

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 3 / 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Великанова А.Е., Третьякова В.С.</i> КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР	5
<i>Захарова А.В., Суворова Ю.А.</i> О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	10
<i>Крившенко Л.П., Захарова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	15
<i>Марахова В.А.</i> ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	23
<i>Мелещенко А.А.</i> ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	27
<i>Осипенко Л.Е.</i> МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	32
<i>Таницура Т.А.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	37
<i>Хватова М.Б.</i> ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ.....	43
<i>Ягудина Л.Р.</i> ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Аносова А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	53
<i>Бетретдинова И.Х.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	60
<i>Круглова М.Г.</i> МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	64

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Степанова Л.А.</i> СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В., КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С. «ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»).....	70
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>A. Velikanova, V. Tretyakova.</i> PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER.....	5
<i>A. Zakharova, Y. Suvorova.</i> THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS	10
<i>L. Krivshenko, A. Zakharova.</i> RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	15
<i>V. Marahova.</i> MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	23
<i>A. Meleschenko.</i> THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES.....	27
<i>L. Asipenka.</i> MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES.....	32
<i>T. Tantsura.</i> COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	37
<i>M. Khvatova.</i> PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY	43
<i>L. Yagudina.</i> POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY	48

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>A. Anosova.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	53
<i>I. Betretdinova.</i> MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL.....	60
<i>M. Kruglova.</i> INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC	64

SCIENTIFIC LIFE

<i>L. Stepanova.</i> PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS (THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA, O. KUZNETSOV G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS").....	70
--	----

OUR AUTHORS	75
--------------------------	----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14.015.62

Великанова А.Е., Третьякова В.С.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР

A. Velikanova, V. Tretyakova

Russian State Vocational Pedagogic University, Ekaterinburg

PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического осмысления роли куратора академической группы как социального продюсера, основной функцией которого является содействие профессиональному становлению студентов в период обучения в университете. В статье осуществлен анализ понятий «образовательная рефлексия» и «социальная практика». Определены современные требования к личности куратора. Предложен комплекс задач деятельности куратора академической группы как социального продюсера. Задачи и функции деятельности куратора определены через способность студента осуществлять образовательную рефлексию и приобретать опыт социальной практики.

Ключевые слова: куратор академической группы, обучение, образовательная рефлексия, социальная практика, мотивация, профессиональная деятельность, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract. The article is an attempt to give a theoretical assessment of the role a professor in charge of a student group fulfills as a social producer. In this case his main function is to assist the students' professional skills formation during their course of study at a university. The article presents the analysis of such concepts as: «educational reflection» and «social practice». Modern requirements to the personality of the professor in charge of a student group are defined. The complex of problems of such professors' activity as a social producer is offered, as well as the tasks and functions of his activity. It is stated that the professor in charge of a student group should stimulate the students' ability to develop educational reflection and their skills of gaining experience of social practice.

Key words: a professor in charge of a student group, course of study, an educational reflection, social practice, motivation, professional activity, an individual educational trajectory.

В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества. Прежде всего, меняются требования, предъявляемые к личности профессионала. В государственной программе, принятой Правительством РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (подпрограмма «Развитие профессионального образования»), отмечаются новые требования к выпускнику вуза, требующие адекватных мер образовательной политики, – формирование компетенций, востребованных в современной социальной жизни и экономике [1, с. 36, 77]. Это значит, что студент, получив ту или иную про-

фессию, должен уметь продемонстрировать не только определенный уровень знаний, умений, владений и их практическую реализацию, но и свою мобильность, активность, самостоятельность, психологическую гибкость, стрессоустойчивость, коммуникабельность, то есть способность соответствовать постоянно меняющимся социальным условиям.

Сочетать в себе вышеуказанные качества и применять их в профессиональной деятельности – довольно сложная задача для молодого специалиста. Тем не менее нам представляется это возможным, если студент осознанно выбирает свою будущую профессию, имеет мотивацию к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности, стремится к самосовершенствованию в этой области.

Как показывает практика, большая часть студентов, поступающих в вуз, к сожалению, не имеют четкой установки на получение образования именно по выбранному профилю подготовки. Этой реальности существует множество объяснений: большой конкурс на престижные и востребованные направления подготовки; установка студента получить любое высшее образование, чтобы иметь возможность дальнейшего трудоустройства; выбор единых государственных экзаменов по определенным дисциплинам; возможность временной отсрочки от службы в вооруженных силах (для молодых людей); возможность познать особенности студенческой жизни; стремление обучаться на бюджетной основе и др.

В итоге возникает противоречие между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности.

Указанное противоречие позволяет сформулировать проблему, которую мы попытаемся разрешить в рамках данной статьи, – как в условиях вуза сформировать мотивацию к будущей профессии у студентов и подготовить их к самостоятельной профессиональной деятельности?

Выявленное противоречие и проблема позволяют сформулировать цель статьи – определить субъекта, способного в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, и определить комплекс решаемых им задач для достижения этой цели.

В условиях компетентностного подхода студент должен не только усваивать знания, но и быть способным применять эти знания на практике, самостоятельно решать встающие перед ним задачи. С нашей точки зрения, помочь студенту реализовать данные задачи в вузе может куратор академической группы. С этой позиции проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории студента – главная функция куратора. В условиях образовательного пространства вуза при решении указанных задач куратор академической группы будет выступать в качестве «социального продюсера», помогающего молодому человеку вывести свои образовательные проекты в социальную сферу.

В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности: говорят о кураторе академической группы, курирующем врачей, кураторе того или иного направления в деятельности банка, предприятия, политической организации. Термин «куратор» достаточно широко распространен и в сфере высшего профессионального образования.

Слово «куратор» появилось в немецком языке как заимствование латинского «curator», основным значением которого было ‘заботиться’. Современные романские языки указывают на значение ‘попечитель’, ‘опекун’. Это же значение актуально и в английском языке: curator – 1) хранитель, смотритель музея; 2) управляющий, заведующий, руководитель; 3) член университетского совета (в западных университетах); 4) опекун [3].

В русский язык слово «куратор» в значении ‘попечитель’, ‘опекун’ пришло из немецкого языка во времена Петра Первого. Так, в «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка» 1910 г. термин «куратор» определяется следующим образом:

Куратор [от лат. *curator* – попечитель] – 1) опекун над мнением несостоятельного должника; 2) прежнее название попечителя университета; 3) студент, надзору которого вверяется больная; 4) член конкурсного управления [7].

Следовательно, можно сделать вывод, что куратор – лицо, выступающее в роли наставника, опекуна, попечителя, защитника, руководителя по отношению к обучающимся.

Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященных кураторской работе, является Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 г. императором Николаем II, которая определяла порядок избрания кураторов из числа профессорско-преподавательского состава и обозначала основные функции и направления деятельности куратора в вузе.

С тех пор институт кураторства не прекращал официально своего существования. В 60–90-х гг. XX в. проблеме кураторской деятельности уделялось большое внимание. «Анализ работ этого периода (К.В. Гавриловец, Л.Д. Демина, Т.М. Куриленко, Т.П. Маралова, О.В. Соколовская) приводит, во-первых, к выводу о том, что деятельность института кураторства была направлена на поиск внутренних резервов оптимизации воспитательного процесса в вузах. Во-вторых, институт кураторства способствовал социализации студенческой молодежи. В-третьих, содержание кураторской деятельности претерпело в своем развитии существенные изменения от информационной, просветительской функции на начальном этапе, до руководства практически всеми сферами деятельности студенческой группы на последующих этапах» [2, с. 67].

Однако в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. в сфере кураторства наметился спад, обусловленный объективными внешними причинами: возникновение на международной политической арене нового государства – Российской Федерации в связи с распадом СССР; экономический и политический кризисы; кардинальные изменения сети средних

и высших учебных заведений в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» 1992 г.; нехватка финансирования в сфере культуры и науки. Институт кураторства стал существовать в большинстве случаев формально. Последствия этого времени сказываются во многом до сих пор, поскольку были утрачены многие традиции и преемственность в работе.

Куратор как феномен в высшем образовании явился предметом исследований отечественных и зарубежных ученых в следующих направлениях:

– выявление роли куратора студенческой группы в инновационной системе образования (Н.Ф. Большакова, Э. Гордон, Г. Дербридж, Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Ч. Кингслей, Р. Клоуард, Г. Крисли, Е.Н. Кролевецкая, А.В. Куприна, С.В. Лаптева, Ф.Дж. Медуэй, Г.Х. Мин, И.П. Миронов, Р. Пэппа, М. Сим, Ф. Стродтбэк, Р.Г. Уильяме, К. Хибберт, Г. Хорст);

– определение требований к личности современного куратора (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, Л.Н. Макарова, С.Ш. Надыршина, М.И. Ситникова);

– исследования, направленные на выявление функций кураторской деятельности в студенческой группе (Л.С. Гринкруг, А.Н. Дулатова, Л.Н. Зайнуллина, А.М. Зарукина, В.П. Зелеева, Ж.Б. Иванова, О.А. Плоцкая, Т.И. Рогозина, М.А. Тимонов, А.Я. Шаипова, М.С. Якушкина);

– анализ эффективности и результативности деятельности кураторов в условиях современной системы образования (Г. Биерс, Д. Бушсел, Т.И. Гунько, Дж. Каган, Р.Дж. Марцано, С.Е. Римм-Кауфман, З. Сазонова, Л.А. Черенцова, С.Н. Юрченко).

Мы бы хотели представить куратора академической группы в роли социального продюсера, то есть посмотреть на сущность данного феномена с новых позиций. Обратимся к термину «продюсер». Продюсер (от англ. *producer* – производитель, товаропроизводитель, изготовитель) – это специалист, который принимает непосредственное участие в производстве проекта, регулирует (или помогает регулиро-

вать) финансовые, административные, технологические, творческие или юридические аспекты деятельности, регулирует политику при выполнении какого-либо проекта [5].

Исходя из данного определения, можно сказать, что, выступая в роли социального продюсера, куратор академической группы будет являться человеком, который принимает непосредственное участие в профессиональной жизнедеятельности студентов. Он наблюдает, сопровождает, регулирует их деятельность и создает условия для развития личности каждого студента. Как социальный продюсер куратор участвует в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории каждого студента, помогает разрабатывать и претворять в жизнь их социальные проекты.

С нашей точки зрения, современный студент, приобретая в вузе знания, умения, владения, должен быть способен осуществлять образовательную рефлексию и иметь опыт социальной практики. Основу социальной практики должны составлять процессы социальных и профессиональных проб и обретения социального опыта. Для реализации индивидуальной образовательной программы и складывания жизненной траектории через представления о своем будущем студенту необходим опыт реальных социальных действий. Таким образом, процессы обучения, образовательной рефлексии и социальной практики должны рассматриваться как равнозначные. При этом ведущая роль должна оставаться за образовательной рефлексией.

Образовательная рефлексия – это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем [6].

Исследуя особенности образовательной рефлексии педагогов с позиции системы субъектной регуляции деятельности, Г.А. Мурзина дает определение понятию «образовательная рефлексия». В широком смысле это «процесс профессионального самоопределения себя как субъекта образовательной деятельности в современной образовательной системе» [4,

с. 390]. В связи с этим автор определяет образовательную рефлексию в качестве процесса «осмысления педагогом своей образовательной деятельности как самоопределения себя в данной профессии, как субъекта деятельности по преобразованию личности учащегося в личность, подготовленную к современным социальным условиям и требованиям, ориентирующуюся в какой-либо новой, сложной ситуации» [4, с. 392].

Таким образом, под образовательной рефлексией следует понимать способность студента анализировать собственный опыт учебной деятельности и прогнозировать варианты будущей профессиональной деятельности посредством самоопределения себя в конкретной профессии.

Исходя из этого, базовым процессом образовательной рефлексии выступает процесс самоопределения личности. С этой целью студенту необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу.

Именно образовательную рефлексию как фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности нужно формировать и развивать у студентов с самых ранних этапов обучения. В этом процессе первая роль отводится куратору.

Осуществляя синтез обучения, социальной практики и образовательной рефлексии, куратор академической группы, по нашему мнению, выступает в качестве социального продюсера, реализуя комплекс следующих задач:

- знакомство студентов с выбранным им направлением подготовки, демонстрация возможностей и перспектив получаемой профессии;
- выявление интересов и потребностей студента в рамках получаемой профессии;
- совместное построение модели (идеального образа) себя как профессионала;
- совместное формулирование ближних, средних и дальних целей, которые студент будет достигать в процессе обучения в вузе;

– подбор списка дополнительной литературы для самостоятельного изучения и самообразования;

– составление списка конференций и семинаров, которые студенту необходимо посетить в течение определенного периода (например, семестра);

– организация и координация практики студента (выбирать подходящие учреждения, формулировать задания);

– проведение тренинговых занятий, связанных с применением полученных знаний на практике, с решением нестандартных ситуационных задач;

– по согласованию со студентом определение дисциплин по выбору, курсов дополнительного образования;

– совместно со студентом проведение анализа результатов его деятельности, выяснение уровня достижения целей, исправление ошибок.

Таким образом, говоря о противоречии между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности, можем сделать вывод о том, что одним из вариантов его разрешения могут выступать следующие условия:

– одним из главных субъектов, способных в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, будет являться куратор академической группы, выступающий в роли социального продюсера;

– мотивация и подготовка студента к будущей профессиональной деятельности будет осуществляться через проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории студента;

– построение и реализация индивидуальной образовательной траектории студента будет осуществляться на основе синтезирования процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии;

– синтезирование процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии студента будет осуществляться на основе решения предложенного комплекса задач кураторской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утверждена Правительством РФ 22 ноября 2012 г. Распоряжение № 2148-р) [Электронный ресурс] //Официальный сайт Минобрнауки России [2013]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_\(Проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf) (дата обращения: 23.03.2013)..
2. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. Куратору студенческой группы: от теории к практике : учеб. пособие // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 67–68.
3. Куратор. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Мурзина Г.А. Субъектная регуляция как основа образовательной рефлексии педагога // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2 (2). – С. 390–395.
5. Продюсер. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
6. Тьютор. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
7. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. URL: <http://www.inslov.ru> (дата обращения: 23.03.2013).

УДК 378.225

Захарова А.В., Суворова Ю.А.

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

О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

A. Zakharova, Y. Suvorova

National Research University Higher School of Economics, Moscow

THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. В статье представлены институциональные и учебные условия организации исследовательской деятельности студентов с использованием интернет-технологий как одного из приоритетных направлений образовательного процесса в вузе. Авторы определяют формирование исследовательских компетенций студента как одну из основных задач подготовки современного специалиста. В статье рассматривается использование блогов в обучении иностранному языку в качестве примера применения одной из наиболее перспективных технологий для формирования исследовательских навыков у студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, информационные технологии, научно-учебная группа, блоги, английский язык.

Abstract. The article represents the institutional and academic conditions for organizing the students' e-learning research activities as one of the priority guidelines of an educational process at a university. The authors determine a student's research competence formation as one of the main purposes of a contemporary specialist training. The authors describe their experience in applying blogs in foreign language teaching as an example of the internet technologies application in order to form the students' research competences at a non-linguistic university.

Key words: research competence, information technology, academic group, blogs, the English language.

Современное российское общество характеризуется преобладанием инновационного сектора в экономике, развивающейся индустрией знания, основанной на научных исследованиях и разработках, а также ведущей ролью человеческого капитала, обладающего такими характеристиками, как профессионализм, обучаемость, высокий творческий и исследовательский потенциал. В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу, утвержденной распоряжением Правительства от 19 января 2006 года №38-р [3], отмечено, что для обеспечения экономического роста инновационной направленности требуется повышение роли научных исследований и разработок, превращение научного потенциала в ресурс устойчивого роста экономики путем кадрового обеспечения инновационной экономики. В этой связи выпускник вуза, обладающий исследовательской компетентностью, готовый к осуществлению научной и аналитической деятельности, является наиболее востребованным типом профессионала, способным удовлетворить научные, технические и социальные потребности общества.

Выпускники вузов, обладающие исследовательской компетентностью, имеющие навыки научной и аналитической деятельности представляют собой потенциальный ресурс для пополнения фонда научных и научно-педагогических кадров инновационной России. Наличие

таких кадров необходимо для эффективного воспроизводства научных знаний страны, а также сохранения преемственности поколений в науке и образовании. Свидетельством актуальности проблемы кадрового обеспечения инновационной экономики служит Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. № 568 от 28 июля 2008 г. [5]. В программе отражены задачи сохранения российских научных традиций и широкого спектра направлений научных исследований, а также поддержки молодых ученых и повышения привлекательности карьеры исследователя. Таким образом, формирование исследовательских компетенций выступает приоритетной задачей подготовки современного специалиста.

Исследовательская деятельность занимает важное место в системе подготовки современного специалиста в части:

1) формирования профессиональных компетенций – овладев навыками исследовательской работы, студенты будут готовы к выполнению широкого круга аналитических и научно-исследовательских задач, таких, как сбор, анализ и обработка данных, выбор инструментальных средств для обработки экономических данных, анализ и интерпретация информации для принятия управленческих решений или подготовки информационных обзоров и аналитических отчетов;

2) развития организационных умений – исследовательская деятельность способствует формированию навыков планирования не только исследовательской, но и учебной и профессиональной деятельности, способности действовать в соответствии с разработанным планом, а также способности определять оптимальный алгоритм работы. Среди перечисленных умений важное место занимает умение планировать, поскольку процесс планирования сопряжен с умением отделять главное от второстепенного, систематизировать и обобщать информацию. Планирование позволяет студентам не только проанализировать этапы выполнения того или иного задания, но и спрогнозировать конеч-

ный результат их деятельности. С практикой организационных умений тесно связаны умение работать самостоятельно и развитие логического мышления;

3) развития самостоятельности и независимости – в широком смысле слова самостоятельность – это независимость, свобода от внешних принуждений или посторонней помощи. Самостоятельный в своей учебной или исследовательской деятельности студент обладает инициативой, способен к независимым суждениям, а также осознанным действиям учебного и практического характера. Сам процесс обучения в вузе требует от студента высокой степени самостоятельности, которая проявляется не только в ходе аудиторных, семинарских или практических занятий, но и в процессе самостоятельной работы вне аудитории под контролем преподавателя или самостоятельной работы при выполнении заданий творческого и учебного характера без присутствия преподавателя.

В более узком значении, с точки зрения педагогической науки, под самостоятельной работой подразумевается особый вид учебной деятельности, при которой студент получает контроль над такими структурными компонентами учебной деятельности, как постановка и решение проблемы, самопроверка, контроль, переход от выполнения простых видов работы к более сложным и т.д. Независимость студента в данных вопросах способствует формированию его творческих способностей, а также способностей самообразования и инновационной деятельности [1, с. 124];

4) интенсификации творческого мышления – мышления, которое характеризуется глубиной (умением вникнуть в суть проблемы), высокой степенью критичности (умением всесторонне проверять информацию и взвешивать доводы «за» и «против» в отношении выдвигающихся предположений), последовательностью (умением придерживаться логических правил), гибкостью (умением применять различные способы решения поставленных задач), широтой (умением рассматривать проблему во взаимосвязях и всесторонне).

Таким образом, исследовательская работа, осуществляемая как в рамках учебно-исследовательской, так и научно-исследовательской деятельности способствует формированию навыков, востребованных в академической среде в ходе образовательного процесса и в профессиональной среде.

В вузах, ориентированных на выполнение задачи кадрового обеспечения инновационной экономики, организация исследовательской работы студентов признана одним из приоритетных направлений образовательного процесса. Так, например, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики создал целый ряд институциональных и учебных условий для повышения исследовательской активности студентов. Во-первых, был создан единый образовательный инструмент под названием научный исследовательский семинар (НИС), который входит в учебные планы студентов всех уровней подготовки. НИС представляет собой курс, реализующий такие базовые функции, как формирование понимания взаимосвязи дисциплин направления подготовки, сопровождение учебного процесса с точки зрения общеакадемических компетенций, методологическое и методическое сопровождение процесса написания курсовой работы (ВКР), а также профориентация [2].

Во-вторых, созданы научно-учебные группы и лаборатории. Работа научно-учебных групп (НУГ) создается сроком на один год с целью разработки научно-исследовательского проекта и выполнения Тематического плана фундаментальных исследований ВШЭ с привлечением как преподавателей, так и студентов. НУГ организует сайт на корпоративном портале ВШЭ, который находится в открытом доступе и регулярно пополняется отчетами группы о проделанной работе. Помимо этого, НУГи рассматриваются как отдельные исследовательские проекты и как обязательный этап перед созданием постоянно действующей научно-учебной лаборатории.

В-третьих, объявляются многочисленные конкурсы, гранты и стипендии для студентов, готовых заниматься научной и ис-

следовательской деятельностью. Например, конкурс научно-исследовательских работ студентов (НИРС), конкурс на поддержку участия в российских и зарубежных научных мероприятиях, конкурс научно-исследовательских грантов факультета экономики и многое другое.

