. Перед началом и по окончании программы участники проходили диагностику по методике О.С. Анисимова с целью определения динамики развития рефлексии [2]. Динамика изменений рефлексивных качеств и контент-анализ рефлексивных отчетов, выполненных участниками после завершения программы, убедительно доказывают эффективность выбранных видов методик для развития профессионального мышления. Про-

веденная работа помогла определить условия (внешние и внутренние), способствующие и сдерживающие развитие рефлексии.

К условиям, способствующим развитию рефлексии, относятся такие, как осознание общественной потребности в человеке, обладающем способностью к саморазвитию; комфортная среда обучения с конструктивными отношениями, готовностью к кооперации, с предрасположенностью к партнерским отношениям; осознание необходимости в рефлексивной деятельности как инструменте собственного профессионального развития; глубина, проблемность и критичность мышления, открытость и готовность к диалогу; гибкость в поиске альтернативных подходов, принятие ответственности за выбор решения; объединение личностного и профессионального компонентов деятельности в единый рефлексивный процесс.

Выявлены условия, сдерживающие развитие рефлексии: сосредоточенность на общественно-экономической нестабильности; неумение отказываться от привычных способов действий и решений, консервативность, доминантность в суждениях и поведении; нестабильность профессиональной позиции, неуверенность в собственной компетентности, боязнь утратить статус; амбициозность и высокомерие, чрезмерная потребность в признании и одобрении, стремление к индивидуальному самоутверждению и подавлению

подчиненных, высокая психологическая защита перед неудачами.

Таким образом, результаты проведенного исследования убеждают в том, что рефлексия, являясь инструментом познания и развития, способствует личностно-профессиональному развитию и выступает как механизм развития профессионального мышления управленца.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Активные методы обучения: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Е.Р. Аргуновой, Р.Ф. Жукова, И.Г. Маричева. М., 2005. 104 с.
2. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 1994. 86 с.
3. Веретенникова А.В. Американский опыт – толчок к критическому мышлению // Профессионалы за сотрудничество / Под. ред. М. Кизима. М., 2004. Вып. 6. С. 65-70.
4. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 1999. 392 с.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье, 1992. 192 с.
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования // Вопросы психологии, 1985. № 2. С. 35-42.
7. Семенов И.Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1982. 117 с.
8. Степанов С.Ю. Акмеологические парадоксы // Акмеология, 1997. № 1. С. 11-17.

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.1

Кочеткова Н.А.

Московский государственный областной университет

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВЫХ ПРОФИЛЬНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

N. Kochetkova

Moscow State Regional University

TOWARDS THE ISSUE OF USING DISTANCE TECHNOLOGIES IN ONLINE CAREER-ORIENTED RURAL SCHOOLS

Аннотация. В статье анализируются проблемы организации профильного обучения в условиях общеобразовательных школ сельской местности. Предлагается возможный вариант их решения посредством организации сетевых профильных сельских школ с применением дистанционных технологий. Описан I этап эксперимента организации предпрофильной подготовки учащихся сельских школ Подольского района. Проведено исследование мотивов выбора профиля, выявление причин отсева участников (несоответствующий выбор направления предпрофильного обучения; недостаточность уровня самостоятельной деятельности и навыков самоорганизации и др.).

Ключевые слова: профильное обучение, сетевые профильные школы, предпрофильная подготовка, дистанционные технологии, сельские школы.

Abstract. The article analyzes the problems of organization of school education in terms of general education schools in rural areas. Possible solution might be found by organizing online career-oriented rural schools with the use of remote technology. The first stage of the experiment of organization of students' pre-career-oriented preparation was conducted in schools of Podolsk district and aimed at establishing the system of remote career-oriented education and management across the district on the basis of online career-oriented rural schools. A study of motives for students' vocational choice has been conducted and the reasons for participants' dropout have been revealed. They are the following inappropriate selection of the direction of pre-career-oriented education, insufficient level of students' activity and skills of self-organization. The implementation of phase I of the experiment proved the need for its continuation in the direction of organizing career-oriented education in 2011-12 academic year.

Key words: specialization of rural schools, distance learning, online career-oriented schools, experiment.