В-четвертых, объявляются дни науки на факультетах ВШЭ, которые традиционно приурочены к ежегодной Апрельской конференции ВШЭ. Так, например, день науки на факультете экономики проводится в виде студенческой конференции, на которой выступают победители и лауреаты конкурса НИРС по направлению «Экономика», выбранные решением жюри конкурса. Студенты делают презентации исследовательских работ, отвечают на вопросы представителей жюри и аудитории, получают замечания и пожелания по совершенствованию работ и презентаций. По итогам презентаций жюри отбирает 1-2 лучших доклада лауреатов, которые вместе с победителями конкурса традиционно приглашаются выступать на студенческую секцию Международной апрельской конференции ВШЭ.

В-пятых, формирование исследовательских навыков происходит на учебном уровне в ходе преподавания конкретных дисциплин. Это означает, что в учебных курсах обязательно присутствует исследовательский компонент. Так, например, дисциплина «Иностранный язык (английский)», обладая обширным дидактическим потенциалом в силу гибкости применяемых современных педагогических технологий (проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий), результирующих компетенций общекультурного и межличностного характера, создает возможности для исследовательской работы студентов.

Например, применительно к дисциплине «Иностранный язык» компетенция ПК-4 ФГОС (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалифика-

ционной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

В ходе изучения дисциплины иностранный язык также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубежных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)», в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности возможностей веб-ресурсов, таких, как информационно-образовательная среда, электронные каталоги, блоги.

Блог является одной из наиболее перспективных технологий, применяемых в ходе обучения иностранному языку с целью формирования исследовательских навыков.

Блог представляет собой персональный веб-сайт для размещения сообщений (текстовых, графических, мультимедийных), который можно использовать для публикации материалов по интересующим проблемам, а также для чтения и комментирования этих публикаций другими участниками группы. Блог можно использовать в целях межличностной и групповой коммуникации, формирования сообщества и многого другого. Использование блогов в обучении иностранному языку способствует мотивации применения иностранного языка для коммуникации во внеаудиторное время, развитию умений чтения и письма, использованию иностранного языка

как средства образования, самообразования, самооценки, выражению собственного мнения при обсуждении, что не всегда можно реализовать в аудитории, эффективному обсуждению изучаемой темы для последующего написания эссе, диалогического или монологического высказывания [4, с. 116].

Особую эффективность блоги доказали в развитии навыков академического письма на английском языке: написание обзоров литературы, критических отзывов и других видов письменных работ, эссе для международного экзамена IELTS. Студентам, целью которых является сдача этого экзамена, предлагается публиковать свои эссе на заданную тему в блогах групп, затем организовывается их интернет-обсуждение. Так как комментарии студентов в блоге учебной группы размещаются на веб-странице последовательно, это облегчает знакомство с мнениями участников обсуждения и стимулирует дискуссию. Модератором блога является преподаватель, который использует его для размещения заданий, текстов или статей для изучения, упражнений, ссылок на сайты, которые могут использоваться студентами для подготовки к изучаемой теме. Сами студенты также имеют возможность размещать в блоге мультимедийные материалы и ссылки, которые, по их мнению, могут быть полезны для остальных участников группы при выполнении заданий модератора. Данная возможность является стимулом для работы и вызывает интерес у остальных участников группы. Преподаватель также может предложить для обсуждения эссе участника группы, не указывая имя автора. В данном случае при анализе достоинств и недостатков работы не учитываются межличностные отношения в группе, что способствует объективности и корректности высказываний при оценке эссе.

Следует отметить, что в центре внимания практикуемой методики развития навыков академического письма посредством блог-технологии находится структура письменных работ и их содержание. Для работы над грамматическими и стилистическими ошибками студентам рекомендуется вести личные

блоги, в которых преподаватель может подкорректировать текст или проконсультировать лично каждого обучающегося прежде, чем его эссе размещается в блоге группы. Важно не удалять из личных блогов старые эссе с исправлениями, что дает возможность учащимся периодически просматривать собственные ошибки и учитывать их при написании новых работ. Личные блоги студентов также могут выступать в качестве электронных портфолио, содержащих коллекцию материалов (сочинений, фотографий, видео), демонстрирующих личные достижения за определенный промежуток времени.

Наблюдения показывают, что к концу курса студенты не только развивают умения написания эссе в академическом стиле, но и формируют навыки критического мышления, умение участвовать в интернет-дискуссии, что способствует развитию исследовательских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Даютова Е.Н., Захарова А.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях принятия образовательных стандартов высшего образования нового поколения // Проблемы современной высшей школы. Межвузовский сборник научных трудов; отв. ред.: А. Коваленко, С. Кудинов, А.И. Крупнов, И.А. Новикова, Е. Чеботарева; науч. ред.: В. Казаренков. – Вып. 3. – М., 2012. – С. 124–128.
2. Красильников М.А. Научно-исследовательский семинар: организация, проведение [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hse.ru/org/hse/57144084/sem_2 (дата обращения: 12.03.2013).
3. Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ew-gosudarstvo/g5a.htm> (дата обращения: 10.03.2013).
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4. – С. 116–118.
5. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г.г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://femidarf.ru/base/6390825/index.htm> (дата обращения: 10.03.2013).

УДК 811.1/8 : 37.016

Крившенко Л.П.¹, Захарова А.В.²

¹Московский государственный областной университет

²Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

L. Krivshenko¹, A. Zakharova²

¹Moscow State Regional University

²National Research University Higher School of Economics, Moscow

RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В системе подготовки современного специалиста задача формирования исследовательских компетенций имеет актуальный характер, поскольку именно исследовательская деятельность является основой как учебной, так и профессиональной деятельности. В силу метапредметности и универсальности данного вида компетенций процесс их формирования может быть связан с преподаванием большого числа дисциплин, в том числе иностранного языка (английского). В рамках преподавания английского языка существует возможность формирования таких исследовательских компетенций, как работа с информацией, выбор инструментальных средств обработки данных, использование компьютерных технологий и др.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, научно-исследовательская деятельность, иностранный язык.

Abstract. Development of students' research skills is one of the priorities for the teaching process at a university as they help students gain sufficient learning results as well as professional success. Due to the universal character of such kind of competences the process of their developing can be approachable within the framework of many subjects, including teaching a foreign language (English). While teaching English there is an opportunity to develop the following research competences: information processing, choice of tools for data processing, the use of computer technologies and etc.

Key words: research competences, scientific and research activities, a foreign language.

В современных условиях высшие учебные заведения являются активными участниками государственной программы по развитию науки и технологий. Содействие инновационной деятельности в стране, дальнейшая интеграция российских вузов в части исследовательской деятельности в международную академическую систему, рост международного признания российской высшей школы, появление сети университетов международного уровня – все это лишь краткий перечень приоритетных задач, связанных с текущей и перспективной деятельностью вузов [1]. В этих условиях становится очевидной важность научной и исследовательской деятельности вузов, которая не только осуществляется в рамках исследовательских проектов ведущими учеными и преподавателями вуза, но, что важнее всего, будучи органично «включена» в образовательный процесс, выполняется самими студентами.

Одной из ключевых компетенций, формируемых в процессе образовательной деятельности, является исследовательская компетенция, которая относится к разряду профессиональных компетенций. В научной литературе понятие «компетенция» в ее общем понимании описано достаточно широко. Среди авторов, занимающихся вопросами образовательных компетенций, следует отметить А.В. Хуторского, рассматривающего компетенции как компонент личностно ориентированного образования, И.А. Зимнюю, для которой компетенции

представляют собой результативно-целевую основу компетентного подхода в образовании, а также Л.Н. Болотова, В.С. Леднева, Л.О. Филатову, В.Д. Шадрикова и многих других исследователей, которые занимаются вопросами формирования и оценки общих образовательных компетенций.

Большинство авторов обращают внимание на системный и разноплановый характер этого понятия. Согласно определению, закрепленному в ФГОС, компетенция представляет собой *способность* применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Отличительной особенностью компетенции, согласно данному определению, является ее лично ориентированный характер (способность), который подразумевает обладание качествами и свойствами, дающими возможность производить профессионально значимые действия. Взгляд на компетенции как на способность разделяет также Л.О. Филатова, полагая, что «компетенция – это *способность менять* в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации, с сохранением ядра образования» [5]. В этом же ключе стоит рассматривать определение компетенций, предложенное А.В. Хуторским, а именно: «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним» [6]. Другие авторы, такие, например, как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, полагают, что «компетенция является *сферой отношений*, существующих между знанием и действием в человеческой практике», подчеркивая, таким образом, практическую коммуникативную направленность компетенций [2].

В данной работе понятие «компетенция» раскрывается как совокупность требований к результатам образовательной деятельности, отраженных в программе профессиональной подготовки. Другими словами, компетенция представляет собой некий ориентир, норму, закрепленную и расшифрованную в рамках программ учебных дисциплин вуза, реализация

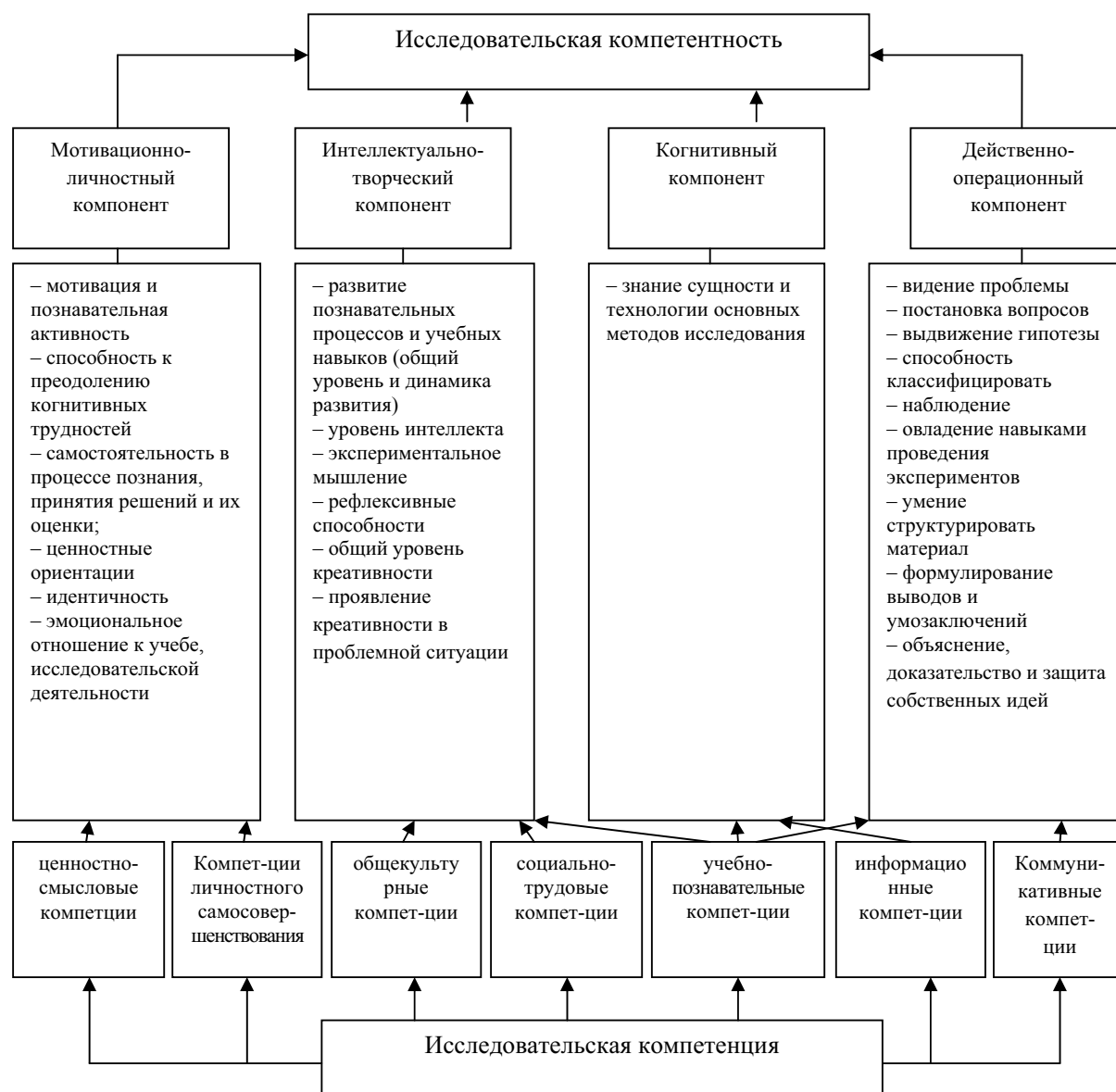
которой является главной целью процесса подготовки будущих специалистов.

Слово «исследовательский» определяется в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова как «связанный с научным исследованием или изучением какого-либо предмета» [3, с. 315]. Само действие по изучению предмета определяется в словаре такими словами, как «постичь», «получить основательное знание посредством наблюдения», «внимательно наблюдать», «ознакомиться», «понять». Исходя из полученного смыслового поля, можно заключить, что исследовательские компетенции – это компетенции, направленные на наблюдение за объектом научного интереса, ознакомление с его природой и свойствами, постижение его сути, понимание основ его действия и функционирования. Изложенное выше полностью согласуется с действенно-операционным подходом к определению понятия «исследовательская компетентность», которая основана на учебно-познавательных и коммуникативных компетенциях (см. сх. 1) [4].

Однако данное понимание укладывается в представления об исследовательских компетенциях как результате не только учебно-научной, но и научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность направлена на получение научных знаний как фундаментального, так и прикладного характера. Подобного рода деятельность не может быть «поставлена на поток» и организована для многочисленных учебных групп, она носит индивидуальный характер, более ориентирована на внеаудиторную работу отдельной группы студентов, имеющих склонности к научно-исследовательской деятельности. Для данной группы студентов исследовательская компетентность формируется в основном вокруг действенно-операционного компонента (сх. 1), хотя не стоит отрицать также важность прочих компонентов, значимых для профессионального становления и роста.

Под процессом формирования исследовательских компетенций следует понимать планируемую, поэтапно реализуемую последовательность мероприятий по формированию

Модель формирования исследовательской компетентности обучающихся



специфических метапредметных компетенций, напрямую связанных с процессами познания объектов действительности. Согласно приведенному выше определению, необходимым условием формирования исследовательских компетенций является организованная последовательность шагов, позволяющая поэтапно развивать и совершенствовать исследовательские компетенции. В этой связи разработка механизмов, позволяющих сфор-

мировать исследовательские компетенции на каждой ступени подготовки молодого специалиста как в рамках отдельно взятых дисциплин, так и «организационной вертикали вуза», приобретает актуальный характер. Механизмы, разрабатываемые в рамках организационной вертикали вуза, представляют собой:

1) разработку оригинальных образовательных стандартов, в которых исследова-

тельским компетенциям отводится особая роль. В этой связи интерес представляют оригинальные образовательные стандарты, разрабатываемые в учебных заведениях типа «национальный исследовательский университет», например в Национальном исследовательском университете Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). Оригинальность стандартов данного вуза заключается в том, что они предъявляют к образовательным результатам требования, отличные от принятых в рамках ФГОС-3. Основными задачами разработки данных стандартов являются: отражение высокого уровня требований вуза к результатам образовательной деятельности, в том числе к результатам сформированности исследовательской компетентности, обеспечение прозрачности образовательных программ, а также вхождение вуза в мировое образовательное пространство, где принципы интеграции науки и образования давно и успешно реализуются;

2) совершенствование учебных планов, в которых последовательно, от предмета к предмету, с первого до последнего года обучения согласованы виды и этапы формирования тех или иных исследовательских компетенций;

3) разработку программ учебных дисциплин, в которых для каждой дисциплины составлены дескрипторы исследовательской компетенции и предложены механизмы их формирования и оценки.

В свою очередь, учебно-исследовательская деятельность направлена на получение образовательного результата и формирование у студентов исследовательского типа мышления. Формирование исследовательских компетенций как результата учебной деятельности возможно в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной или самостоятельной работы. В этом случае формирование исследовательских компетенций происходит в основном за счет мотивационно-личностных, интеллектуально-творческих и когнитивных компонентов (сх. 1).

Исследовательская компетенция по своей сути метапредметна и включает в себя целый

ряд компетенций, связанных с различными видами познания: логическими, поисковыми, творческими и мыслительными. Некоторые дисциплины, изучаемые на уровне бакалавриата по специальности «Экономика» в НИУ ВШЭ, напрямую связаны с формированием исследовательских компетенций, поскольку имеют отношение к анализу, эксперименту или моделированию. Однако в рамках преподавания прочих дисциплин, например иностранных языков, также возможно сформировать исследовательские компетенции. Этому способствует ряд причин: во-первых, иностранный язык как учебная дисциплина гибок в отношении применяемых современных педагогических технологий, а именно: проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий. Во-вторых, в основе практики учебной деятельности по предмету «Иностранный язык» лежат общекультурные и межличностные компетенции как более универсальные, дающие возможность формирования компетентности будущего специалиста как субъекта учебно-исследовательской деятельности и воспитания его как личности и профессионала. В-третьих, используя иностранный язык как средство, студенты получают знания, изучают профессию, в том числе осваивают основы научной и исследовательской деятельности.

Согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы подготовки бакалавров по специальности «Экономика», отраженным в ФГОС, выпускник должен обладать следующими аналитическими и научно-исследовательскими компетенциями:

1) способностью осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач (ПК-4);

2) способностью выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

3) способностью на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометриче-

ские модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты (ПК-6);

4) способностью анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т.д., и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-7);

5) способностью анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей (ПК-8);

6) способностью, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

7) способностью использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10).

Применительно к дисциплине «Иностранный язык», компетенция ПК-4 (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалификационной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

Проект ВКР отличается от итоговой квалификационной работы и представляет собой краткое и содержательное описание планируемого к выполнению научного исследования по теме, выбираемой студентом и утверждаемой ведущей кафедрой. Проект включает основные фактические сведения, касающиеся предмета исследования, ценность и актуальность избранной темы, анализ литературы и, по возможности, пред-

варительные выводы и планы дальнейшего развития выбранной темы. Структурно проект включает в себя следующие компоненты: краткая аннотация проведенного исследования, введение, основная часть, заключение. Работая над созданием проекта, студенты развивают навыки постановки проблемы, выявления объекта и предмета исследования, разработки гипотезы, формулировки целей и задач исследования, составления обзора литературы по исследуемой проблеме, а также подбора инструментов или методов проведения исследования и обработки полученных результатов. Материал, представленный в проекте ВКР, служит основанием для последующей научной дискуссии, проводимой на английском языке. Результаты проведенного исследования представляются с использованием технических и компьютерных средств. Экзаменационная комиссия, ознакомившись с основными положениями работы, инициирует обсуждение вопросов, затрагиваемых исследованием.

Приведенный выше пример дает представление о комплексном развитии компетенции ПК-4 в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык (английский)». Помимо этого, на занятиях по английскому языку студенты получают возможность совершенствования отдельных исследовательских компетенций, входящих в категорию ПК-4, например, сбор данных для выполнения задачи написания эссе типа «решение проблемы» (problem-solving essay).

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» возможно осуществлять сбор как первичной, так и вторичной информации для целей разрешения поставленной преподавателем исследовательской проблемы, например, проблемы преодоления трудностей учащихся, возникающих на первом году обучения в вузе.

Первичная информация представляет собой данные, собираемые впервые для целей конкретного исследования, с использованием специальных приемов и процедур. Самым распространенным приемом сбора данных является анкетирование, в этой связи на уро-

ке иностранного языка преподаватель может:

1) предложить студентам составить анкету, освещающую проблему. На этом этапе студенты учатся четко определять исследуемую проблему, обстоятельства и факторы, влияющие на ее решение, а также выявлять основные параметры, которые необходимо выяснить в процессе анкетирования;

2) провести анкетирование среди учащихся группы и личное интервью с каждым участником;

3) обработать полученную количественную и качественную информацию с целью выявления причинно-следственных связей между характером возникающих у студентов проблем и их личностью.

Сбор вторичной информации подразумевает работу с письменными источниками: журналами, газетами, сборниками, а также ресурсами сети Интернет и электронными библиотеками. Преподаватель, ограничив круг поиска информационных изданий, ставит задачу сбора релевантной информации. Выполнение данной задачи связано с формированием и развитием такого рецептивного вида речевой деятельности, как чтение. В ходе сбора необходимого материала происходит выработка таких навыков, как:

1) чтение с выборочным извлечением информации (scanning); данный навык позволяет находить в тексте специфическую информацию для ее последующего использования. При этом студент может быть нацелен как на поисковое, так и просмотровое чтение. Поисковое чтение позволит студенту обнаружить в тексте конкретную информацию: определения, числовую информацию или имена и названия, а просмотровое – предоставит информацию относительно целесообразности использования того или иного материала в дальнейшей работе по анализу и обработке текста;

2) анализ и обработка информации;

3) решение поставленной исследовательской задачи.

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубеж-

ных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией. Данный вид работы связан со следующими процессами:

1. Подбора статей – студенты, самостоятельно определив тему для составления обзора, используя ресурсы электронной библиотеки НИУ ВШЭ или бумажных версий научных журналов, производят выборку трех статей, наиболее точно отражающих содержание избранной темы. Среди рекомендованных зарубежных изданий следует упомянуть: *American Economic Review*, *Journal of Economic Perspective*, *Review of Economics and Statistics*. Каждый студент НИУ ВШЭ имеет доступ, в том числе удаленный, к ресурсам электронной библиотеки, где свободно может воспользоваться профессиональными поисковыми системами, в частности такими, как JSTOR, Science Direct и EconLit.

Преподаватель на данном этапе ставит задачу отбора материала, согласуясь со следующими требованиями:

а) статьи должны быть опубликованы не позднее 2009 г. Данное требование позволяет, во-первых, отразить в работе современные тенденции развития профессиональной сферы, во-вторых, показать текущий момент развития самого английского языка, то есть представить лексические, грамматические и стилистические особенности современного, «живого» научного письменного текста:

б) количество статей для обзора должно быть не менее трех, статьи должны быть взяты из различных источников (электронных или бумажных), а также принадлежать разным авторам. Знакомство с творчеством нескольких авторов позволяет, во-первых, всесторонне, с разных точек зрения подойти к рассмотрению выбранной темы, во-вторых, ощутить разницу в построении авторского текста, его стилистические особенности. Ав-

торы в своих работах по-разному используют приемы аргументации и формулирования собственных точек зрения, опровержения идей, высказанных ранее другими авторами, а также выражение несогласия, сомнения и неодобрения, все эти функционально-стилистические характеристики с успехом могут применяться самими студентами в работе над составлением обзора.

2. Обработка и критическое осмысление отобранного материала – статьи должны быть прочитаны с целью понимания текста и извлечения полной информации. В последующем статьи анализируются таким образом, чтобы в каждой из них была определена основная идея, ключевые слова и термины, а также определено отношение автора к исследуемой проблеме, способы ее решения, основные выводы и рекомендации автора. Полученная информация должна быть обобщена и оформлена в виде письменного обзора, представляющего исчерпывающее и разностороннее рассмотрение выбранной темы.

Помимо этого, в обзоре студенту необходимо критически отнестись к прочитанным статьям и определить, какие, с его точки зрения, положения являются убедительными, а какие требуют доказательства или пояснения. При этом все мнения студента должны быть обоснованы с использованием системы аргументов и рассуждений.

Важным элементом работы над составлением обзора является высказывание собственного мнения относительно исследуемой проблемы. Данное задание может представлять сложность для студентов, поскольку отсутствие практического опыта и способности видеть проблему целиком и во взаимосвязях с другими объектами экономической действительности не позволяют студенту профессионально выразить суждение о проблеме исследования. В этом случае преподаватель может порекомендовать студенту ознакомиться с вопросом более детально, к примеру, предложить ознакомительное чтение с материалами лекций ведущих преподавателей в исследуемой области, которые можно найти как в электронной библиотеке, так и на офи-

циальном сайте НИУ ВШЭ. Помимо этого, преподаватель может познакомить студента с возможностями дополнительного образования, такими, например, как посещение тематических семинаров, круглых столов или конференций, проводимых как на русском, так и на английском языках.

Подготовка обзора сопровождается корректно оформленным списком использованной литературы. В ходе этой работы студенты знакомятся с основами научной этики и академической культуры, что, в свою очередь, предотвращает неавторизованное заимствование или плагиат со стороны студента в будущей научной работе.

3. Подготовка презентации – завершающий этап работы над обзором экономической литературы по выбранной теме. На основе подготовленного письменного материала студент готовит презентацию согласно современным требованиям академической среды к проведению публичных выступлений. Презентация в обязательном порядке должна сопровождаться использованием технических и/или компьютерных средств.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности, как аудиторной, так и самостоятельной, возможностей информационно-образовательной среды (LMS – Learning Management System). При наличии опыта работы в среде у студента формируется способность управлять собственным процессом обучения. Во-первых, среда предоставляет возможность доступа к нужной информации в любом удобном для студента месте и отрезке времени. Во-вторых, продолжительность знакомства с материалом зависит от индивидуальных особенностей восприятия самого студента. В-третьих, студент самостоятельно выбирает стратегию ознакомления с материалом: движение от теории к практике или наоборот. В-четвертых, по-

лучаемые оценки за выполнение отдельных видов работ носят объективный характер, и допущенные ошибки подлежат анализу и коррекции сразу после прохождения испытания. Помимо этого, среда предоставляет уникальные возможности для организации самостоятельной работы студентов, которая приобретает особую значимость в системе подготовки современного специалиста.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций представляет собой важную задачу подготовки современного специалиста. Являясь по своей сути метапредметными, эти компетенции могут формироваться в рамках преподавания целого ряда дисциплин теоретического или практического характера. Не является здесь исключением и дисциплина «Иностранный язык», в рамках преподавания которой открываются широкие возможности формирования таких исследовательских компетенций, как работа с количественной и качественной информацией, выбора инструментальных средств обработки полученных данных, анализа и интерпретации числовых данных, а также использование современных технических средств и компьютерных технологий. Выполняя задания различного характера – от составления анкеты до написания проекта выпускной квалификационной работы, – студенты отработывают навыки и умения, необходимые не только для успешной учебно-исследовательской и научно-исследовательской

деятельности, но и выполнения широкого круга профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки/документы/2966/файл/1533/12.12.20-Госпрограмма_развитие_науки_и_технологий_2013-2020.pdf (дата обращения: 17.04.2013)
2. Добросмыслова С.Н. Основные научные подходы к определению понятия компетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-136494.html> (дата обращения: 12.03.2013)
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. д-ра филол. наук Н.Ф. Татьянченко. – М., 2005. – 926 с.
4. Ушакова О.В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся средствами современных педагогических технологий в рамках учебной дисциплины Химия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dinastia-ulk.narod.ru/DswMedia/issled-pnpo.doc> (дата обращения: 12.03.2013)
5. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orenedu.ru/> (дата обращения: 17.04.2013)
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23.04.02. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 10.03.2013)

УДК 373

Марахова В.А.
Лицей № 17 (г. Химки)

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

V. Marahova
Lyceum № 17, Khimki

MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются основные составляющие и особенности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, а также реализация Федерального государственного образовательного стандарта в образовательном учреждении общего образования. Выделены основные практические и теоретические трудности на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Даны результаты экспериментальной диагностики по уровню коммуникативных УУД у дошкольников и младших школьников, а также краткие рекомендации по оптимизации всего процесса формирования коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, младшие школьники, Федеральный государственный стандарт начального общего образования.

Abstract. The article reveals the components and features of the universal communicative learning activities at a primary school and the implementation of the Federal State Education Standard at school. The article describes the basic theoretical and practical difficulties while forming the pupils' universal communicative learning activities. The author describes the experimental results of diagnosing the pre-school and primary schoolchildren's level of universal communicative learning activities, as well as brief recommendations for optimizing the process of such activities formation.

Key words: universal communicative learning activities, communication, junior schoolchildren, the Federal State Education Standard.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает ряд требований к будущему выпускнику начальной школы, предполагая, что он должен овладеть познавательными, регулятивными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД), в основе которых лежит общее «умение учиться» [3].

Коммуникативный блок УУД представлен следующими компонентами:

1. Действиями сотрудничества с учителем и сверстниками, учетом позиций собеседника.
2. Умением доносить до собеседника свою мысль и формулировать свое мнение.
3. Умением вести диалог, слушать и слышать собеседника.
4. Осуществлением коллективной работы, принимать различные позиции во взаимодействии.
5. Инициативной работой учащегося с информацией.
6. Умением конструктивно решать конфликты.

Все эти действия можно разделить на три ключевые группы: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация; коммуникация как интериоризация.

Блок коммуникативных УУД отвечает за социальную компетентность учащегося, его умение взаимодействовать с окружающим миром, другими людьми и лично развиваться,

ведь именно коммуникация как процесс общения при взаимодействии двух и более людей, основанный на взаимопонимании, является условием становления личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает формирование коммуникативных УУД средствами двух направлений: учебной и внеурочной деятельности. И если первое полностью базируется на предметных дисциплинах и соответствующих учебно-методических комплектах, то второе направление предполагает вариативность программ развития личности ученика начальной школы. Таким образом, образовательное учреждение полностью оставляет за собой право, опираясь на методические рекомендации по организации внеурочной деятельности, самостоятельно выбирать программы и формы работы с детьми по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [2].

Существенными трудностями на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий современных младших школьников являются следующие аспекты.

1. Низкая коммуникативная культура всего общества, а также уход от персонализированного общения к системе современных компьютерных технологий и электронных устройств (начиная с дошкольного возраста).

2. Слабая подготовленность детей, поступающих в первый класс общеобразовательных учреждений, что проявляется не только в существенной нехватке знаний, но и в неумении осуществлять простейшее сотрудничество в группе, а также в серьезных проблемах общения между детьми и со взрослыми. Это объясняется не только трудностями в обеспечении преемственности ступеней дошкольного и начального образования, но и весомым числом семей, предпочитающих не отдавать ребенка в дошкольное учреждение или же посещать частные центры детского развития с малочисленными группами (до 5-7 человек).

3. Несмотря на введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) еще несколько лет назад, некоторые педагоги до сих пор не видят разницы между стандартами первого и второго поколения, а также предпочитают авторитарный стиль взаимодействия с воспитанниками, не желая принимать позицию сотрудничества.

4. Фрагментарное использование или отсутствие современных педагогических технологий в качестве совокупности, специального набора форм, методов, способов, приёмов обучения, требующих системного использования в образовательном процессе. Шаблонность и изолированность учащихся друг от друга в таком образовательном процессе, отсутствие самостоятельности и пассивность никак не могут способствовать формированию универсальных учебных действий учащихся, их мотивации и «умения учиться».

5. Замена программ развития учащихся во внеурочной деятельности предметными занятиями в рамках классно-урочной системы, что нарушает не только формы организации такой деятельности, но и не способствует всестороннему развитию личности по основным направлениям, в том числе в социальной сфере и формировании коммуникативных УУД.

6. Система формирования коммуникативных УУД часто ограничивается рамками общеобразовательного учреждения и не выходит за его пределы, теряя взаимосвязь между всеми участниками образовательного процесса (семья, школа). Ввиду занятости родителей, их нежелания включаться в образовательный процесс или из-за каких-либо других причин коммуникативный уровень детей оставляет желать лучшего и практически не развивается внутри семьи.

Коммуникативная сфера тесно связана с развитием личности человека: в процессе общения с социальным окружением у человека появляются внешние и внутренние условия для развития, осознаются духовные и материальные ценности, познаются при-

родный, предметный и социальный миры, развиваются межличностные отношения, происходит становление эмоциональной и волевой культуры. Различные компоненты коммуникативной сферы являются предметом изучения многих научных дисциплин: философии (А.А. Брудный, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, Ю. Хабермас, Дж. Хоуманс), педагогики (В.А. Сухомлинский, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрик, Л.М. Мунирова, Я.Л. Коломинский, Б.Т. Лихачев и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, Н.М. Косова, В.Д. Ширшов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, И.А. Зимняя и др.).

В образовательном стандарте отмечено, что к 7 годам ребенок должен понимать различные позиции собеседников и их точки зрения, а также уважать их, уметь аргументировать свою позицию и рефлексировать свои действия, решать простейшие конфликтные ситуации, выстраивать процесс общения и осуществлять взаимопомощь. Это, в свою очередь, показывает необходимость развития коммуникативной сферы уже с дошкольного возраста и активное продолжение в процессе обучения в начальной школе.

Рассмотренные выше аспекты формирования коммуникативных УУД подтверждаются в практической деятельности автора на базе МАОУ Лицея № 17 в г. Химки, где уже несколько лет реализуется программа, посвященная вопросам формирования коммуникативной и личностной сферы учащихся «Школа общения». Программа затрагивает два возрастных периода – дошкольников и первоклассников – и позволяет, придерживаясь принципа преемственности, системно развивать у детей коммуникативную сферу. Программа, выстроенная в соответствии с возрастными особенностями и опирающаяся на методические разработки Л.Б. Фесюковой, С.А. Хромовой, С.Е. Гавриной, И.Г. Топорковой, О.В. Хухлаевой и других, реализуется путем целенаправленного воздействия на основные сферы личности ребенка – коммуникативную и личностную, и позволяет решить некоторые трудности в формировании ком-

муникативной сферы будущих первоклассников, озвученные выше. Включая в себя цикл занятий двух лет обучения, диагностический и консультационный компоненты, «Школа общения» оказывает значительное влияние на коммуникативно-личностную сферу ребенка, наглядно демонстрируя по окончании курса положительную динамику коммуникативно-личностных УУД.

Эффективность программы и наличие трудностей в коммуникативной сфере наглядно показывают результаты одного из тестирования, применяющегося в диагностическом блоке программы «Школа общения» и рекомендованного в качестве диагностики детей 5-7 лет (А.И. Булычева, Н.С. Варенцова, Н.Е. Веракса, Н.С. Денисенкова и др. [1]). Тестирование, проводимое в течение нескольких лет подряд среди дошкольников, состоит из ряда субтестов, направленных на выявление понимания ребенком задач, которые предъявляет ему взрослый в разных ситуациях взаимодействия и понимания состояния сверстника, а также знания о способах выражения своего отношения к окружающим. Полученные результаты такого тестирования позволяют сделать выводы о малочисленности группы детей с высоким уровнем и доминирующим количестве детей с низким и средним уровнем развития коммуникативных способностей. К началу обучения в первом классе (после реализации первого года программы «Школа общения») результат меняется – в 2011 г. 35,7% детей имели низкие показатели развития коммуникативной сферы. Их число снизилось к концу года до 12,2%. Это свидетельствует об увеличении количества детей со средним и высоким уровнем развития коммуникативных УУД. В 2012 г. – 37,1% детей также входят в группу с низкими показателями развития коммуникативных УУД на начало года. К концу первого класса (после реализации второго года программы «Школа общения») процент детей этой группы снизился до 13,3%, а в 2013 г. – из 28,4% детей с низкими показателями к концу года остается лишь 11,3%.

Согласно тестированию по методике Г.А. Цукерман, направленному на выявление про-

дуктивности взаимодействия детей, функций взаимного контроля и взаимопомощи, умения договориться и работать сообща, а также эмоционального отношения к совместной со сверстником деятельности, около 35% детей-дошкольников к началу обучения по программе «Школа общения» имеют низкий показатель навыков сотрудничества. После годового обучения по программе этот показатель снижается до 8%. Это также показывает результативность занятий «Школы общения» и свидетельствует о снижении количества детей, имеющих трудности в области коммуникативных УУД.

Также анализ наблюдений, занятий и диагностической работы с детьми показывает, что среди будущих первоклассников 24% детей предпочитают уход от контактов, а порядка 37-40% имеют конфликты среди сверстников и не желают считаться с мнением собеседника.

Обозначенные в статье трудности представляют собой лишь часть проблемных моментов на пути формирования коммуникативных УУД младших школьников, раскрывая необходимость большой методической работы по реализации ФГОС в начальной

школе, подготовке и переподготовке педагогических кадров, включения современных педагогических технологий в образовательный процесс и обеспечения преемственности ступеней образования. Наличие качественного и подготовленного педагогического аппарата, грамотных и практикоориентированных методических рекомендаций, тесное сотрудничество образовательного учреждения и семьи, а также программы, отвечающие требованиям Федерального стандарта и реализующиеся на базе школ, позволят обеспечить системную работу по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников наиболее эффективно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Диагностика готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н.Е. Вераксы. – М., 2010. – 112 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М., 2011. – 152 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. И.А. Сафронова. – М., 2011. – 33 с.

УДК 37.011.33(477.82) “19/20”

Мелещенко А.А.

*Житомирский государственный университет
им. Ивана Франко (Украина)*

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

A. Meleschenko

Zhytomyr State University named after I. Franko, Ukraine

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

Аннотация. В статье раскрывается специфика воспитания еврейских детей Волынской губернии. На основе публикаций и архивных материалов автором были проанализированы характерные особенности организации воспитательной работы в еврейских учебных заведениях Волыни в конце XIX – начале XX вв. В результате сравнительного анализа исторического компонента воспитания были охарактеризованы важнейшие принципы воспитательной работы – природосоответствие, культуросоответствие, – свойственные еврейскому школьному делу этого периода.

Ключевые слова: еврейское школьное дело, принципы воспитания, природосоответствия, культуросоответствия, еврейское воспитание.

Abstract. The article reveals the specific character of Jewish children's education in Volyn province. The author on the basis of the published works and archival materials analyzes the specific organization of educational work in Jewish schools of Volyn in the late XIX - early XX centuries. Having conducted a comparative analysis of the historical component of education, the author describes the essential principles of educational work: compliance with nature, compliance with culture, which were traditional for Jewish schooling during the period mentioned.

Key words: Jewish schooling, principles of education, compliance with nature, compliance with culture, Jewish upbringing.

Мировой опыт развития педагогической теории и практики свидетельствует о том, что у каждого народа исторически сложилась своя собственная национальная система воспитания и образования.

Анализ литературных источников, официальных документов показывает, что отдельные принципы еврейского воспитания в указанный период в той или иной степени рассматривались в работах многих исследователей прошлого (Л. Биншток, Я. Ейгер, Маймонид, А. Паперна, М. Пирогов) и современных ученых (М. Арндт, Л. Ершова, Н. Рудницкая, Н. Сейко, И. Шнайдер, Ш. Штампфер). Изучение архивных материалов свидетельствует, что данная проблема всегда вызывала незаурядный общественный интерес. Однако она в силу разных причин до сих пор остается на периферии современных историко-педагогических исследований.

Целью статьи является анализ фундаментальных принципов воспитания волынских евреев в конце XIX – начале XX вв. Мы пытались также выяснить, какие принципы воспитания закладывались в еврейских начальных школах указанного периода и как они влияли на социокультурное развитие школьного дела у евреев.

Нельзя не отметить, что в языке еврейского народа есть уникальное педагогическое понятие – «хинух», которое на ивритском языке одновременно обозначает образование и воспитание. Существование такого педагогического конгломерата указывает на неразрывность

содержания этих понятий в еврейской педагогической науке и практике. Интересно, что понятие «письмо» и «закон» сливаются в одно неразрывное целое еще в сознании ветхозаветного человека. Так, Маймонид, выдающийся еврейский философ, раввин и врач XII в., который стал духовным наставником религиозного еврейства всех времен, объяснял, что «сын» в Старом Завете означает также и «ученик», а «приходская школа», или «талмуд-тора», является инструментом изучения законов. Такие понятия, как «грамота и закон», «сын и ученик», «учение и воспитание» в сознании ветхозаветного человека сливались в одно целое. Эта особенность, по мнению Н.И. Пирогова, является «наивысшей стороной еврея» [2, с. 11-12], поэтому, по словам ученого, евреи относились к числу наций, которые сознательно восприняли вечные истины открытости. «Еврей, – пишет он, – считает святым долгом научить письму своего сына, который только что начинает лепетать; это он делает по глубокому убеждению, что письмо есть единственное средство закона» [2, с. 11].

Таким образом, воспитатель, воспринимая и осознавая социальный заказ на определенный тип востребованной в обществе личности, умел подбирать и соответствующие принципы, которые создавали необходимый фундамент для выбора правильных направлений, эффективных форм и методов воспитательной деятельности [3; 4]. Затем, в конце XIX – начале XX вв., процесс воспитания еврейских детей в основном базировался на некоторых принципах, которые тесно взаимосвязывались друг с другом.

Прежде всего, следует обратить внимание на особенности использования в еврейской педагогической теории и практике принципа природосоответствия, который в воспитательном процессе предполагает развитие того, что заложено в каждом ребенке природой – это воспитание человека в человеке. Поэтому поведение ребенка можно рассматривать как прямой результат всего того, чему он учился и что переживал в своей жизни. Еврейские педагоги отмечают сегодня, что

атмосфера, в которой жили еврейские дети в XIX – XX вв., сказывалась в их школе, формируя принципиальные основы всей жизни целого этноса. В частности, Н. Арндт отмечал ключевую тезу из Книги Притч: «Настав юношу в начале пути его, и он не уклонится от него, даже когда состарится» (Мышлей 22:6) [1, с. 41]. При этом уточним, что «наставлять» на еврейском языке означало, создавать для ребенка условия, которые соответствовали бы его наклонностям и способностям. Кроме того, современные исследователи еврейской педагогики определяют евреев как людей по своей сути любознательных, духовно беспокойных и находящихся в постоянном поиске. Другие ученые определяют евреев как «закомплексованных», с хрупко-отчетливым нарциссистским самовыражением, которые вечно ищут подтверждения и поддержки властного слабого «Я»¹. Кроме того, воспитание еврейского ребенка, в первую очередь, должно учитывать именно эти выразительные ментальные особенности. Кстати, анализ условий обучения еврейских детей во многих российскоориентированных государственных учреждениях Волыни начала XX в. позволяет говорить об отсутствии в педагогической практике этих учреждений должного внимания к требованиям принципа природосоответствия. Это стало причиной различных этнических недоразумений евреев с местным православным и католическим населением, а также массового перехода евреев в национальные частные училища 2 и 3 разрядов [9, с. 375], где еврейские дети чувствовали себя значительно комфортнее.

Важно также отметить, что у еврейского народа ценности индивидуального и национального находятся в тесной взаимосвязи. Так, принцип культуросоответствия, в котором заложены основы воспитания на общечеловеческих ценностях – с учетом особенностей этнической и региональной культуры человека [8, с. 376]. В современной еврейской педагогике воспитательный процесс связывают с историческим прошлым еврейского

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 326.