Появление и массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений, существенный рост которых наблюдается в России в течение последних 15 лет, дало новый стимул к развитию дистанционного обучения (ДО). 31 мая 1995 г. вышло постановление Государственного ко-

митета Российской Федерации по высшему образованию «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России» [8]; 30 мая 1997 г. Министерством общего и профессионального образования РФ был издан приказ № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования», основной задачей которого было «апробирование методов дистанционного образования с целью представления образовательных услуг всем лицам, заинтересованным в получении высшего и дополнительного профессионального образования» [9]. Что же касается сложившейся ситуации с введением ДО в общеобразовательных школах, то в Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 годы» отмечено, что «дистанционное обучение школьников находится в зародышевом состоянии» [10]. Только в последнее время дистанционное образование в России стало получать более интенсивное развитие.

В исследованиях российских ученых (А.А. Андреев, Н.В. Апатова, А.Г. Гейн, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, Л.Х. Зайнутдинова, М.П. Лапчик, Д.Ш. Матрос, Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др.) сформулированы общие принципы построения обучающих систем; определены направления применения ИКТ в образовании; разработаны дидактические и технологические принципы формирования и функционирования систем открытого и дистанционного образования. В исследованиях последних лет все чаще разрабатываются аспекты, связанные с введением в образовательную практику ДО с применением современных средств ИКТ. При этом наблюдается недостаток исследований, описывающих опыт внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях сельской местности в процессе их профилизации.

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается

профильное обучение, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы (10–11 кл.), ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...> отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [6]. Профильному обучению, как правило, предшествует предпрофильное (8–9 кл.), которое способствует выбору учеником будущего профиля обучения. Большинство старшеклассников считает, что существующее ныне общее образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. В этом отношении нынешний уровень и характер полного среднего образования считают приемлемым менее 12 % опрошенных учащихся старших классов (данные Всероссийского центра изучения общественного мнения).

Необходимо разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа». *Профильное обучение* – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. *Профильная школа* – институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного учреждения: например, организация профильного обучения посредством применения дистанционных технологий [6].

Проблема организации профильного обучения на старшей ступени общеобразова-

тельных школ наиболее остро проявляется в условиях образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, которые часто являются малокомплектными и не всегда конкурентоспособны по сравнению с городскими учреждениями. При этом конституционное право граждан на получение качественного образования определяет необходимость перехода к профильному обучению. Организация профильного обучения в старшей школе становится исключительно важным направлением модернизации общего образования.

С введением профильного обучения происходит такое системное изменение старшей школы, которое предполагает переход к ресурсному обеспечению индивидуальных образовательных программ учащихся. Цель профильного обучения – существенное улучшение результатов за счет возможностей самой школы и, соответственно, повышение инвестиционной привлекательности системы общего образования. Ключевая проблема заключается в том, что ограниченные возможности отдельных образовательных учреждений не позволяют им обеспечить обучение в режиме индивидуальных программ и, соответственно, предоставить максимальную свободу выбора учащимися индивидуальных образовательных маршрутов [4, 42].

Проблема организации профильного обучения на старшей ступени общеобразовательных школ сельской местности на различных территориях Российской Федерации решается по-разному. Одним из возможных её решений, по нашему мнению, может стать организация сети профильных сельских школ, в которых базовый уровень предмета преподается в местной школе, а профильный уровень – дистанционно.

Вопрос организации сетевого профильного обучения разрабатывался профессором Омского государственного педагогического университета В.И. Гамом в соавторстве с А.А. Филимоновым, Н.С. Бугровой, Е.В. Бузиной.

Вначале следует определить, что понимается под термином «сетевой». Метод сетевого

планирования был заимствован из экономической науки и был описан Ю.А. Конаржевским в конце 90-х гг. [5]. А.И. Адамский определяет понятие образовательной сети как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью взаимного повышения результативности и качества обучения [1].