народа, его традициями и языком. Это руководящее положение означает не только осуществление воспитания в родной для еврейского ребенка среде (семье, школе), но и на культурно-бытовом опыте отца и матери, а также культурно-исторических и национально-духовных традициях всего еврейского народа. Детство и юность ученые предлагают считать временным пространством, а родной дом – воспитательным. Именно в период детства и юности в родном доме дети постигают уроки воспитания, осмысливают определенные модели поведения [3, с. 68].

В «Живописной России» – уникальном этнографическом труде, изданном в конце XIX в., содержится любопытная характеристика внешнего вида волынского еврея: «На голове – плисовая ярмулка, подбитая кожей, меховая шапка особенного фасона, на плечах кафтан темного цвета без талии, длинный до пят с широким черным поясом. Рубашка с открытым воротом; на ней под кафтаном куртка (лапсердак) с материала, с которого сделаны талесы (на иврите – талит) – еврейские молитвенные штаны. Изготовлены из прямоугольного покрывала из шерсти, хлопчатобумажной или шелковой ткани короткие шаровары, которые завязаны под коленями, на ногах длинные носки и обувь без задков» [5, с. 226-227]. Отметим, что требования к еврейской национальной одежде были тесно связаны с определенными религиозными нормами еврейского народа и последовательно и согласованно закладывались в сознание детей всеми наиболее влиятельными социальными группами – семьей, школой и обществом. Уже с трех лет еврейских детей посвящали в символизм обязательных элементов еврейской национальной одежды – кипы для мальчиков и юбки для девочек. Мальчиков приучали также к тому, что черную ермолку иудеи никогда не должны были снимать, даже во время еды и молитвы, поскольку непокрытая голова считалась грехом перед Богом. Вторым обязательным компонентом одежды была четырехугольная накидка «арбе-канфес» (ее называли «талес котн»). Изготавливали ее из белой шерсти в

черную полоску, она имела отверстие для головы, через нее в углах протягивались нити цицис (цицит) – завещанные Торой кисти. Сама накидка была скрыта под одеждой, однако кисти всегда должны были выглядывать поверх брюк. Известно также, что на каждой из кистей завязывали от пяти до сорока мелких узелков, которые служили отличительным признаком у евреев, принадлежавших к разным общинам.

Отметим, что требования к материальным символам еврейского этноса иногда были более жесткими, чем к качеству обучения. Известно, например, что в талмуд-торах Волыни нередко старшины проверяли не знание учеников, а лишь наличие определенных религиозных атрибутов. Они имели право собственноручно раздевать учеников, чтобы убедиться, что дети носят «арбе-канфес» (нагрудники с четырьмя концами, в дырочки которых вплетаются узелки по восемь нитей) [10, с. 72]. Если нить обрывалась, ее необходимо было срочно заменять целиком, иначе весь «арбе-канфес» терял религиозное значение. Известно также, что в начале XX в. учащиеся не так строго стали придерживаться этого обычая. В частности, известно, что из 150-170 воспитанников талмуд-торы только 20-30 были одеты в «арбе-канфес», что очень беспокоило старшее поколение [10, с. 72]. Еврейским юношам, согласно предписаниям Торы, воспитатели настойчиво рекомендовали носить пейсы – нестриженные пряди волос на висках, длина которых определялась традициями той или иной общины.

Такая внешность особенно отличала евреев от других этносов волынского края. Только в частных заведениях они могли спокойно хранить и передавать детям национальные особенности своего народа.

Призванием раввинов было подготовить еврейских мальчиков, которым исполнилось 13 лет и один день («бар-мицва» – «сын мицвы», «сын заповеди») к строгому соблюдению 613 заповедей Торы (248 повелений и 365 запретов), которые обеспечивали евреям спасение. Эти заповеди ритуально регламентировали жизнь еврея до мелочей – от рождения

и до захоронения [7, с. 97]. Необходимость их выполнения обосновывалась как морально-этическими факторами (воспитание совершенного человека), так и мистическими (тайное влияние на Вселенную). Отметим, что эти традиции формировались в течение многих поколений и поддерживались практически каждой воынской еврейской семьей.

Еврейские общины возлагали большие надежды на частные национальные учебные заведения для приучения своих детей к празднованию дат еврейского календаря, который считался энциклопедией знаний о жизни евреев, их быта, образа жизни и воспитательной мудрости. Следует отметить, что именно национальные учебные заведения лучше могли оправдать эти надежды через изучение истории еврейского народа и преподавания ряда других чисто еврейских предметов – Маймонид, Хайе-Адам и др.¹

Определение проживания евреев в царской России, так называемые «полосы оседлости», и активная русификация еврейского образования значительно оторвали еврейский народ от его этнических корней, оставив лишь некоторые элементы культуры и языка [6, с. 29]. Однако благодаря хедерам как наиболее национально ориентированным образовательным учреждениям воынские евреи смогли долго воспитывать своих детей по национальным обычаям и традициям.

Еврейские общины также всячески способствовали организации работы национальных школ, в частности, в сборе средств для аренды и обустройства помещений. Стоятельные воынские евреи с пониманием относились к решению многих школьных проблем. Так, известно, что в Ровно купцы-братья Магазирик в память своего отца подарили 70 комплектов костюмов ученикам Ровенской талмуд-торы [11, с. 270]. Житомирские купцы Л. Давыдов, Д. Ситнер, М. Плен обеспечивали помещением и мебелью государственное училище первого разряда². Еврейская община Житомира уделяла

много внимания Житомирской талмуд-торе, которая находилась при дешевой еврейской столовой. Следует отметить, что все эти пожертвования на содержание талмуд-тор и начальных училищ еврейские общины и отдельные благотворители делали вполне сознательно, понимая, что этот тип школы как никакой другой, при всей своей бедности и примитивности, отвечает духовным потребностям и ментальным особенностям еврейского населения Воыни.

Следует отметить, что охарактеризованные принципы воспитания: природосоответствия, культуросоответствия у еврейских детей в большей или меньшей степени охватили некоторые направления еврейского воспитания, определяя специфику формирования личности в еврейской национальной школе конца XIX – начала XX вв. Следовательно, можно отметить, что в национальных еврейских учебных заведениях, которыми в основном были талмуд-торы, хедеры, воспитание в первую очередь базировалось на принципах строгой религиозности и послушания. Преобладали морально-этические нормы и правила, прививались традиции любви и преданности семье, уважения к духовным ценностям еврейского народа. Как ни странно, но антисемитские настроения начала XX в. повлияли и на еврейское школьное дело Воыни: с одной стороны, вытеснили детей иудейского вероисповедания из русскоязычных православных заведений в еврейские, но, с другой – неожиданно для самого царского правительства – способствовали усилению национального компонента в воспитательном процессе еврейских начальных заведений, а следовательно, и сдерживанию в регионе ассимилятивных социокультурных тенденций. Каждый из приведенных выше принципов еврейского воспитания, применяемых в еврейской школе на Воыни в конце XIX – начале XX вв., отражает специфику регионального еврейского образования в указанный период и способствует научному познанию данного педагогического феномена не только с точки зрения исторической

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 41.

² Государственный архив Житомирской области. – Ф.

71. – Оп. 1. – Дел. 1393. Л. 17–31. – С. 17–23.

ретроспективы, но и учитывает его перспективное практическое значение.

Результаты перспективных исследований особенностей реализации начального образования еврейских детей на Волыни в конце XIX – начале XX вв. могут использоваться при подготовке спецкурсов и учебных пособий по истории педагогики, истории еврейского образования, истории культуры народов Украины; в работе курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных еврейских школ. Кроме того, эти материалы могут быть полезными в процессе реформирования системы еврейского образования и совершенствования системы воспитания в Украине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арндт М. Лекции по истории еврейской педагогики. Приемы воспитания // Еврейская школа. – 1993. – № 4–6. – С. 41.
2. Ботвинник Н.Р. Н.И. Пирогов и вопросы просвещения евреев // Вестник ОПЕ. – 1910. – № 2. – С. 5–18.
3. Горбатюк Н.М. Народность как принцип воспитания в педагогической науке второй половины XIX – XX веков: дис. ... канд. пед. наук. – Умань, 2009. – 280 с.
4. Кантор О. Еврейские скисающие сливки // «Штетл» как феномен еврейской истории (сборник научных трудов). – К., 1999. – С. 319–328.
5. Костриця М.Ю., Кондратюк Р.Ю. Подручная книга с краеведения. – 2-е изд. – Житомир, 2007. – 464 с.
6. Ландер Ф. Школьное дело в Юго-Западном крае // Еврейская школа. – 1904. – № 3. – С. 29.
7. Леман В.Ю. Основы религиоведения: учебник. – Черновцы, 2005. – 304 с.
8. Педагогический справочник / под ред. действительного члена АПН Украины Ярмаченка М.Д. – К., 2001. – 514 с.
9. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). – СПб, 1902. – 679 с.
10. Рудницкая Н.В. Становление и развитие образования евреев на Волыни в XIX – в начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук. – К., 2002. – 261 с.
11. Рудницкая Н.В. Финансирование образования евреев Волынской губернии в XIX – в начале XX вв. // Евреи на Украине: история и современность: материалы международной научно-практической конференции, 20 марта 2009 года. – Житомир, 2009. – С. 263–273.

УДК 373.3.091.33

Осипенко Л.Е.

Московский городской педагогический университет

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

L. Osipenko

Moscow City Pedagogical University

**MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH
ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES**

Аннотация. Показано, что важнейшей тенденцией интеграции научных знаний является математизация наук. В учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам математика имеет три аспекта. Первый из них позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований. Второй – предполагает построение и формальное исследование математической модели. Третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели.

Ключевые слова: естественные науки, математика, учебно-исследовательская деятельность, измерение, математическое моделирование, статистические характеристики данных, число, функция.

Abstract. It is shown that the most important tendency in integrating scientific knowledge is the process of Mathematics' penetration into studying Sciences. Mathematics reveals itself in three aspects in the research activities. The first one enables to establish and generalize raw numeric data obtained within the course of an empirical research. The second one involves the construction and formal investigation of a mathematical model. The third aspect of Mathematics application in the process of studying and research activities at the lessons of Sciences is testing the adequacy of mathematical models.

Key words: Sciences, Mathematics, studying and research activities, measurement, mathematical modeling, statistical properties of data, number, function.

При рассмотрении философских аспектов интеграции наук учеными [2; 4; 9; 10] обозначается «все усиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих идей, средств, приемов исследования окружающей действительности, уплотнение знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующимся формах познания и выражения познанного» [10, с. 63]. Одной из важнейших тенденций интеграции научных знаний учеными называется *математизация естественных наук* – процесс проникновения математических методов в различные сферы естественнонаучного познания.

Данная идея не нова, поскольку еще с античных времен математика считалась «образом мира». «Cum Deus calculat, fit Mundus», что в переводе означает «Как Бог вычисляет, так мир и делает». Ньютон в «Математических началах натуральной философии» [6] говорил о подчинении различных явлений законам математики.

В настоящее время при оценке знаний учащихся по программе PISA отдельным аспектом изучается математическая грамотность школьников – их способность использовать математику для удовлетворения настоящих и будущих потребностей, присущих созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [5].

Математика играет особую роль учебной, в том числе и учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам. При всем многообразии прикладных аспектов

требуется конкретизация математических знаний, необходимых для проведения учебных исследований по естественнонаучным дисциплинам. Выявление таковых и составило основную цель данной публикации.

Исследование по естественным наукам начинается со сбора эмпирических фактов. С позиции рассматриваемого нами контекста, одним из наиболее значимых методов является измерение, дающее объективную информацию об исследуемом явлении, выраженную числом. Не случайно еще Г. Галилей отмечал: «Измеряй все, что измеримо, и сделай измеримым то, что таковым пока еще не является» [3]. Поскольку размеры объектов в окружающем мире варьируются от элементарных частиц до Вселенной, то, соответственно, актуален вопрос о стандартной записи числа.

Для проведения измерений необходимы приборы и приспособления. Несмотря на их громадное разнообразие, процесс измерения и необходимые для его проведения математические расчеты имеют много общего. Так, каждый прибор имеет следующие числовые характеристики: диапазон измерения, цену деления, точность (погрешность) измерения. И если первую и третью характеристику можно найти непосредственно на приборе или в справочнике, то для определения цены деления прибора необходимы несложные математические расчеты (1):

$$\text{Ц. д.} = \frac{b - a}{n} \text{ [размерность]} \quad (1),$$

где: a – минимальное значение величины, b – максимальное значение величины, n – количество между ними промежуточных («немых») делений.

В ряде случаев значения всех исходных данных являются точными. Например, точными числами являются: некоторые числовые коэффициенты и показатели степени в формулах, коэффициенты, выражающие кратность и дольность единиц измерения, числа, обозначающие цены, тарифы, масштабы, числа, заданные определениями и т.д. Точными также являются коэффициент $4/3$ в

формуле объема шара, коэффициенты 100 в равенстве $5\text{ м} = 5 \times 100\text{ см}$, число 2 в химической формуле воды H_2O ; точка кипения воды (при нормальном давлении) $t = 100^\circ\text{C}$ и т.д. Расчеты с ними производят по правилам точных вычислений.

Однако при проведении учебных исследований не всегда требуются сверхточные данные, содержащие большое количество значащих цифр. Следовательно, возможно проведение округлений полученных результатов измерений. Такого рода математические операции ведутся по определенным правилам. Так, уже в начальной школе учащиеся знакомятся с основными правилами округления: если первая отбрасываемая цифра 5 и больше, то последнюю сохраняемую цифру нужно увеличить на 1, например, $35,736 \approx 35,74$. Если первая отбрасываемая цифра меньше 5, то последнюю сохраняемую цифру не меняют, например, $35,73 \approx 35,7$.

При проведении эмпирических исследований школьники применяют как прямые, так и косвенные измерения. Если результат измерения (назовем его условно x) снимается непосредственно с измерительного прибора, то такое измерение называется прямым. На результат такого измерения влияет множество факторов, в конечном итоге приводящих к различным результатам измерений. Наличие такого разброса требует проведения нескольких измерений, результаты которых обозначим x_1, x_2, x_N . В качестве окончательного результата прямого измерения принимается среднее арифметическое всех измерений (2):

$$\langle x \rangle = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_N}{N} = \frac{\sum_{k=1}^N x_k}{N}. \quad (2)$$

Следовательно, актуализируются вопросы по изучению школьниками статистических характеристик набора данных: среднее арифметическое значение, медиана, размах выборки.

При прямых измерениях, как правило, учитывают три типа ошибок: приборную, ошибку округления и случайную.

Приборная ошибка возникает вследствие несовершенства любого прибора. Поэтому каждый тип прибора имеет максимальную погрешность, гарантированную заводом-изготовителем. Как правило, предельные приборные погрешности задаются в справочниках. Однако если в силу каких-либо причин она неизвестна, то в качестве приборной погрешности $\Delta x_{\text{приб}}$ можно использовать половину цены наименьшего деления.

В ходе измерений по разным причинам приходится проводить округление результата, поэтому неизбежно появление ошибки округления $\Delta x_{\text{окр}}$. Величина этой ошибки принимается равной половине интервала округления.

Случайные погрешности обусловлены одновременным действием большого числа неконтролируемых изменяющихся величин. В учебном исследовании случайную ошибку можно оценить, подсчитав его отклонение от среднего значения (3):

$$\delta x_{\text{случ}} = |x_k - \langle x \rangle| \quad (3)$$

и вычислить среднее значение этих отклонений (4):

$$\Delta X_{\text{случ}} = (\delta x_1 + \delta x_2 + \dots + \delta x_N) / N = (\sum_{k=1}^N \delta x_k) / N \quad (4)$$

Полная погрешность прямого измерения, объединяющая все три типа ошибок, будет примерно равна сумме всех трех ошибок (5):

$$\Delta X = \Delta X_{\text{приб}} + \Delta X_{\text{случ}} + \Delta X_{\text{округ}} \quad (5)$$

Как показывает практика, необходимо специально обучать школьников грамотной записи численного результата, содержащей численное значение, погрешность, размерность. Окончательный результат любого измерения записывается в интервальном виде (7):

$$x = (\langle x \rangle \pm \Delta x) [\text{размерность}]. \quad (6)$$

В ряде случаев при проведении исследований целесообразно рассчитать и привести относительную погрешность $\varepsilon = \frac{\Delta x}{\langle x \rangle}$, которую принято выражать в процентах. Очевидно, что ребенок должен иметь представление о процентах [8].

Исследование по естествознанию не сводится только к сбору и обобщению эмпирических данных, которые должны быть логически и математически обработаны. Следовательно, актуализируется вопрос обобщения данных, например, в форме таблиц, размерность которых с ростом сложности решаемых школьниками задач постепенно увеличивается.

Числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований, могут быть также представлены графическим способом, очевидным достоинством которого является наглядность. Очевидно, что для проведения исследований ребенок должен уметь строить и читать графики функций.

Полученные результаты должны быть критически оценены. Опыт нашей работы показал, что у многих школьников вызывает затруднение решение задач, предполагающих соотношение величины скорости (60 км/ч, 200 м/с и 6000 м/ч) с объектами, которые могут ее иметь (например, ракета, турист и автомобиль). Данное задание также наглядно демонстрирует необходимость целенаправленного обучения школьников переводу единиц измерения в систему СИ (например, км/ч в м/с).

В естественных науках при изучении различных сторон окружающей действительности используют метод моделирования. В определенном смысле его можно сравнить с условиями деятельности научного фантаста, поскольку «трудностей в практической реализации идей не существует. Имеет место не скованное условиями творческое моделирование более или менее правдоподобных ситуаций, ограничиваемое лишь требованием внутренней непротиворечивости, самосогласованности, когерентности процесса и результата конструирования [7, с. 81].

Возможности чисто формального исследования различных математических кон-

структов, описывающих различные явления и процессы, происходящие в природе, используются при математическом моделировании, сущность которого образно выразили философы во фразе: «Поиск идеи вещи» [11]. Именно поэтому поиск этой идеи на практике должен быть преобразован функциональным или формульным способом, предполагающим оперирование математическим языком чисел, то есть необходимо построение математической модели исследуемого процесса или явления, в основе которой лежат определенные балансовые соотношения, связывающие входные и выходные переменные. Например, сильно изрезанную береговую линию побережья южной части Норвегии можно представить не только графически, но и описать математическим языком: $L(\delta) = a\delta^{1-D}$

Выделение содержания, необходимого для математического моделирования, неотделимо от его этапов. Так, построение математической модели начинается с выбора тех математических величин, которые будут служить характеристиками исследуемого явления. Например, движение материальной точки, совершающей гармонические колебания, описывает функция $x(t)$, задающая координату точки x в произвольный момент времени t . То есть ребенок должен уметь использовать функциональную символику для записи разнообразных фактов.

После того, как определены математические величины, описывающие исследуемый процесс, необходимо найти уравнения, которым подчиняются введенные характеристики. Для этого необходим поиск моделей-аналогий. Следовательно, ребенок должен иметь представления о такого рода зависимостях (для средней общеобразовательной школы – это прямая и обратно пропорциональная зависимости, квадратичная, показательная, логарифмическая функции и др.), которые ребенок должен уметь исследовать чисто математически, извлекая формальные следствия. Например, для химии актуальным является поиск одного из членов пропорции $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$, а также решение задач на проценты.

Однако «голая» математическая модель, хотя и объясняет «идею вещи», не может быть сразу принята в качестве теории. Чтобы она стала таковой, необходимо придать математическим символам конкретное эмпирическое содержание, или, как образно выразился А.С. Пронин, математическую модель, следует «приколотить» к численным характеристикам, описывающим исследуемое явление [7]. Как показывает наш опыт работы, для большинства учеников математические абстракции слабо соотносятся с реальными процессами и явлениями. Академик В.И. Арнольд в своем выступлении на дискуссии о преподавании математики отмечал, что «тонкий яд математического образования» для физика состоит именно в том, что абсолютизируемая модель отрывается от реальности и перестает с нею сравниваться. Он высказывал опасения на предмет фетишизации теорем, которые встречаются даже в лучших современных учебниках математики. «У меня даже создалось впечатление, что математики-схоласты, мало знакомые с физикой, верят в принципиальное отличие аксиоматической математики от обычного в естествознании моделирования, всегда нуждающегося в последующем контроле выводов экспериментом» [1]. Поэтому мы считаем необходимым иллюстрировать математические формулы конкретными примерами из реальной жизни или с контекстом из смежных величин.

Поскольку при построении математической модели отбрасываются многие связи, то есть огрубляется математическое описание, соответственно, и математическая модель, как правило, является приближенной. Поэтому вполне правомерен вопрос об ее адекватности, т.е. соответствия ее результатов реальному течению прогнозируемого с ее помощью процесса.