Выделяют следующие особенности сетевого профильного обучения:

- широкое использование современных технологий и средств обучения;
- гибкость – возможность обучаться в удобное для старшеклассника время, в подходящем месте и выбранном им темпе;
- модульность – возможность формировать индивидуальный учебный план, отвечающий личным потребностям, из набора независимых учебных курсов;
- параллельность – возможность обучения по следующим основным направлениям: академическое, дополнительное, профессиональное;
- новая роль преподавателя – возложение на него функций координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультирования при составлении индивидуального учебного плана;
- новая роль обучающегося – повышение требований по самоорганизации, мотивированности, самооценке, навыкам самостоятельной работы;
- тестовый контроль качества знаний;
- возможность экспорта и импорта образовательных услуг;
- экономическая эффективность – улучшение соотношения конечного результата к затратам времени, денег и других ресурсов на его достижение по сравнению с традиционными формами обучения [4, 43].

Проектная деятельность по введению дистанционных технологий и элементов дистанционного обучения в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений Подольского района Московской области (территория которого на 92 % является сельской) осуществляется с 2007 г.

и описана в статьях автора [7, 276-279; 11]. В 2010 г. начался эксперимент по организации сетевых профильных школ, цель которого заключается в создании системы дистанционного профильного обучения в масштабах района на базе сетевых профильных сельских школ.

Достижение поставленной цели обеспечивается решением следующих задач:

- разработать программу профильных и предпрофильных курсов и соответствующие программные средства;
- создать, разместить в виртуальной среде необходимые учебно-методические материалы для реализации базисного плана и государственного стандарта обучения;
- предоставить учащимся сельских школ района возможность получения профильного и предпрофильного образования, используя имеющиеся материальные и кадровые ресурсы различных учебных заведений путём создания сети профильных школ;
- определить организационно-педагогические условия использования дистанционных технологий обучения в сетевых профильных сельских школах;
- организовать необходимую подготовку/переподготовку работников образования;
- внедрить новые средства, формы, методы, способы обучения и взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой, учителей района;
- создать профессиональное сетевое сообщество учителей Подольского муниципального района;
- предотвратить, по возможности, закрытие малокомплектных школ.

В качестве виртуальной образовательной среды (ВОС) для организации дистанционного профильного и предпрофильного обучения нами была выбрана международная, свободно распространяемая платформа поддержки дистанционного обучения Moodle. Профессор МГОУ к. п. н. М.Е. Вайндорф-Сысоева в своих работах отмечает, что «дистанционное сетевое обучение, основанное на использовании виртуальной образовательной среды, строится в соответствии с

теми же целями, что и очное обучение, т. е. по соответствующим образовательным программам, с тем же содержанием. Но форма подачи и организации учебного материала, форма взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся между собой будут иными» [2, 38]. В среде Moodle запрограммированы различные возможности организации дистанционного учебного процесса: лекции, презентации, тесты, словари (глоссарии), опросы, ссылки на различные ресурсы сети Интернет, форумы, чаты и др. На ценность использования среды Moodle для организации дистанционных курсов обучения в вузах указывает профессор МГОУ к. п. н. В.В. Воронов, считая, что «это программное средство, являясь наукоемкой и высокотехнологичной разработкой, показывает направление развития теории и практики обучения, обязывает преподавателя мыслить в категориях системно-технологического подхода к обучению. Освоение такой среды требует от преподавателя значительных познавательных усилий и трудозатрат, а также анализа и оценки собственного профессионального поведения в обучении и общении с учащимися» [3, 27].

В ходе эксперимента нами были разработаны и апробированы в школах Подольского района дистанционные курсы предпрофильной подготовки для учеников 8-9 классов по следующим направлениям: физико-математическое, естественнонаучное, гуманитарное. Подали заявки на участие в эксперименте 172 ученика из 11 сельских школ, из них приступили к обучению 168 чел., из которых закончили дистанционное обучение 149, соответственно, отсеб составил 13,37 %. В результате анализа были выявлены следующие причины отсева обучающихся: несоответствующий выбор направления предпрофильного обучения; недостаточность уровня самостоятельной деятельности и навыков самоорганизации. Важной особенностью современного образования является смещение вектора образовательной деятельности в сторону самостоятельной работы, на что обращается внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего

поколения. Изучение научно-теоретических источников (работы А.А. Андреева, Е.С. Полат, В.П. Тихомирова, А.Н. Тихонова и др.) убеждает, что технологии дистанционного обучения формируют у учащихся познавательную самостоятельность и активность. При этом отсутствие навыков самоорганизации или их недостаточная сформированность приводит к неспособности ученика осваивать обучение в дистанционной форме.