В естественных науках проверка адекватности модели проводится на основании информации, полученной в ходе проведения специально спланированного эксперимента, когда исследователь наблюдает интересующие его процессы. Цель эксперимента состоит в доказательстве факта, что точность

результатов, полученных при моделировании в рамках оговоренной погрешности, не ниже точности расчетов, произведенных на основании эксперимента. Если в процессе исследования не возникает очевидных противоречий между моделью и результатами эксперимента, то модель считается адекватной. Модель, неадекватность которой выяснилась в процессе эксперимента, либо подвергается коррекции, либо дополняется, либо заменяется новой.

В ходе эмпирического этапа исследования необходимо также оценить полученные результаты, сформулировать и записать его окончательные результаты.

Таким образом, математика в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам имеет три аспекта. Первый (количественный) позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученных в ходе эмпирических исследований, в том числе в виде таблиц, графиков и диаграмм. Для их проведения ученик должен владеть правилами точных вычислений, определять диапазон измерения прибора и цену его деления, уметь считывать результаты измерений, при необходимости – представлять их в стандартном виде, переводить в систему СИ, а также проводить статистическую обработку экспериментальных данных, предполагающую знание учащимися правил округления чисел, определение погрешности измерений, в том числе в процентах.

Одним из важных этапов исследования является построение математической модели. Для ее построения ученик должен уметь использовать функциональную символику для записи отношений между величинами, математически исследовать полученные соотношения, строить ее графики.

Однако в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам математические формулы нельзя воспринимать

сугубо формально. Они должны быть наполнены конкретным содержанием, критически оценены и согласованы с результатами эмпирических исследований. Поэтому третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели, предполагающая идентификацию формальных математических конструктов с экспериментально полученными эмпирическими данными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд В.И. О преподавании математики [Электронный ресурс] // Математика, интересная для меня [сайт]. URL: <http://www.egamath.narod.ru/Arnold2.htm> (дата обращения: 21.04.2013).
2. Баксанский О.Е. Физика и математика: Анализ оснований взаимоотношения: Методология современного естествознания. – М., 2009. – 217 с.
3. Галилео Галилей. Пробирных дел мастер / Пер. Ю.А. Данилова. – М., 1987. – 272 с.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону., 2001. – 440 с.
5. Ковалева Г.С. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 161–175.
6. Ньютон Исаак. Математические начала натуральной философии. – М., 1989. – 687 с.
7. Пронин А.С. Об эффективности математики в научном познании / А.С. Пронин, К.И. Ромашкин // Вестник МГОУ. Серия «Философские науки». – 2012. – № 2. – С. 81- 85.
8. Слободянюк А.И. Организация исследовательской деятельности учащихся по физике: учебно-метод. пособие / А.И. Слободянюк, Л.Е. Осипенко, Т.С. Пролиско. – Мн., 2008. – 144 с.
9. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М., 1981. – 367 с.
10. Чепиков М.Г. Интеграция науки: (философский очерк). – М., 1981. – 276 с.
11. Яблонский А.И. Модели и методы исследования науки. – М., 2001. – 400 с.

УДК 37.01

Танцура Т.А.

Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва)

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

T. Tantsura

The Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В статье представлен анализ коммуникативных неудач (КН) педагогического процесса обучения иностранным языкам. Автор предлагает рассматривать КН как взаимосвязанные элементы учебно-воспитательной деятельности, в которой нарушения педагогического общения обуславливают сбои в последующей иноязычной коммуникации студентов вуза. КН разделяются на КН педагогического общения и личностные КН. Создание определенных психолого-педагогических условий в образовательной деятельности позволяет успешно преодолеть КН обучающимися и достичь более высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: педагогический процесс, коммуникативные неудачи, учебно-воспитательная деятельность, психолого-педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетентность.

Abstract. The analysis of communicative failures (CFs) regarding the pedagogical process of teaching foreign languages is introduced in the article. The author proposes to consider CFs as connected elements of educational training activity, where some breaches in pedagogical contacts determine some errors in the following communication of students in a foreign language. Therefore, CFs are divided into CFs of pedagogical contacts and personal CFs. Creating some particular psychological and pedagogical conditions in educational activity allows successfully to overcome CFs and achieve the higher level of foreign language communicative competence.

Key words: pedagogical process, communicative failures, educational training activity, psychological and pedagogical conditions, foreign language communicative competence.

Проблема преодоления коммуникативных неудач (КН) в процессе обучения иностранному языку является весьма актуальной на сегодняшний день. Коммуникативная компетенция находится в числе ключевых в сфере проектирования развития студентов вуза. Нарушения, сбои в общении на иностранном языке, т.е. КН, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Следовательно, основной задачей является создание таких условий реализации педагогического процесса, которые будут способствовать преодолению КН с целью достижения высокого уровня ИКК, усилят процесс совершенствования личности.

Поскольку преодоление КН влияет на формировании ИКК студентов неязыковых вузов, рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенция». Наиболее приемлемым в толковании этих терминов, на наш взгляд, является позиция А.В. Хуторского, который характеризует компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Под компетенцией

автор определяет «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [7].

Проблема успеха/неуспеха в общении рассматривалась еще в античной риторике. В настоящее время эта проблема наиболее широко исследуется и в нашей стране, и за рубежом в прагматингвистических работах, посвященных изучению общения. Характеризуя нарушения коммуникативного акта, ученые используют разные термины: коммуникативные сбои (Т.Г. Винокур), коммуникативные осечки (Н.Д. Арутюнова), неэффективное общение (А.А. Леонтьев, Т.М. Дризе), коммуникативные неудачи (Е.В. Милосердова, Н.К. Кънева, Е.К. Теплякова).

Понятие «коммуникативная неудача» (*communicative failure*) применительно к сбоям, возникающим на различных уровнях языка в общении, впервые появляется в работах западноевропейских ученых во второй половине 80-х гг. прошлого столетия. Именно в это время данный термин появляется в работах российских ученых. Б.Ю. Городецкий, обобщая результаты публикуемых исследований, определил коммуникативную неудачу как «такой сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения» [2, с. 23].

В процессе обучения общение приобретает значительную актуальность, поскольку знания любой сферы деятельности человека передаются посредством устной или письменной информации, что представляет собой прямое или опосредованное общение. Нарушения, или КН, педагогического общения являются результатом возникновения психологических барьеров в ходе педагогической деятельности. Это рассогласование в ходе обмена учебной информацией не позволяет учаемому воспринять определенный объем знаний. В этой связи И.А. Зимняя указывает на то, что барьеры педагогической деятельности продуцируются не только предметным содержанием деятельности, но и профессионально-педагогическими умениями и, соот-

ветственно, подразделяются на 1) барьеры содержания и форм учебного процесса; 2) барьеры, связанные с особенностями преподавателя как субъекта деятельности обучения, его умением корректировать свои действия, недостатками самоконтроля, недостаточной рефлексией и 3) барьеры общения [3, с. 402].

Воздействие педагога на результаты деятельности обучаемого во многом предопределяет успешность его будущей коммуникации или наличие неудач в общении. Барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию, рассматриваются А.К. Марковой как определенное субъективное переживание человека, отражающее состояние сбойа заранее спрогнозированной деятельности или общения. Осознание причин возникающего барьера сводится к отвержению партнера по общению либо его конкретных действий, непониманию текста сообщения, изменению смысла или контекстных условий ситуации, собственного состояния и самоощущения [5, с. 88].

Учитывая, что общение – это сложный, разносторонний процесс установления и развития контактов между его участниками (реализующими какой-либо определенный вид деятельности), направленный на обмен информацией, ее восприятие и понимание, уточним понятие коммуникативных неудач относительно педагогического процесса обучения иноязычной коммуникации. *Коммуникативные неудачи* – это комплекс нарушений любого вида общения, провоцирующих сбой восприятия информации субъектами коммуникации, что вызывает со стороны говорящего недостижение конечной цели передачи сообщения, а со стороны слушающего – «блокировку» на получение данного вида сообщения и/или отказ от коммуникативного акта в целом. В педагогическом процессе КН представляют цепочку взаимосвязанных нарушений педагогического общения и, как следствие, нарушения результативного личностного построения коммуникации обучающимся в определенной сфере деятельности.

Коммуникативные неудачи педагогического общения способствуют формированию

психологических барьеров общения, которые в свою очередь вызывают сбои в определенной коммуникативной деятельности субъекта обучения. Поскольку целью обучения иностранным языкам в вузе является успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности, проявлением психологических (чаще называемых *языковыми*) барьеров являются коммуникативные неудачи иноязычного общения (рис. 1).

Таким образом, коммуникативные неудачи, возникающие в процессе обучения, подразделяются на: *КН педагогического общения* и *личностные КН* обучающегося, проявляющиеся в речевой деятельности.

КН педагогического общения и личностные КН обучающегося в иноязычном общении обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

КН есть нарушения в употреблении языковых единиц и некорректное использование формальных правил грамматики, с помощью которых осуществляется речепроизводство, т.е. в целом это когнитивные компоненты, соотносимые с лингвистической компетенцией. Социолингвистическая компетенция представляет собой также знания культуры, этикета народа изучаемого языка, выраженные в языковой форме. В связи с этим социолингвистическая компетенция в вышепредложенной схеме соотносится с лингвистической компетенцией с целью выделе-

нии обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

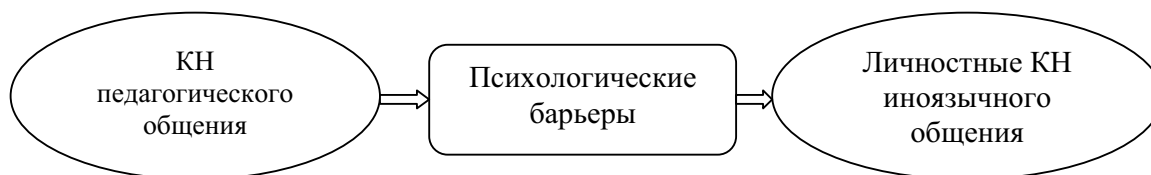


Рис. 1. Взаимосвязь КН в педагогическом процессе обучения иностранным языкам

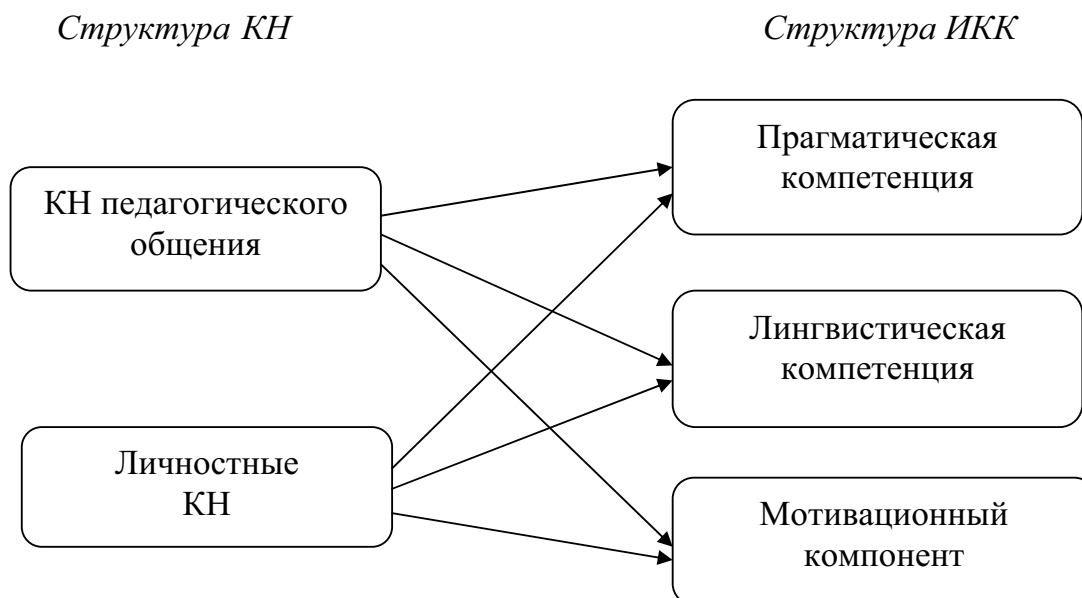


Рис. 2. Соотношение КН со структурными элементами ИКК

нения когнитивного элемента в целом. В то время, как прагматическая компетенция выражает деятельностный элемент, проявляющийся в процессе речепроизводства.

КН педагогического общения вызывают недостаточное формирование учебной мотивации (или ее отсутствие), что приводит к низкому уровню лингвистической компетенции обучающегося и, как следствие, к личностным КН в процессе иноязычной коммуникации, т.е. неудовлетворительной реализации прагматической компетенции.

Личностные КН ведут также к поражению мотивационной сферы, к нарушениям или скудному формированию лингвистической компетенции и невозможности осуществления полноценной коммуникативной деятельности обучающимся. Недостаточный объем ЗУНов не только провоцирует личностные КН, но и зачастую вызывает «блокировку», полное отрицание обучающимся выполнения определенного вида учебной работы.

Выявление КН в процессе обучения и формирование способности их успешного преодоления способствует не только развитию более высокого уровня лингвистической и прагматической компетенций, но и расширяет личность обучающегося, усиливает его веру в собственные возможности, ломает устоявшиеся образцы поведения, реализуемые в процессе обучения и, как следствие, в деятельности вообще. Таким образом, очевидным является взаимное воздействие как КН на компоненты ИКК, так и формирование высокого уровня компонентов ИКК на снижение КН, либо их успешное преодоление.

Поскольку формирование различного рода компетенций в значительной степени обуславливается успешностью взаимодействия педагога и обучающегося в процессе обучения, то, прежде всего, следует рассмотреть КН педагогического общения.

1. КН педагогического общения

Применительно к процессу обучения КН рассматриваются как результат сбоев и, как следствие, недостижения целей педагогического общения, т.е. взаимопонимания между педагогом и студентом.

В процессе обучения педагог рассматривается как носитель знаний, которые он должен стремиться передать учащимся. Любое знание должно быть обращено педагогом в умение, переходящее в навык. Педагог в равной мере должен владеть талантом общения и мастерством передачи информации. По мнению М.С. Кагана, «научение требует межличностного контакта обучающего и обучающегося, причем контакт этот должен быть материально-практическим и должен основываться на отношении мастера к ученику как субъекта к субъекту, а не объекту, ибо он требует всемерного учета личностных свойств, установок, структуры способностей...» [4, с. 299].

Социально-педагогический фактор непосредственно соотносится с проблемой значимости личности педагога и его способностью к общению с обучающимися с позиций педагогической поддержки. Выделим основные характеристики личности педагога, деятельность которого будет способствовать развитию познавательного интереса студентов к дисциплине «Иностранный язык», что позволит избежать КН в иноязычном профессиональном общении: глубокие теоретические и практические знания в конкретной области, открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям; поощрение, доверие к обучающемуся, принятие его как равноправного партнера и сотворца учебной деятельности; уверенность в потенциале обучающихся; толерантность, способность к собственному саморазвитию, целеустремленность, готовность помогать другим, компетентность.

Выбор педагогом стиля общения влияет на возникновение КН в процессе обучения. Успешность и эффективность педагогического общения в значительной степени зависит от педагога. Нарушения обучающей деятельности, или педагогического процесса, соотносится с *неудачами* педагогического общения, которые возникают как следствие 1) *личностно-психологических особенностей педагога* и/или 2) *его недостаточной профессиональной компетентности*.

КН педагогического общения сказываются на всех компонентах структуры *иноязыч-*

ной коммуникативной компетентности. Так, наличие КН в процессе обучения иностранным языкам ведет к низкому уровню формирования *мотивации* изучения данного предмета или ее полного отсутствия, что обуславливает пробелы лексических и грамматических знаний, т.е. недостаточный объем *лингвистических компетенций*, а это, в свою очередь, порождает КН речевой иноязычной деятельности студентов, что отражает неэффективность *прагматических компетенций* личности обучаемого.

Педагогическое общение должно быть сконцентрировано на личности обучающегося, на его внутреннем мире, его притязаниях. *КН педагогического общения обуславливают возникновение психологических барьеров у студентов, препятствующих их эффективному общению, а следовательно, и возникновению КН в профессиональной иноязычной коммуникации.* Успешность процесса обучения зависит не только от личности педагога. Процесс учебной деятельности базируется на взаимодействии двух субъектов – педагога и студента. Отсутствие результатов обучения также связано с личностью самого обучающегося, его желанием и потребностью принять и активизировать предлагаемые ему знания в рамках заданного предмета. Педагог должен стремиться к осознанию студентом необходимости преодоления сформировавшихся психолого-языковых барьеров. В отношении обучения иностранным языкам нет необходимости разграничивать существующие в науке термины – *психологические барьеры, языковые барьеры, коммуникативные барьеры.* Поскольку нарушения осуществления иноязычной коммуникации связаны с психологическими трудностями реализации языкового поля в целом (и в отношении использования языковых и речевых единиц, и относительно прагматического аспекта их активизации). На наш взгляд, понятие *психолого-языковые барьеры* наиболее полным образом отражает данное явление.

II. Личностные КН иноязычного общения

Наличие КН в иноязычной коммуникации студентов есть результат низкого уровня

лингвистической компетенции, недостаточной мотивации изучения данного предмета, отсутствие навыков речепроизводства на иностранном языке, что обуславливает возникновение психолого-языковых барьеров, сформировавшихся либо в силу психических особенностей личности обучаемого, либо нарушениями педагогического общения на предшествующих этапах обучения.

Однако «разрушить» психолого-языковой барьер можно не только формированием со стороны педагога осознанного настроения студента, нацеленного на то, чтобы изменить собственные психологические установки личности. Наиболее успешно этот процесс происходит, когда студент умеет самостоятельно распознавать КН в речи и обладает навыками компенсаторных стратегий, т.е. возможностями использования иных языковых и речевых средств для достижения полноты сообщаемого информационного содержания. Реализация потенциала знаний, коррекция ошибок и поиск возможных путей преодоления КН успешно осуществляется в имитируемых проблемных ситуациях профессиональной направленности (case-study). В этой связи С.Л. Рубинштейн отмечал, что в осознанном барьере как бы объективируется проблемная ситуация. По мнению автора, проблемная ситуация запускает мыслительный процесс, таким образом психологические барьеры могут выступать активаторами поисковой активности субъекта учебной деятельности, направленной на преодоление препятствия на пути к успеху [6, с. 38]. Так, имитация профессионального общения на иностранном языке позволяет студенту не только выработать, но и закрепить лингвистические знания и навыки. Свободная, непринужденная обстановка общения в группе сверстников, понимание иноязычной речи и способность точной передачи личностного высказывания способствует преодолению психолого-языковых барьеров и, как результат, отсутствию или незначительному количеству КН в иноязычной коммуникации.

Лингвистические КН, возникающие в иноязычной речи студентов, – это результат низ-

кого уровня знаний языка, сформированного на предыдущем этапе обучения. Однако лингвистические КН встречаются и у студентов с достаточно высоким уровнем лингвистической компетенции. Это происходит часто, когда студент привык излагать свои мысли на родном языке сложными конструкциями, используя различные языковые обороты. В силу отсутствия иноязычной языковой практики обучаемый пытается преломить особенности лексического и грамматического построения родного языка при изъяснении на иностранном языке. В этом случае сказывается недостаток знаний коммуникативных стратегий. Для того, чтобы преодолеть КН иноязычного общения студенту необходимо освоить не только лингвистические, но и прагматические компетенции.

Для успешного протекания коммуникации субъект общения должен обладать коммуникативной компетенцией, которая определяется исследователями как совокупность разнообразных знаний и представлений, коммуникативных стратегий и тактик, умений и навыков как экстралингвистического, так и лингвистического характера, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека [1, с. 7].

Так же, как и КН педагогического общения, личностные КН непосредственно соотносятся с каждым элементом структуры ИКК. Недостаточный объем лексических и грамматических знаний изучаемого языка обуславливает низкий уровень *лингвистической компетенции*. Это, в свою очередь, ведет к снижению познавательного интереса в изучении данного предмета, что сказывается на *мотивации* к учению личности. Психолого-языковые барьеры, сформированные в результате нарушений когнитивной и мотивационной сфер, вызывают личностные КН в речепроизводстве на иностранном языке, что свидетельствует о низком уровне *прагматических компетенций* обучаемого.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем:

1) формирование высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности является насущной задачей в настоящее время в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в мире;

2) ИКК рассматривается как структурный компонент профессионального сознания будущего специалиста;

3) КН – это нарушения в общении на различных уровнях языка, вызванные негативными психологическими установками личности;

4) КН воспитательно-обучающей деятельности разделяются на КН педагогического общения и личностные КН, проявляющиеся в некорректном речепроизводстве обучающегося;

5) создание определенных психолого-педагогических условий и реализация активных методов обучения способствуют успешному преодолению КН в иноязычной коммуникации студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вечкина О.В. Коммуникативные неудачи в повседневном речевом общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010. – 22 с.
2. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 24. – М., 1989. – 428 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.; Воронеж, 2010. – 447 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М., 1988. – 319 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 2012. – 705 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 159.9:37.015.3

Хватова М.Б.

Академия социального управления (Московская область)

ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

M. Khvatova

Academy of Public Administration (Moscow Region)

PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса воспитания ценностного отношения к семье в истории школы и педагогики. Рассматривается ряд современных попыток создания учебных курсов подготовки старшеклассников к созданию крепкой семьи. Делается вывод о том, что сохранение традиционного российского семейного уклада жизни молодой семьи – очень значимая общенациональная задача и дополнительное образование становится сегодня важнейшей сферой развития важных нравственных качеств личности, ее духовных потребностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: семья, брак, муж, жена, подготовка, история.

Abstract. The article is dedicated to the question of forming an attitude to the family as a value as it was developed through the history of school and pedagogy. A number of modern attempts to open training courses for senior pupils' preparation for forming a close-knit family are studied. It is concluded that maintaining the Russian traditional lifestyle of a young family is a highly important national task. Today additional education becomes a significant sphere of upbringing moral kinds of personality, developing spiritual needs and system of values.

Key words: family, marriage, husband, wife, preparation, history.

Если мы обратимся к истории, то увидим, что вопросы семейного воспитания волновали педагогов и мыслителей всегда.

Уже первые правители Киевской Руси проводили политику укрепления и возвышения семьи как первоосновы государства и общества. Так, князь Владимир в своём Уставе особым вниманием отмечал заботу о единобрачной семье, роли матери, ответственности родителей за воспитание детей. Его последователь, Ярослав Мудрый, в соавторстве с первым «русином» – митрополитом Илларионом почти треть статей (из 43-х) «Русской правды» посвятил защите чести и прав женщины – будущей матери, а в более поздней редакции было определено наказание за детоубийство и «самовольный развод».

В XV–XVI вв. существовал своего рода кодекс норм гражданской жизни и быта Руси – «Домострой». Важное место в нем занимали вопросы обучения и воспитания. Педагогические идеи «Домостроя» выражались традиционно в форме поучений, напоминающих «Почтение» Владимира Мономаха детям: «Как детей своих воспитать в поучениях разных и страхе Божьем. А пошлет Бог кому детей, сыновей или дочерей, то заботиться о чадах своих отцу и матери, обеспечить их и воспитать в добром поучении; учить страху Божию и вежливости и всякому порядку, а затем, по детям смотря и по возрасту их, учить – рукоделию – мать дочерей и мастерству — отец сыновей, кто в чем способен, какие кому Бог возможности даст; любить их и беречь...» [4, с. 26]

Через сто лет, в XVII в., чешский педагог Я.А. Коменский обобщит опыт воспитания и образования подрастающего поколения в семье и школе и разработает достаточно стройную

педагогическую систему, учитывающую естественное развитие детей и способствующую новому развитию.

Я.А. Коменский видел воспитание детей до шести лет домашним. Воспитателем в этой школе является сама мать. Воспитание должно быть природосообразным. Эстетическое чувство в этом возрасте следовало развивать через заучивание простых детских стихотворений и пение доступных псалмов и священных гимнов во время ежедневных домашних молитв. Нравственное воспитание должно было выражаться в развитии таких качеств и свойств характера, как послушание, умеренность, опрятность, почтение к старшим, правдивость, справедливость, трудолюбие.

Еще через сто лет большой вклад в расширение образования внесет русский просветитель Н.И. Новиков. Он стремился согласовать идеи западноевропейской педагогики с традициями русского воспитания, приспособив их к нуждам дворянского сословия России конца XVIII в.

Особого внимания заслуживают нравственные правила, помещенные Н.И. Новиковым в журнале «Живописец»: уважение к старшим, любовь к людям труда, презрение к праздности и скуке, честность, мужество [5, с. 136-138, 140].

Нравственность мыслилась доминантой поведения человека, его образа жизни, фундаментальным началом общественного бытия. Венцом образовательной и воспитательной деятельности должно быть служение нравственной идее.

Целям воспитания служили упражнения в нравственной деятельности, воспитание ценных привычек, уверенности в своих силах, самодисциплины, гуманных чувств: милосердия, любви к людям, ответственности по отношению к семье, обществу и др.

До революции большая часть населения, которую составляли крестьяне, занималась работой на земле, натуральным хозяйством. Женщине было невыгодно уходить от мужа, так как хозяйство было общим и представляло единственный источник дохода. У мужа также редко возникало желание расставаться с

женой и детьми, которые были не только родственниками, но и работниками. К тому же все вопросы, касающиеся браков и разводов в царской России, решала церковь. Разводы были большой редкостью, совершались церковью неохотно и только по очень веским причинам.

Жили крепким домом, семьи были устойчивее, нежели современные. Если проанализировать историю семьи, окажется, что предков обучали этой науке основательно, если не сказать – с пристрастием.

Независимо от того, ходили дети в школу или нет, они все должны были знать и исполнять правила жизни и поведения, диктуемые религией. Постулаты определяли каждый шаг человека: когда и сколько работать, когда и как отдыхать, кто и кому в доме должен подчиняться («жена да убоится мужа своего», «чти отца своего и мать свою»), кроме религиозных законов, действовали выработанные веками народные обычаи и обряды, которые регулировали поведение в семье. Как смотреть на нужного человека, как отвечать старикам – все было оговорено.

Сломав государство, революция 1917 г. сломала и старый семейный уклад, древнейшее человеческое устройство.

В Советском Союзе процедура развода стала проще, что повлекло за собой и понижение устойчивости брака. Церковь уже не решала этот вопрос. С приходом к власти И. Сталина развестись стало возможным через суд. Но на пути желающих расторгнуть законный брак встали новые препятствия. Состоящие в партии граждане, не имевшие семьи или, что еще хуже, решившие развестись, строго партией осуждались и могли быть исключены из ее рядов. Партийная карьера для таких людей была практически невозможна. Личная жизнь советского гражданина была всегда на виду, семейные проблемы могли обсуждаться в рабочем коллективе и на общественных собраниях. Семьи распались редко.

Вместе с тем в результате разрушения многих семейных традиций все же возникла необходимость создания специальных учебных программ по подготовке молодежи к семейной жизни. В 20–30-е гг. XX в. в рамках

педологии разрабатываются установки полового воспитания подрастающего поколения. Однако в 1936 г. педология была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование. В связи с этим и половое воспитание детей стало закрытой темой.

В конце 60-х годов XX в. в советское школьное образование стали вновь вводиться различные формы полового воспитания: курсы «Основы советской семьи и семейного воспитания», факультативные курсы, были открыты кружки и клубы, в которых освещались темы любви, брака, пола и сексуальности.

Известный советский педагог В.А. Сухомлинский проводит исследования причин разводов и делает выводы: «Я не преувеличу, если скажу, что молодые родители, не умеющие быть мужем и женой, зачастую так же беспомощны, неумелы и неопытны, как дети; им и помогать надо, к сожалению, как детям; и вот большое горе приходит тогда, когда эти взрослые дети рожают детей, — беда и обществу, и детям, рожденным теми, кто сам еще ребенок по своему нравственному и духовному развитию. <...> Жизнь требует того, чтобы для юношей и девушек в старших классах средней школы был введен курс о культуре взаимоотношений в семье, о браке, рождении и воспитании детей. И читать этот курс должен духовно богатый, морально прекрасный человек» [3, с. 2].

В.А. Сухомлинский вел курс «Семья, брак, любовь, дети» несколько лет, несмотря на то, что на него не было выделено времени в учебном плане. Он учил юношей и девушек, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать своих детей. Он утверждал, что, несмотря ни на какие трудности, необходимо это делать и «предмет этот не менее важный, чем математика, физика, химия. Если не самый важный. Подумайте сами: не всем быть физиками и математиками, а родителями быть всем, мужем и женой — всем» [3, с. 2].

В СССР несколько раз пытались решить проблему создания системы социально-пе-

дагогической и духовно-нравственной поддержки семьи на общегосударственном уровне.

В 1982 г. Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была выпущена типовая программа для старшеклассников «Этика и психология семейной жизни» [6, с. 3]. Данный курс повсеместно внедрялся в общеобразовательные школы и получил положительные отзывы как учащихся, так и педагогов. Но в силу многих объективных причин он не имел широкого распространения. Поэтому в 1992 г., после выхода нового закона «Об Образовании», преподавание курса «Этика и психология семейной жизни» не было включено в учебные планы.

По решению Министерства просвещения СССР с 1983 г. в программы школ страны были введены обязательные курсы «Гигиеническое и половое воспитание» для учащихся 8-го класса [7]. Однако отсутствие методики обучения, специально подготовленных учителей затруднило реализацию данного курса.

После распада Советского Союза, исчезновения «железного занавеса» и прихода в повседневную жизнь все большего числа западных ценностей ситуация с разводами начала стремительно меняться. Сегодня личная жизнь больше не контролируется ни церковью, ни государством. Социальный эксперимент породил многие варианты семейного быта. Не исчезла традиционная семья, но возник еще ее антипод: сообщество родственников, связанных общей крышей, фамилией, но не душой.

В постсоветский период начинают распространяться различные программы сексуального просвещения. Была разработана и внедрена программа «Половое воспитание российских школьников». В ряде общеобразовательных учреждений были введены факультативные курсы «Основы планирования семьи», «Здоровье и безопасность», «Культура общения и здоровье» и т. п., главная цель которых – сексуальное просвещение детей и подготовка их к «взрослой жизни». При этом формирование ценностных отношений к се-

мье и браку, основанных, прежде всего, на духовно-нравственных традициях воспитания и в семье, и в школе, и в вузе, определяемое духовностью и нравственностью российского народа, его религией и социальным опытом, осталось на втором плане [1, с. 55].

Существенным моментом психологической готовности молодого человека к вступлению в брак является не только готовность к реализации потребности в близости с человеком другого пола, но и к осознанию значения своих действий, регулирующих брачно-семейные отношения.

В настоящее время существует множество разрозненных попыток организации мероприятий, создания учебных курсов, целью которых является введение старшеклассников в традиционную для нашего Отечества систему семейных ценностей, подготовка их к созданию крепкой семьи.

В ряде регионов факультативно ведется предмет «Основы православной культуры», включающий в себя вопросы этики семейной жизни.

В рамках реализации плана мероприятий по проведению «Года родительского всеобуча» в Пензенской области в 2011/12 учебном году Пензенский институт развития образования проводит опрос в котором предлагает принять участие родителей, заполнив анкету «Семейные традиции и ценности».

Свердловский региональный фонд «Семья-XXI век» и семейный центр «Юность» реализует проект «Подготовка молодежи к семейной жизни» целью которого является Создание условий для формирования у молодежи осознанного отношения к созданию семьи и развитию собственных семейных стратегий как важных составляющих успеха современного молодого человека. Проект включает проведение круглых столов по теме «Подготовка молодежи к семейной жизни. Формы и методы работы» с целью обмена опытом среди специалистов, работающих с молодежью.

Кроме того, в 2010 г. в рамках совместного проекта Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви и лаборатории педаго-

гики православия Уральского отделения Российской академии образования подготовлена «Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. Данная программа синтезирует знания разных научных областей: психологии, культурологи, христианской этики и богословия.

Вместе с тем необходимо отметить, что всех этих разрозненных попыток для решения всего комплекса проблем, связанных с кризисными процессами семьи, явно недостаточно.

Вполне очевидно, что традиционная семейная культура сегодня нуждается в поддержке государства, в том числе посредством образования. Образование может явиться средством, обеспечивающим сдерживание и предотвращение негативных тенденций распада семьи. Оно может решить проблему сохранения и восстановления отечественных традиций семейного воспитания и передачи знаний о психологических, культурных и нравственных нормах семейной жизни молодому поколению [2, с. 4].

Очень важна и интеграция в воспитательный союз школы и семьи системы дополнительного образования на основе единых тематических линий (семинары, экскурсии, кружковая деятельность, тематические вечера, спектакли, встречи и др.).

Семья и учреждение дополнительного образования детей представляют собой два важных института социализации подрастающего поколения. Поэтому для полноценного развития ребенка необходимо тесное взаимодействие обеих сторон. Как мир семьи выступает первоосновным фактором формирования личности ребенка, так же и основным из главных направлений деятельности учреждений дополнительного образования является духовно-нравственное воспитание детей, возрождение лучших традиций семейного воспитания, восстановление традиционного уклада жизни.

Устойчивость семейных отношений в значительной степени зависит от готовности мо-

лодых людей к браку и семейной жизни. При этом под готовностью к браку понимается, прежде всего, система духовно-нравственных и социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. И не случайно, что современный, демократический период характеризуется поиском новых педагогических путей подготовки учащейся молодежи к созданию семьи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе. Сборник материалов научно-практических и образовательных конференций. Вып. 5. Христианские семейные ценности: прошлое и настоящее. – М., 2010. – 83 с.
2. Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. – Екатеринбург, 2010. – 40 с.
3. Сухомлинский В.А. «Родительская педагогика» Беседа первая. К материнскому и отцовскому долгу человека надо готовить чуть ли не с колыбели – вот в чем проблема. <http://www.detskiysad.ru/ped/ped095.html> (дата обращения: 10.02.2012)
4. Протопоп Сильвестр. Книга, Называемая Домостроем / Подготовка текста, перевод и комментарии Владимира Викторовича Колесова, Институт Русской Литературы РАН - Православное Святоотеческое Общество www.Saint-Fathers.org, 2011. - 125 с.
5. Новиков Н.И. «Живописец» Третье издание, часть I, 1775. – 154 с. <http://rvb.ru/18vek/novikov/01text/01prose/05.htm> (дата обращения: 16.10.2013)
6. Ступина В.Н. Педагогическая технология формирования нравственно-психологической готовности старшеклассников к семейной жизни в процессе изучения художественной литературы: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 2002, 166 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskaia-tehnologija-formirovanija-nravstvenno-psihologicheskoi-gotovnosti.html> (дата обращения: 17.10.2013)
7. Монахиня Нина (Крыгина). Проблема полового воспитания в России / Демографический кризис как угроза региональному развитию России: пути преодоления: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. О.А. Копцевой. – М., 2006. – С. 150–154 <http://www.kolybel-ekb.ru/semya/osnovy-bezopasnosti-semi/upbringing-and-education/Cnizhenie-cennosti-materinstva-i-> (дата обращения: 17.10.2013)

УДК 378.1

Ягудина Л.Р.

*Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н.Туполева (Набережночелнинский филиал)*

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

L. Yagudina

*Naberezhnye Chelny Campus of Kazan National Research
Technical University named after A.N. Tupolev*

POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY

Аннотация. Статья посвящена выявлению основных тенденций в развитии систем оценки качества высшего образования и поиска его эффективных механизмов в зарубежном опыте. Проведенный автором анализ теории и практики оценки дал основу для определения зон ее амбивалентности, которые образуют поля модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация». Автор приходит к заключению, что сложившаяся полимодальность оценки качества образования становится, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на национальном и общеевропейском уровнях.

Ключевые слова: полимодальность, подотчетность, улучшение качества, технократичность, культурологичность, стандартизация, диверсификация.

Abstract. The article is aimed at identifying the main trends in the development of higher education quality assessment systems and searching its efficient mechanisms in foreign experience. The analysis of assessment theory and practice identified the following ambivalence areas forming the field of modalities: «accountability – quality improvement», «technocratic approach – quality culture approach», «standardization – diversification». The author has come to the conclusion that the current polymodality of education quality assessment is, firstly, a way to overcome the contradictions in this area, and secondly, a source of synergy in quality assurance systems at national and European levels.

Key words: polymodality, accountability, quality improvement, technocratic approach, quality culture approach, standardization, diversification.

В течение последних десятилетий обеспечение качества высшего образования, исторически бывшее только национальной проблемой, развивается быстрыми темпами в ответ на процессы глобализации, интернационализации и массовизации высшего образования. Первой реакцией европейской системы образования на эти вызовы было принятие Болонской декларации, второй – развитие во многих странах новых национальных моделей для обеспечения качества образования, более поздние ответы включают создание международных организаций и стандартов для оценки качества образования.

Реакция России на текущие тренды последовательно отразилась в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [3], в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [5] и в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [6].

Все эти документы, определяющие национальную политику в области обеспечения качества, содержат положения о разработке и внедрении механизмов общественной оценки

© Ягудина Л.Р., 2013.

качества высшего образования. Однако отсутствие традиций и устойчивых моделей оценки качества, отличной от государственной, в отечественной практике осложняет своевременную реализацию заявленных реформ и предопределяет необходимость выявления основных тенденций в развитии систем оценки качества и поиска эффективных механизмов общественной оценки в зарубежном опыте.

Большинство дискуссий в зарубежной практике и теории оценки качества образования сосредоточены, на наш взгляд, на следующих зонах амбивалентности:

- на уровне целеполагания: между направленностью систем оценки качества образования на отчетность или на улучшение качества;
- на концептуальном уровне: между технократическим и культурологическим подходами;
- на организационном: между стремлением к европейской стандартизации и диверсифицированностью национальных систем оценки.

Начнем с краткого рассмотрения первого противоречия, в центре обсуждений которого находится вопрос о том, с какой целью производится оценка качества образования: с целью его контроля или его усовершенствования?

Целевая ориентация систем оценки качества образования на контроль и отчетность, не вызывающая существенных эффектов в улучшении качества, подвергается значительной критике со стороны ведущих зарубежных ученых в области образования [9; 10; 13; 14; 15]. Л. Харви и Д. Ньютон считают, что большинство исследований влияния оценки качества есть категория системы отчетности и мало связана с реальными эффективными преобразованиями [12]. Проанализировав опыт оценки качества образования в семнадцати странах, Д. Бреннан и Т. Шах утверждают, что существует множество литературы о подходах и методах оценки качества, однако в ней очень редко рассматриваются эффекты

оценки качества на образовательном и организационном уровнях [7]. Х. Пратасавицкая и Б. Стензакер предполагают, что исследования по изучению влияния механизмов обеспечения качества кажутся невозможными потому, что централизованный контроль качества считается более важным [16].

В конце XX в. основное внимание уделялось вопросам подотчетности университетов и, соответственно, разработке технологий оценки. Идеология нового менеджериализма, распространившаяся в образовании, предполагала, что университет должен быть подотчетным и проверяемым с помощью специальных инструментов.

Далее мы рассмотрим второе противоречие – противоречие на концептуальном уровне между технократическим и культурологическим подходами к оценке качества как социально-педагогическому явлению.

В технократическом подходе университеты рассматриваются как некое производство, которое изготавливает продукт, соответствующий ранее установленным стандартам. Продукт – это студенты, которые демонстрируют определенный уровень достижений. Производство организуется соответствующим образом для достижения этих стандартов и уровней. Преподаватели не заинтересованы в качестве образования, нуждаются во внешнем контроле и в дальнейшем управляются путем установления зависимости вознаграждения от достигнутых результатов. Качество поддерживается конкурсной основой финансирования университетов.

Культурологический подход включает научные изыскания и практику, основанные на убеждении, что истинного качества можно добиться только при развитой культуре качества на всех уровнях и культуре всех участников образовательного процесса. Концепция культуры качества основана на так называемом подходе «снизу вверх» (bottom up approach), заключающемся в инициации мер по улучшению качества в организации в целом с уровня персонала.

Понятие «культура качества» понимается как совокупность двух элементов [18]:

1. общие ценности, убеждения, ожидания и обязательства в отношении качества перед сообществом. Это ценностный аспект культуры качества.

2. структурные и управленческие меры, которые повышают качество и направлены на координацию действий. Это технологическая составляющая культуры качества, которая включает инструменты и механизмы обеспечения качества.

Мы считаем, что именно первый элемент определяет сущность подхода, второй же лишь является сервисной составляющей, позволяющей реализовать этот подход.

Нельзя не согласиться с Ли Харви, который понимает культуру качества как личную ответственность каждого работника за качество производимого продукта перед остальными участниками процесса, обеспечивающую требуемое качество с первого раза, без коррекций, и исключающую необходимость контроля результатов этого процесса [11]. Основным механизмом культуры качества, рождающим инициативы по улучшению качества, является саморефлексия каждого участника образовательного процесса.

Оценка является элементом второй – управленческой – составляющей культуры качества, и, разумеется, ее роль и функции определяются влиянием культурологической парадигмы. В концепции культуры качества оценка рассматривается как инструмент обеспечения обратной связи для стратегического планирования в области повышения качества образования: «Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок / созидательных циклов с обратной связью, но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке, понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества» [2, с. 74].

Изучение немногочисленных публикаций [7; 8; 17; 18], в которых оценка качества рассматривается в парадигме культуры качества, позволяет выделить следующие условия, обеспечивающие направленность оценки на повышение качества:

– интеграция процесса оценки в более широкий процесс управления качеством и развитием с целью предотвращения превращения оценки в бюрократическую процедуру накопления отчетов и цифр;

– прозрачность правил и процедур, которые обсуждаются, а затем четко документируются и доводятся до сведения заинтересованных лиц;

– проектирование оценки таким образом, чтобы препятствовать простому сопоставлению с критериями и показателями и содействовать присоединению к духу качества, что и является основой показателей;

– участие сотрудников, студентов и внешних заинтересованных сторон во внутренних процедурах оценки. По мнению Д.Ф. Вестерхайдена, В. Хульпия, К. Вайтенска, «без лояльного сотрудничества на “цеховом” уровне невозможно собрать нужные данные. В любом случае без сотрудничества преподавателей невозможно собрать данные по действительной самооценке, поскольку оценка требует размышления над индивидуальной и коллективной работой самих преподавателей» [1, с. 218];

– осуществление последующих процедур, связанных с результатами оценки. В противном случае студенты и персонал потеряют интерес к ней и не будут поддерживать эти процедуры;

– наличие доступной для всех заинтересованных лиц информационной базы, содержащей как показатели оценки, так и ее результаты.