В ходе эксперимента нами совместно с психологической службой Подольского района было проведено исследование мотивов выбора профиля. Диагностика проводилась комплексно по 24 основным показателям, в число которых входило исследование как психофизиологических и личностных особенностей респондентов, так и сформировавшиеся установки на выбор профиля обучения и профессиональное самоопределение учащихся. По психофизиологическим особенностям участники эксперимента распределились таким образом: физико-математическое направление – 32,0%; естественнонаучное направление – 45,4 %; гуманитарное – 22,6 %; причем амбивалентные типы (19,6 %) распределились в основном в физико-математическом (9,7 %) и естественнонаучном (8,3 %) профилях; а гуманитарное среди них выбрали лишь 1,6 %. По сформировавшимся интересам физико-математическое направление выбрали – 36,8 %, естественнонаучное – 40,4 %, гуманитарное – 22,8 %. Таким образом, сразу наметился процент естественного отсева – примерно 10 % от всех участников эксперимента. В ходе эксперимента процент отсева оказался примерно на уровне прогнозируемого и составил 13,37 %.

При изучении мотивов выбора профиля обучения выявились: интерес к профессиям, связанным с данным профилем; желание глубже изучить профильные предметы; сформировать компетенции в выбранных профессиях, а также и попытка решить личностные и учебные проблемы (научиться решать задачи повышенной трудности, научиться писать сочинения, эссе, научиться общаться) и т. д. Как показала практика, дистанционное обу-

чение способствует, в том числе, и решению проблем общения подростков, так как при виртуальном общении, как с учителями, так и с одноклассниками, снимается психологический барьер. Многим подросткам общение в сети Интернет дается гораздо проще, однако следует учитывать и возможный обратный эффект: подросток, глубоко погрузившись в виртуальное общение, может так и не адаптироваться в реальном мире. Как показало повторное тестирование после завершения I этапа эксперимента, 87 % учеников утвердились в правильности выбора профиля дальнейшего обучения, а 13 % приняли решение по выбору профиля, более отвечающего их особенностям и возможностям. Таким образом, проведение эксперимента по организации предпрофильного обучения с использованием дистанционных технологий в сельских школах Подольского района на первом этапе показало необходимость его продолжения в направлении организации профильного обучения. В 2011–2012 учебном году планируется проведение второго этапа эксперимента – организация профильного обучения, при котором базовый уровень предмета будет осваиваться учениками в собственной школе, а профильный уровень – дистанционно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адамский А.И. Жизнь в сети // Управление школой, 2002. № 11. С. 23-28.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Концепция многоцелевой системы коммуникации образовательных учреждений, интегрированной в систему «РКЦ-ММЦ». М., 2008. 219 с.
3. Воронов В.В. Образовательные ресурсы в обучении педагогике в ВУЗе // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2010. № 4. С. 23-29.
4. Гам В.И. и др. Организация сетевого профильного обучения. Лекция 1. // Управление школой. ИД «Первое сентября». М., 2008. № 17. С. 42-47.
5. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 2000. 224 с.
6. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс] // Центр интенсивных технологий образования [сайт]. [2004]. URL: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/seminar4/profil.htm> (дата обращения: 17.05.2011).

7. Кочеткова Н.А. Дистанционное обучение в школе: опыт и перспективы развития // Материалы XXI международной конференции «Применение новых технологий в образовании». 28-29.06.2010. Троицк, 2010. С. 276-279.
8. Постановление Госкомвуза РФ от 31 мая 1995 г. № 6 «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России» [Электронный ресурс] // Правотека.ру [сайт]. [2006-2007]. URL: <http://www.pravoteka.ru/pst/146/72619.html> (дата обращения: 17.05.2011).
9. Приказ № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования» [Электронный ресурс] // Портал дистанционного образования [сайт]. URL: <http://pdo.altstu.ru/pravo/norma.htm> (дата обращения: 17.05.2011).
10. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 годы» [Электронный ресурс] // Российский правовой портал [сайт]. URL: <http://law7.ru/legal2/se8/pravo8269/index.htm> (дата обращения: 17.05.2011).
11. Kochetkova N. Experience in applying remote technology in the secondary education institutions in Russia located in rural areas (From the experience of Podolsky municipal district schools) [Электронный ресурс] // Cornell University Library arXiv.org [сайт]. URL: <http://arxiv.org/pdf/1012.4945> (дата обращения: 17.05.2011).