Далее мы перейдем к третьей зоне амбивалентности, а именно к противоречию между стандартизацией и диверсификацией оценки качества высшего образования в зарубежной практике.

С одной стороны, задачи Болонской декларации по содействию европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий свидетельствуют о тенденции к унификации технологий оценки качества высшего образования.

С другой стороны, диверсификация в ее этимологическом значении ‘разнообразие’

(*diversity*), восходящем к новолатинскому *diversificatio* – ‘изменение, разнообразие’, является аксиомой европейской образовательной политики и критически важным элементом обеспечения конкурентоспособности Европы на глобальном рынке. В материалах европейских ассоциаций и проектов в области образования подчеркиваются важность признания и принятия разнообразия национальных систем обеспечения качества, ставится цель достижения их совместимости в условиях, характеризующихся многообразием миссий, уровней и контекстов, и определяется, что обеспечение качества должно быть контекстно зависимым, принимающим во внимание исторически сложившиеся взгляды на сущность образования, социальные, экономические и политический контексты.

В заключение уместно подчеркнуть, что последнее рассмотренное нами противоречие является следствием сочетания двух предыдущих в различных проекциях.

Амбивалентные полюса вышеуказанных дуальных оппозиций в сфере оценки качества образования создают поля модальностей, которые находятся в процессе преодоления противоречий между этими полюсами. Амбивалентность способна сама придать им стимул к совершенствованию, поэтому обеспечивающим качество образования субъектам при создании систем оценки необходимо находить точки пересечения между ними, выходя за пределы их традиционных ограничений.

Пересечения модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация» как способов действия создают содержательную полимодальность зарубежной практики оценки качества¹.

Также можно выделить системно-структурную полимодальность, которая складывается за счет воздействия на системы обеспечения качества высшего образования разных

регуляторов: государства, образовательного сообщества, рыночных сил.

Проведенный нами краткий обзор зарубежной теории и практики оценки позволил нам сделать вывод о том, что, несмотря на исторически сложивший приоритет государственной оценки в системе гарантий качества высшего образования, российскому сообществу при дальнейшем ее совершенствовании необходимо приложить особые усилия к развитию всех видов общественной оценки как средству формирования полимодальности системы, которая может стать, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на университетском и национальном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вестерхайден Д.Ф., Хульпия В., Вайтенс К. Направления изменений в представлениях об обеспечении качества. Краткий обзор исследований факторов усовершенствования // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 209–228.
2. Веттори О., Люгер М., Кнасмюллер М. Рассмотрение двойственных (амбивалентных) ситуаций: к вопросу о стратегиях формирования культуры качества в преподавании и обучении // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 64–76.
3. Государственная программа Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения 05.07.2013).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения 05.07.2013)
5. О мерах по реализации государственной политики в области образования и наук: указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <http://www.>

¹ Мы исходили из определения полимодальности как состояния, сочетающего различные отношения к объекту действия и различные способы действия.

- rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html (дата обращения: 11.06.2013)
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой 21.12.2012 //Российская газета. 2012. 31 дек. №303. С. 2–10.
 7. Brennan J., Shah T. Managing. Quality in Higher education. An International perspective on institutional assessment and Change/ Open University Press. 2000. – 174 p. <http://www.amazon.com/Managing-Quality-Higher-Education-International/dp/0335206735>
 8. Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project: Report on the Quality culture project 2002 – 2003 URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf (date of treatment:13.06.13)
 9. Don F. Westerheijden, Veerle Hulpiau, Kim Waeytens. Lines of Change in the Discourse on quality assurance an overview of some studies into what impacts improvement: 28th Annual EAIR1 Forum. 30 August – 1 September, 2006. RL:http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen (date of treatment:13.06.13).
 10. Harvey L. Twenty years of trying to make sense of QA: the misalignment of QA with institutional quality frameworks and quality culture. P.8. URL:http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSII_7_Papers_Harvey.sflb.ashx(date of treatment:13.06.13).
 11. Harvey L., Green D. 'Defining quality'// Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – 18(1). – Pp. 9-34.
 12. Harvey L., Newton J. Transforming Quality Evaluation//Quality in Higher Education. Vol.10, N. 2. 2004. URL:<http://www.eair.nl/archive/forums/barcelona/pdf/HarveyOutlineTrack6.pdf>(date of treatment:13.06.13).
 13. Hayes D., Winyard R. The mcdonaldization of Higher education. – Westport: Bergin & Garvey, 2002. – 222 p.
 14. Newton J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring// Quality in Higher Education. – 2000. – 6(2). – Pp. 153–162.
 15. Power M. Counting, control and calculation: reflections on measuring and management//Human relations. – Vol. 57. – № 6. – 2004. – Pp. 765–783.
 16. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education—towards a better understanding of an emerging field'//Quality in Higher Education. – 2010. – 16(1). – Pp. 37–50.
 17. Quality Culture in European universities: a Bottom-approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project, 2002 –2006. – Round II – 2004. URL:<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>(date of treatment:13.06.13)
 18. Sursock A. Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy// EUA Publications European University Association. 2011. – 62 p.
 19. Sursock A. Reflection from the higher education institutions' point of view: Accreditation and quality culture Working on the European Dimension of Quality: International conference on accreditation and quality assurance 12 – 13 March 2002, Amsterdam <http://www.rieti.go.jp/en/events/03022201/reference/EUAAMSTERDAM02.pdf>(date of treatment:13.06.13)

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6

Аносова А.В.

*Институт проблем воспитания
Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

A. Anosova

*Education problems Institute of the Ukraine
National Pedagogical Sciences Academy, Kyiv, Ukraine*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье охарактеризованы три группы педагогических условий формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста: организационные, содержательные, методические, которые реализуются в условиях внешкольных образовательных учреждений. Рассматривается использование телекоммуникационных проектов как организационно-содержательной формы работы со старшеклассниками, благодаря которой они получают знания о нормах социокультурной среды, формируют к ним эмоционально-ценностное отношение, закрепляют опыт соционормативного поведения, мотивируются к самопознанию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: коммуникативная культура; педагогические условия; телекоммуникационный проект; самопознание; нормы социокультурной среды.

Abstract. The article describes three groups of pedagogical conditions of forming senior pupils' communicative culture: organizational, content, methodical. They all are realized in the out-of-school educational institutions. The use of telecommunication projects as an organizing form of the work with pupils is presented. Thanks to it they get knowledge about social cultural environment norms, form the emotionally-valued relation to them, develop the experience of socially normative behavior, and get motivation for self-knowledge and self-perfection.

Key words: communicative culture; pedagogical conditions; telecommunication project; self-knowledge; norms of social cultural environment.

Современный подход к формированию коммуникативной культуры старшеклассников предусматривает раскрытие и использование потенциальных возможностей самих учеников, которые, активно взаимодействуя в социокультурном пространстве, изменяют и развивают

его. Культура человеческих взаимоотношений проявляется во всех сферах жизнедеятельности, и нарушение правил коммуникативной культуры или ее отсутствие приводит к разрушению отношений между людьми, порождает агрессивность и нетерпимость. Духовность общества повышается или понижается не столько от количества разумных и духовных его членов, сколько от внутренней культуры каждого из них и от качества культуры их взаимоотношений.

Коммуникативная культура старшеклассника является составляющей его общей культуры и представляет собой личностное образование, в котором интегрированы знания общепринятых правил социокультурной среды, эмоционально-ценностное отношение к ним, сформированные коммуникативно значимые качества, что обеспечивает соционормативные умения ученика взаимодействовать с другими людьми и объектами окружающей действительности.

С развитием технологий, социальными, экономическими, политическими изменениями, трансформацией системы культурных ценностей изменилась и специфика коммуникаций в их содержательном, формальном, техническом аспектах, что актуализировало новые задачи и направления исследований коммуникативной культуры. В современных условиях она становится целью (культура диалога), основой (взаимопонимание), средством регламентации (культура делового и повседневного общения) коммуникативных процессов, отображает специфику тенденций современного информационного общества, является условием социальной адаптации человека к быстроизменяющемуся информационному пространству [6].

Анализ научных работ показывает, что учеными рассматривались такие аспекты коммуникативной культуры, как культура общения (И. Мачусская, Н. Стрельникова, В. Штифурак, Р. Шульгина), культура поведения (А. Ушакова, М. Федорова, Н. Хамская), культура взаимоотношений (Н. Евтух, Н. Кулик, Н. Мирончук, И. Сиданич, Т. Черкашина), культура речи (С. Бронникова, Е. Кузь-

мич) и пр. Также вопросы коммуникативной культуры исследованы в трудах К. Абульхановой-Славской, Г. Андреевой, И. Беха, А. Бодалева, Л. Буюевой, М. Когана, Я. Коломинского, А. Леонтьева, А. Макаренка, Б. Парыгина, Л. Станкевич, В. Сухомлинского, С. Шацкого и др. Однако недостаточно изученной остается проблема формирования коммуникативной культуры старшеклассников в условиях внешкольных образовательных учреждений.

Результаты, полученные нами в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента, показали, что значительное количество учеников старшего школьного возраста проявляют нарушения общепринятых правил социокультурного взаимодействия, употребляя нецензурные слова в бытовой речи, игнорируя правила безопасности в сети Интернет, выбирая деятельность, которая не имеет четкой цели, не структурирована в пространстве и времени, позволяя себе не придерживаться норм авторского права и уважения к личной информации других людей, равнодушно или одобрительно относясь к информации и ресурсам, которые выходят за границы цензуры, пропагандируют жестокость и насилие, немиролюбиво реагируя на ситуации неудачи, критики, обиды и пр. Так, на начальном уровне сформированности коммуникативной культуры пребывает 30,6% учеников, на среднем – 30,4% (общее количество респондентов – 1228), что требует определения способов преодоления выявленных недостатков. Исходя из вышесказанного, *целью* данной статьи определено обоснование педагогических условий формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях.

Под условиями формирования коммуникативной культуры старшеклассников мы понимаем совокупность составляющих этого процесса, создание и реализация которых обуславливает его эффективность. Анализ научной, методической литературы, выводы, сделанные в результате проведения констатирующего этапа исследования, позволили выделить следующие три группы педагогиче-

ских условий эффективного формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях:

– *организационные*: использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов;

– *содержательные*: расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности; стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию; развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды; создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками; приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности;

– *методические*: совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшеклассников.

Рассмотрим каждую группу условий более детально.

К *организационным педагогическим условиям* отнесено использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов, поскольку современные тенденции развития внешкольного образования в Украине требуют активного внедрения интерактивных, личностно ориентированных, развивающих технологий, одной из которых является проектная.

Использование телекоммуникационных технологий в образовательном процессе внешкольного учреждения позволяет ему, с одной стороны, ассимилировать основные принципы функционирования информационного общества, а с другой – активно влиять на морально-ценностное содержание жизни молодого человека, который с каждым днем становится все более зависимым от оперативного нахождения, усвоения и использо-

вания информации. На данный момент оптимальные возможности для использования телекоммуникационных образовательных технологий предоставляет Интернет – как наиболее распространенная и перспективная в плане развития сеть, которая широко используется в различных сферах и обладает довольно уникальными дидактическими возможностями (оперативный поиск, передача различных объемов данных; быстрое изменение, редактирование, обработка, извлечение, хранение информации; доступ к различным источникам информации; диалог с любым партнером, компьютер или какое-то другое устройство которого подключено к сети Интернет и т.д.). Телекоммуникационные проекты, в которых соединяются проектная и телекоммуникационная технологии, представляют собой продуктивную учебно-познавательную, творческую деятельность педагога и учеников, основанную на использовании образовательных возможностей Интернет-ресурсов, компьютерных телекоммуникаций, для достижения общего конструктивного решения и получения конечного продукта [5].

Такие характеристики телекоммуникационных проектов, как проблемность, ситуативность, межпредметность, творчество, динамичность, активная и самостоятельная деятельность, новизна, добровольность участия, неформальность в общении позволяют активно воздействовать на развитие коммуникативной культуры старшеклассников. Во внешкольном образовательном учреждении использовать этот вид проектов можно, организовав клуб телекоммуникационных проектов, где могут быть реализованы как организационные, так и *содержательные педагогические условия*, реализация которых предусматривает следующие составляющие:

– расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, что должно происходить естественным образом, непосредственно во время их работы в телекоммуникационных проектах. Предлагая старшеклассникам участие в уже разработанных проектах, а также

модерируя их деятельность по реализации собственных проектов, педагог обеспечивает получение знаний относительно таких общепринятых норм социокультурной среды (которые выделены в нашем исследовании и соответствуют его цели и заданиям), как недопустимость употребления нецензурных слов в речи; личное отношение, которое соответствует норме морального взаимодействия, к информации и ресурсам, выходящим за границы цензуры, к фактам насилия; уважительное отношение к личному информационному пространству другого человека; соблюдение авторских прав; ответственное отношение к ресурсному наполнению сети Интернет, которое предусматривает обеспечение защищенности личной информации, осознание персональной ответственности за размещаемую информацию, за посещаемые сайты; умение руководить собственным временным ресурсом, что обеспечивает исполнение взятых на себя обязательств, оптимизирует режим труда и отдыха, поддерживает состояние физического и психического здоровья в норме; эмоционально-взвешенное, миролюбивое отношение к субъектам межличностного социального взаимодействия. В процессе овладения обозначенными знаниями свою эффективность доказывают интерактивные формы и методы, к которым мы относим тренинги, презентации, конференции, круглые столы, диспуты, ролевые игры, дискуссии, воспитательные ситуации, анализ жизненных ситуаций, литературных произведений и др. Указанные формы и методы работы через осмысление получаемых знаний содействуют осознанию учениками своей позиции в различных жизненных ситуациях, развитию у них моральных качеств, направляют к анализу собственных мыслей, слов, действий, формируют их коммуникативную культуру;

– стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию. Включение старшеклассников в процесс познания своих возможностей, способностей, ступени развития, осознания и оценивания своих мыслей, слов, чувств, действий и их результатов,

черт характера, идеалов, мотивов поведения становится мощным толчком для формирования внутренней культуры личности, что непременно отображается на качестве взаимодействия во внешних связях и побуждает к развитию творческих сил [2]. Поэтому при формировании коммуникативной культуры учеников значительное внимание должно уделяться их мотивации к познанию себя, поступенно-постепенному овладению содержанием процесса самопознания по схеме: понять → принять → вместить → овладеть → применить → проанализировать → откорректировать, что придает ему черты стойкости, надежности, соизмеримости [4]. Активизация самопознания наступает с момента актуализации для человека вопросов «Кто я? Какой я? Каково мое место в этом мире?». Эти же вопросы ставит себе старшеклассник, который в силу своих возрастных особенностей и социальной ситуации должен искать и давать себе обоснованные ответы на них. Поэтому самопознание, которое реализуется через самонаблюдение, самоанализ, самооценку, сравнение своих внутренних качеств с моральной нормой, самоконтроль, для ученика старшего школьного возраста становится естественным и необходимым условием самоопределения, дальнейшего личностного развития и самосовершенствования;

– развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды. Для этого ученик должен оказаться в ситуации, которая бы транслировала такие нормы, и получить позитивные эмоции (от ситуации успеха, одобрения, поддержки, подбадривания, восхищения, радости) для того, чтобы они (правила) закрепились как личностно значимые [1]. В нашем исследовании этого можно достичь, предоставив возможность старшеклассникам выбирать тот вид деятельности в реализации проектов, который наиболее соответствует их предпочтениям, возможностям, способностям, а также создав условия, где они могли бы рефлексировать свои переживания, эмоции, свободно выражать мысли, быть услышанными, получать поддержку своим

инициативам. Нельзя отбрасывать и роль негативных эмоций, которые также могут появляться в воспитательном процессе и касаться конкретных негативных явлений как в окружающем мире (в нашей работе это относится к негативным явлениям, указанным в предыдущем пункте), так и в самом себе (немиротлюбие, неправдивость, неблагодарность, неуважение, безответственность, эгоизм и пр.). Задача педагога – помочь воспитанникам, пережив негативную эмоцию (гнев, возмущение, неудовольствие, разочарование, огорчение), перевести ее в категорию отношения и выработать механизм конструктивного реагирования на такие ситуации и явления. Тогда в аналогичной ситуации индивид будет действовать соответственно этому сформированному отношению, сможет логично оценивать ситуацию, спокойно, взвешенно действовать, не переживая лишних негативных эмоций. Таким образом, у него будут развиваться механизмы саморегуляции, самоконтроля, что не позволит негативным переживаниям спровоцировать деструктивное или аутодеструктивное поведение. Указанное условие может быть реализовано через систему занятий, тренингов, бесед, обсуждений, которые обязательно сопровождают реализацию телекоммуникационных проектов, и позволяют регулировать групповые процессы, направлять развитие каждого конкретного ученика в направлении формирования коммуникативной культуры;

– создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками. Такая атмосфера может быть достигнута благодаря искренности педагога, его непринужденному поведению, настрою на построение партнерских отношений с учениками. В реализации этого условия акцент делается на создании и поддержании отношений взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, на налаживании гармоничных внутригрупповых коммуникаций, а не на обеспечении комфортной внешней обстановки. В начале совместной проектной деятельности очень важно провести знакомство

участников, обсудить правила поведения во время очных встреч и в сети Интернет, которые были бы приемлемыми и обязательными для выполнения всеми, а также определить ожидания каждого. Давая ответы на вопросы «Почему я тут? Чему хотел бы научиться? Какие цели перед собой ставлю?», старшеклассники определяют свои индивидуальные цели, ожидания, сравнивают их с целями и ожиданиями других, находят общность интересов с участниками группы. Здесь также следует уделить внимание коммуникативным упражнениям, которые позволят ученикам лучше познакомиться, проявить свои способности, умения, индивидуальные возможности, снять эмоциональное и физическое напряжение. Важной является и пространственная организация занятий: лучше, чтобы старшеклассники находились в безбарьерной среде, имели возможность свободно перемещаться, быстро объединяться в малые группы, создавать необходимые рабочие зоны;

– приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности, что в нашем исследовании предусмотрено во время работы по предлагаемой разработке и участия старшеклассников в различных телекоммуникационных проектах, содержание которых соответствует нормам и правилам социокультурной среды. В качестве примеров можно назвать такие телекоммуникационные проекты, как «Жизнь глазами молодых» (цель – создание позитивного имиджа современного молодого человека), «Культура молодежной речи: реальность и перспективы» (цель – повышение культуры речи старшеклассников), «Мы – за счастливое детство и ответственное родительство» (цель – подготовка молодых людей к осознанному родительству), «Молодежь – за чистые улицы» (цель – развитие экологической культуры участников, а также жителей населенных пунктов, в которых старшеклассники проживают) и другие.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов внешкольных образовательных учреждений к формированию коммуникативной культуры старше-

классников относится к *методической группе педагогических условий* и предусматривает целенаправленную работу с педагогическими кадрами с целью расширения и углубления их знаний в вопросах теории и методики формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста, овладения ими современными методами ее формирования и развития мотивации к самопознавательной деятельности [3]. Введению этого условия предшествовало анкетирование 41 педагога, результаты которого позволили сделать вывод о том, что уровень их подготовки требует совершенствования. В своих ответах 70,7% педагогов выразили потребность в научно-методической помощи в вопросе формирования коммуникативной культуры, проявив противоречия между своими потребностями в эффективном управлении данным процессом и нехваткой его методического обеспечения, а также личностной готовности к формированию коммуникативной культуры учеников.

Для педагога, который реализует воспитательный процесс, не менее важным, чем профессиональная подготовка, является оценивание и осознание собственного уровня коммуникативной культуры и соотношение его с воспитательными задачами, которые он ставит перед собой в работе с юношеством. Несомненно, что для формирования в воспитаннике черт, присущих человеку культуры, педагог сам должен отвечать этим требованиям. Ведь личностный фактор педагога – его индивидуальность, личные качества, проявления творческих способностей, отношение к работе, профессионализм – имеет непосредственное, существенное влияние на процесс воспитания учеников. Практический опыт убеждает, что особенно позитивно влияет на эмоционально-волевую сферу своих воспитанников тот педагог, который стремится к самопознанию и самосовершенствованию, руководствуясь в своей повседневной деятельности принципом «Не навреди!». Если специалист не стремится к самопознанию, то наблюдается снижение уровня соблюдения норм поведения, усиление агрессивности,

неуважения, недоверия. Поэтому личность педагога, ее зрелость, уровень внутреннего творческого потенциала, воспитанности, культурности приобретают особое значение, а его готовность к деятельности по формированию коммуникативной культуры старшекласников рассматривается нами в неразрывной связи с его личностным развитием.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшекласников осуществляется в ходе проведения специально разработанных научно-методических мероприятий – педагогического лектория, практикума, семинарских занятий, круглых столов, консультаций в режиме он-лайн, включающих в себя следующие темы: «Учебно-воспитательные возможности метода телекоммуникационных проектов», «Учимся проектировать», «Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной культуры старшекласников», «Коммуникативная культура как фактор безопасности и здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса», «Ученики в Интернете: основы безопасного и ответственного поведения», «Самопознание и самосовершенствование как составляющие процесса формирования коммуникативной культуры индивида», «Культура самопознания», «Особенности формирования коммуникативной культуры старшекласников средствами телекоммуникационных проектов». Во время участия в презентациях, лекциях, практических занятиях педагоги имеют возможность познакомиться с содержанием, обучающими и воспитательными возможностями метода телекоммуникационных проектов, получить опыт разработки и участия в них; рассмотреть возможности процессов самопознания и самосовершенствования при формировании коммуникативной культуры личности, мотивироваться к вхождению в процесс системного самопознания, развития собственной коммуникативной культуры; повысить уровень знаний об особенностях коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста и способах ее формирования,

о формах и методах развития безопасного и ответственного поведения учеников в сети Интернет.