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), академик Международной академии наук педагогического образования; e-mail: akimova_olga@ianet.ru

Анисова Оксана Леонидовна – старший преподаватель кафедры переводоведения и восточных языков Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский); e-mail: Ksyunya-17@yandex.ru

Артёмкин Андрей Владимирович – преподаватель Владимирского областного музыкального колледжа; e-mail: evanta@artemki.elcom.ru

Артёмкина Татьяна Евгеньевна – преподаватель Владимирского областного музыкального колледжа; e-mail: evanta@artemki.elcom.ru

Богданова Алла Леонидовна – соискатель, старший преподаватель кафедры информатики Российской международной академии туризма (г. Химки, Московская область); e-mail: retush1@yandex.ru

Бурлакова Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания Одинцовского гуманитарного института; e-mail: dry_brook@mail.ru

Вепринцева Ираида Викторовна – соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств, преподаватель отделения театрального творчества Московского областного колледжа искусств; e-mail: iriverp@ya.ru

Верещагина Ирина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: akimova_olga@ianet.ru

Гац Ирэн Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: Gats6@yandex.ru

Данилина Анна Михайловна – соискатель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью Московского городского психолого-педагогического университета им. И.Б. Шилина, учитель Средней общеобразовательной школы “Школа Здоровья” № 883 (г. Москва); e-mail: Denichka87@mail.ru

Долгова Валентина Михайловна – соискатель кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: Ivanicheva@list.ru

Кочеткова Нина Александровна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: ninet@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Likokri@yandex.ru

Ларисова Ирина Анатольевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института; e-mail: Laririna64@mail.ru

Малаева Анна Владимировна – аспирант кафедры педагогики Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого, доцент кафедры иностранных языков Мурманского государственного технического университета; e-mail: annmalaeva@yandex.ru

Малыгин Андрей Витальевич – аспирант кафедры материаловедения, технологии и управления качеством, заместитель начальника Вычислительного центра Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского; e-mail: annmalygin@gmail.com

Матвеева Эльвира Фаридовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры неорганической и биоорганической химии Астраханского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования РФ; e-mail: Elvira107@rambler.ru

Новикова Ирина Маратовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова; e-mail: irmano@yandex.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: l_osipenko@mail.ru

Пронина Анжелика Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; e-mail: antipi-elena@yandex.ru

Родигина Валентина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры бухгалтерского учета Российского института кооперации (Химкинский филиал); e-mail: rodiguine@yandex.ru

Тёрщик Людмила Беловна – соискатель кафедры методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва); e-mail: tyoryochik.lingv-tlb@yandex.ru

Турик Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, соискатель Института управления образованием Российской академии образования (г. Москва), Почетный работник общего образования РФ; e-mail: lturik@bk.ru

Удотова Ольга Анатольевна – кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры общетехнических дисциплин, начальник отдела стандартизации и учебно-методического обеспечения образовательных программ Магнитогорского государственного университета, Почетный работник высшего образования РФ; e-mail: sumor@masu.ru

Хорошко Людмила Владимировна – аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Lucy2709@rambler.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Чихачева Тамара Александровна – соискатель кафедры русского языка и общего языкознания Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, учитель русского языка и литературы Средней общеобразовательной школы № 54 (г. Тула); e-mail: tamara180882@mail.ru

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: style@tehnо.com

Шадрин Владимир Юрьевич – соискатель кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: v.y.shadrin_@gmail.com

Шендрик Иван Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: iiww@yandex.ru

Юзефовичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: taj-63@mail.ru.

Юлусова Оксана Владимировна – аспирант кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: e-mail: Ivanicheva@list.ru