Рассматривая специфику формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста во внешкольных образовательных учреждениях, мы можем сделать вывод, что она заключается в возможности неформального общения учеников в педагогически контролируемой среде, творческой реализации своих способностей, возможностей, интересов, что способствует закреплению получаемых знаний о правилах и нормах коммуникативной культуры; в заложенных в основу их (учреждений) функционирования принципов свободы выбора, добровольности участия во внешкольной образовательной деятельности (в нашем случае – в деятельности клуба телекоммуникационных проектов), что закрепляет позитивное отношение воспитанников к общепринятым правилам социокультурной среды; в обеспечении в рамках учебно-тематических планов кружковой, клубной работы разнообразных форм коммуникаций старшеклассников, получения ими действенного опыта в различных социальных ролях в естественных жизненных условиях.

Таким образом, предлагаемые педагогические условия формирования коммуникативной культуры старшеклассников очерчивают систему учебно-воспитательной работы во

внешкольных образовательных учреждениях, которая дает возможность ученикам получить необходимые знания относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, сформировать к ней эмоционально-ценностное отношение, приобрести через активное участие в телекоммуникационной проектной деятельности опыт соционормативного поведения, включиться в системную работу по самопознанию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Воспитание личности : учебник. – К., 2008. – 848 с.
2. Евтух Н.Б., Черкашина Т.В. Культура взаимоотношений: учебник в трех частях. – Черкассы, 2010. – 340 с.
3. Першина Л.В. Стимулирование мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 44–47.
4. Пиньковская Э.А. Спаси и сохрани: в 3-х т. – Т. 1: Кто ты? – Черкассы, 2011. – 814 с.
5. Серостанова Н.Н. Формирование личностных компетенций будущих экономистов на основе телекоммуникационного проекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2012. – 24 с.
6. Соколова О.П. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Ижевск, 2005. – 137 с.

УДК 372.881.111.1

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается содержание и процедура тестирования знаний основ электронной коммуникации, умения применять их на практике в системе обучения средних общеобразовательных школ. Анализ результатов тестирования показывает, что необходимо всестороннее формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которое является приоритетной целью современного медиаобразования. В связи с этим подчёркивается целесообразность организации элективного или факультативного курса виртуального письменного языка, имеющего ряд специфических черт.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативная иноязычная компетенция, электронная коммуникация, виртуальный язык.

Abstract. The article studies the contents and the procedure of testing the basic knowledge of electronic communication and the skill of its practical use in the educational system of secondary comprehensive schools. The analysis of test results shows that the comprehensive formation of the foreign communicative competence is necessary as it makes a priority goal of contemporary media education. In this connection the author emphasizes the practicability of arranging an elective course or giving optional subject devoted to the virtual written language having some specific features.

Key words: the Federal State Educational Standards, the foreign communicative competence, electronic communication, virtual language.

Как известно, модернизация системы образования в России осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы является овладение умением использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [4, с. 6].

Поскольку, согласно ФГОС, необходимость развития у учащихся компетентности в использовании ИКТ распространяется на все учебные дисциплины, формирование столь важного умения происходит не только на уроках информатики [4, с. 30].

Реализация данного требования в рамках дисциплины «Иностранный язык» непосредственно связана с формированием коммуникативной иноязычной компетенции в общем и с обучением виртуальному языку для общения в сети Интернет в частности, а также повышением уровня компьютерной грамотности учащихся. В этой связи на старшей ступени общего образования крайне актуальным становится *оценка уровня сформированности* коммуникативной иноязычной компетенции в рамках электронной коммуникации, иными словами, определение уровня владения компьютером и виртуальным языком.

Данный вопрос также находит своё отражение в работах Е.Н. Галичкиной, Б.С. Гершунского, Р. Бергами и др.

© Бетретдинова И.Х., 2013.

Например, Б.С. Гершунский подчёркивает необходимость решения задачи массовой компьютерной грамотности, независимо от профиля образования [2].

Е.Н. Галичкина в своей работе «Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство» рассматривает такие специфические черты компьютерной коммуникации, как активное использование компьютерных терминов, снижение стилового регистра, высокая степень креативного обыгрывания слов, словосочетаний и аббревиатур и т.п. [1].

Р. Бергами, в свою очередь, обращает внимание на вышеперечисленные особенности сетевого общения и призывает к переосмыслению традиционных подходов в методике обучения иностранному языку [5, с. 83].

В целом анализ литературы показал, что данное направление занимает одну из важных позиций в методике обучения иностранному языку, но в то же время постижение азов электронной коммуникации по-прежнему осуществляется в основном лишь на уроках информатики [2].

Известно, что письменная коммуникация отличается от устной отсутствием интонации, мимики и жестов, передающих эмоции. В виртуальном языке своего рода компенсаторными средствами выступают небезызвестные «смайлики». Кроме того, электронные письма, чаты и форумы изобилуют разнообразными аббревиациями и сокращениями на синтаксическом («Still waiting!» вместо «I am still waiting for you!») и грамматическом уровнях (B4B – «business for business», ASAP – «as soon as possible», CU – «see you» и т.п.). Владение такими средствами общения становится элементом языковой компетенции, необходимой для успешной интернет-коммуникации с собеседниками (в том числе с зарубежными).

Обычно учащиеся плохо владеют виртуальным языком, поскольку учебная программа не предусматривает соответствующего обучения. Так, в современных УМК по английскому языку (М.З. Биболетова «Enjoy English» – 9 кл., В. Эванс «Spotlight» – 10 кл. и др.) данная

тема недостаточно освещена, приводится в качестве «интересного факта» и ей посвящено чрезвычайно мало заданий и упражнений.

Цель настоящей статьи – продемонстрировать уровень знания интернет-языка у учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Соответственно, нашей конкретной задачей было разработать тест на определение уровня владения компьютером и виртуальным языком и апробировать его на достаточно репрезентативной группе учащихся. В основу нашего теста был положен опросник «Какой вы пользователь?» [3].

Разработанный нами тест включал в себя 24 вопроса с несколькими вариантами ответов. Необходимо упомянуть, что среди вариантов ответов был указан один верный, один явно ложный (выбор такого ответа обнаруживает полное отсутствие знаний испытуемого) и один-два неверных, но приближенных к верному ответам.

Приведем пример вопроса теста:

Как расшифровать аббревиатуру ROFL?

Варианты ответов:

- 1) *Rid of fake lollipops (абсолютно неверно)*
- 2) *Rolling on the floor laughing (верно)*
- 3) *Rolling on the floor lady (не верно, но близко к верному)*
- 4) *Reading on the floor lolling (неверно, но приближено к верному)*

В тестировании приняли участие 150 учащихся 9-11 классов средней общеобразовательной школы № 9 (г. Серпухов).

В результате тестирования были получены количественные данные, которые представлены в табл. 1. Следует указать, что «Т» («True») – это количество учащихся, верно ответивших на вопрос, «F» («False») – количество испытуемых, выбравших заведомо неверный вариант ответа, тогда как «I» («Incorrect») – ребята, выбравшие неверный ответ, но близкий к правильному.

Из приведенных данных видно, что старшеклассники в целом достаточно хорошо знакомы с компьютером и программным

Таблица 1

Результаты тестирования учащихся 9-11 кл. (фрагмент исходной матрицы)

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
1	120	1	29
2	118	2	30
3	100	13	37
4	83	8	59
5	120	10	20
...			

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
20	52	75	23
21	26	47	77
22	42	26	82
23	38	41	71
24	25	71	54

обеспечением (вопросы 1-5 в табл. 1), но обладают весьма низким уровнем владения виртуальным языком (вопросы 20-24). Ребята испытывали затруднения при выборе верного варианта расшифровки распространённых в сети сокращений.

Попробуем выразить итоги тестирования в баллах, для чего оценим верный ответ в 3 балла, неточный – 1 балл, а ошибочный, соответственно, 0 баллов. В этом случае, минимальный балл за тестирование – ноль, а максимальный – 72.

Эта процедура дает возможность перейти от общегрупповой оценки к сопоставлению индивидуальных оценок учащихся, которые можно обозначить как *показатель M*, что, в свою очередь, позволяет ставить более конкретные задачи.

В качестве примера подобной задачи мы рассмотрели следующую: как соотносится способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу с его *индивидуальным показателем M*. С этой целью из всей группы испытуемых было отобрано 30 девятиклассников. Для каждого из них был подсчитан показатель *M* (его значение колебалось в пределах от 10 до 40¹).

Далее отобранные школьники были разбиты на 3 подгруппы, в соответствии с величиной их показателя *M*:

группа 1 – $10 \leq M \leq 20$; *группа 2* – $21 \leq M \leq 30$; *группа 3* – $31 \leq M \leq 40$.

¹ Более старшие ребята (10-11 кл.) обладали более глубокими знаниями в изучаемой области: здесь среднее значение показателя *M* составило 46.

Каждому испытуемому давалась конкретная коммуникативная задача, а именно ему было предложено ответить на письмо зарубежного друга. Задание было сформулировано следующим образом:

You have received a message from your friend:

Hi, Lucy!
thk U 4 yor EMSG.
It's gr8 dat U R goin 2 vzit England.
xlnt!
az 4 me, 2day I'm goin 2 Egypt 4 d wknd.
jst wanna hav som :) w/o parNts.
Wat r u gonna do in London?
c U l8r.
Love,
Ted.

Write an e-mail to Ted.

На выполнение задания в классе отводилось 20 минут. Объем ответного письма составлял в среднем 80-100 слов.

Очевидно, что для успешного выполнения данного задания ребятам необходимо было не только уметь «расшифровывать» сокращённые слова и словосочетания, но и уметь самому использовать их в письменной речи.

Для объективной оценки результатов выполнения задания нами были выдвинуты следующие критерии:

- 1) количество предложений, которые учащиеся смогли понять (в письме всего 7 предложений, содержащих сокращения);
- 2) количество сокращений, употреблённых в ответе на письмо Теда;

Результаты тестирования учащихся 9 кл. (в среднем по группе)

Группа учащихся	Критерии		
	Число предложений, которые учащиеся смогли понять	Число употреблённых в ответе сокращений	Использовано своих сокращений
1: $10 \leq M \leq 20$	3,8	3,1	0
2: $21 \leq M \leq 30$	4,6	4,9	0
3: $31 \leq M \leq 40$	5,8	6,2	0,5

3) количество дополнительных сокращений, не использованных в тексте задания, но уместно употреблённых ребятами в ответах.

Анализ полученных работ показал, что учащиеся не смогли полностью расшифровать письмо Теда. Это видно, например, из ответных реплик типа «*Why did you visit England?*», «*Why are you going to Egypt only for today?*», «*I see, it's fun for you to spend time with your parents*» и т.д., которые полностью искажают смысл полученного текста. Важно отметить и то, что школьники предпочитали использовать лишь те сокращения, которые содержались в исходном электронном письме. Отмечено лишь два случая употребления собственных сокращений, например, такого распространённого, как *LOL* («*laughing out loudly*»). Теперь посмотрим, как различались результаты испытуемых разных групп (табл. 2).

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы. Способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу прямо пропорциональна его показателю М: ученики с более высоким значением этого показателя справились с задачей успешнее других. Хотя в целом девятиклассники, к со-

жалению, ещё плохо владеют виртуальным языком, те, кто им владеет лучше других, при общении в глобальном виртуальном пространстве чувствуют себя более уверенно. В этой связи представляется целесообразным организовать соответствующее обучение в виде элективного курса либо факультатива.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство. – Волгоград, 2012. – 322 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М., 1997. – 264 с.
3. Компьютерные тесты. Тест «Какой вы пользователь?» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.my-test.ru/to-test/for-people145.html> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/2365> (дата обращения: 10.06.2013).
5. Roberto Bergami. The Influence of English As A Second Language In Social On-Line Adolescent Communication: A Pakistani Scoping Study: Pan-Pacific Conference XXVIII, Woosong University, Korea, 26–29.05.2011. – PPBA, 2011. – 311 p.

УДК 78 : 37.016

Круглова М.Г.

Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова

МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

M. Kruglova

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC

Аннотация. В статье раскрывается значение межнаучных связей как важного условия музыкально-исторической подготовки студентов. На основе рассмотрения методологических взаимосвязей педагогики музыкального образования с различными гуманитарными науками (философией, психологией, музыкознанием и др.) выявляются возможности и пути реализации межнаучных связей в содержании музыкально-исторической подготовки студентов; обосновывается их значение в определении форм и методов преподавания дисциплины «Истории музыки».

Ключевые слова: научная картина мира, межнаучные связи, межпредметные связи, интеграция, профессиональная подготовка, музыкально-историческая подготовка.

Abstract. The article reveals the importance of interscience connections as an important condition for studying History of Music. Based on the review of methodological interconnections of Pedagogy of Music Education with different humanities (Philosophy, Psychology, Theory of Music, etc.) the article identifies the opportunities and ways to implement interscience links in the content of musical-historical training of students; explains their importance in determining the forms and methods of teaching History of Music.

Key words: scientific picture of the world, interscience connections, interdisciplinary links, integration, professional training, musical-historical training of students.

В содержании профессиональной подготовки студентов-музыкантов важнейшее место отводится изучению музыкально-исторических дисциплин. Эта значимость обусловлена осознанием того, что освоение истории музыки связано не только с приобретением предметных знаний о музыке как искусстве, но и с формированием значимых для современного музыканта общекультурных и профессиональных компетенций, направленных на становление личности как субъекта культуры.

Функциональная многозначность истории музыки как одной из ведущих дисциплин профессиональной подготовки музыкантов объясняется тем, что в «орбиту» своего исследования она вовлекает широкий круг наук, содержание и методы которых позволяют более многоаспектно подходить к проблемам анализа как музыкальных, так и культурных феноменов.

Анализ содержания музыкально-исторической подготовки показывает, что исследование явлений и процессов, происходящих в музыкальном искусстве, не всегда может быть осуществлено в рамках предметных представлений. Изолированное рассмотрение отдельных сторон музыкально-исторического процесса (музыкального стиля, жанра, творчества композитора, музыкального произведения, средств музыкальной выразительности и т.д.) не открывает пути понимания сути явлений в целом. Их изучение должно носить межнаучный характер.

В связи с этим важнейшим условием музыкально-исторической подготовки студентов выступает реализация **межнаучных связей** в процессе обучения. Суть данного условия состоит,

с одной стороны, в опоре на систему понятий, привнесённых из различных гуманитарных наук и их осознании как универсальных, с другой – в овладении методами этих наук с целью системного изучения музыки как части культуры.

Проблема использования межнаучных связей в образовательном процессе в настоящее время представляется особо актуальной. Она обусловлена переосмыслением содержания современного образования, расширением его культурных основ, пониманием образовательного пространства как процесса овладения культурой, направленного на развитие и преобразование личности. «Именно сегодня, в первые десятилетия XXI века, – подчеркивает Л.А. Рапацкая, – обозначились явные противоречия между стереотипами традиционного педагогического мышления и педагогической деятельности и осознанием музыкального образования как феномена культуры, как процесса, не сводимого к обучению» [7, с. 14].

Однако в большинстве случаев проблема межнаучных связей разрабатывается на уровне реализации *межпредметных связей* (МПС) в обучении. В педагогической науке их определяют как важнейшую категорию, направленную на выявление «синтезирующих интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [11, с. 88]. В *образовательную* функцию межпредметных связей входит формирование системных знаний о мире на основе ведущих научных идей и понятий. *Воспитательная* функция предполагает становление мировоззрения и навыков профессиональной ориентации, а *развивающая* – развитие системного мышления, познавательных интересов и исследовательской активности.

Важной составляющей процесса реализации межпредметных связей в обучении выступает *интеграция*, способствующая созда-

нию представлений о науке как о внутренне едином целом. «Любая информация может быть усвоена только в том случае, если она включается в систему ранее полученных знаний, а не является совершенно новой, неизвестной и несовместимой с предыдущим знанием. Для уточнения основных положений темы и включения их в уже сложившуюся систему знаний преподаватель использует дополнительные сведения из других дисциплин, осуществляя таким образом реализацию МПС через конкретизацию учебного материала с помощью элементов знаний других учебных предметов» [6, с. 97].

В современном понимании интеграция предполагает открытость образовательных систем, осуществление интегративных идей в любом компоненте педагогического процесса. Она позволяет перестраивать, расширять и углублять содержание отдельного предмета, приводит к конструктивным изменениям в методике работы и создает новые обучающие технологии.

Между тем возможности межнаучных связей как проявления тенденции к интеграции представляются не менее широкими. С точки зрения дидактики, межнаучные связи предполагают «не столько привлечение фактов из разных наук для иллюстрации общих положений, сколько показ общности теоретического объяснения объектов, изучаемых с разных сторон и разными методами, общность методов и процесса познания в разных научных дисциплинах» [3, с. 160]. В каждом учебном предмете есть свой набор конкретных способов деятельности, предусмотренных программой. Но за этими конкретными способами деятельности кроются умения обобщённого характера – межнаучные умения. «В процессе формирования общенаучных умений и навыков важно предусмотреть формирование системно-образующих понятий, законов и теорий, а также усвоение фундаментальных научных фактов», – констатирует Ю.К. Бабанский [2, с. 26]. К числу общенаучных умений относятся анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация, сравнение, выделе-

ние существенного в исследуемых объектах, выявление причинно-следственных связей и зависимостей и т.д.

Как отмечает В.В. Медушевский, каждая научная дисциплина должна мыслиться не как область, а как взгляд – взгляд на целое с определённой стороны, с точки зрения одной особой проблемы [4]. Такой подход не нарушает целостности того или иного предмета, его специфики, а наоборот, углубляет научные представления о нём и раскрывает сущность всеобщей связи явлений через исследование взаимосвязей изучаемого предмета с другими.

Образовательные задачи использования межнаучных связей в учебном процессе соответствуют ведущим установкам современной высшей школы, среди которых:

- обновление знаний в соответствии с современным уровнем развития науки, культуры и образования;

- повышение статуса научного знания в образовании; формирование научных основ мировоззрения личности;

- повышение эффективности учебного процесса посредством перехода от предметно-знаниевых образовательных технологий к технологиям контекстного типа, обеспечивающим взаимосвязь между учебной и профессиональной деятельностью;

- воспитание профессиональной мобильности личности, заключающейся в готовности к адаптации в различных социально-культурных условиях;

- преодоление разрыва между взаимосвязанными научными областями с целью выявления единых методов познания и их использования для изучения различных объектов и явлений действительности.

В содержании *музыкального образования* к настоящему времени наметилось несколько путей осуществления межнаучных связей:

- 1) использование основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов смежных гуманитарных наук (философии, культурологии, эстетики, социологии, психологии, искусствоведения, музыковедения);

- 2) использование теоретических разработок и конкретных результатов их исследова-

ний (в частности, социологии, психологии, физиологии, семиотики и др.);

- 3) использование методов исследования, применяемых в гуманитарных науках.

Так, *философское знание* как методологически более ёмкое при экстраполяции в область музыкально-педагогического образования способно помочь выявлению ценностно-смысловых оснований последнего. Результат взаимодействия философии и педагогики музыкального образования многие исследователи видят в выработке таких знаний, которые послужат «основой осмысления и решения актуальных проблем музыкального образования, надёжным методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон» [1, с. 39].

В последнее время взаимодействие педагогики музыкального образования и философии наполняется новым содержанием, в котором доминирующее значение приобретает проблема формирования мировоззрения личности. При осмыслении сущности данного феномена музыкальная педагогика опирается на выдвигаемое философией системно-целостное понимание личности.

Однако развивать личностную культуру невозможно без опоры на законы искусства, педагогики и психологии. При отсутствии этих взаимосвязей обнаруживается непонимание педагогом сущности проблем и результатов образовательного процесса. Например, невнимание к физиологическим, возрастным и психологическим особенностям учащихся приводит к неправильному истолкованию их проявлений в музыкальной деятельности. В этом плане ярким проявлением межнаучных связей является взаимосвязь теории и практики музыкального образования с *психологией*.

Взаимосвязь этих областей раскрывается через реализацию общенаучных принципов психологии в музыкальной деятельности¹.

¹ Принципы психологии – это исходные положения, определяющие понимание особенностей формирования и развития психики человека, механизмы её функционирования. Аккумулируя основные законы, действующие в сфере психического, эти принципы определяют требования к изучению психики людей, а также подходы к формированию личности человека в педагогическом процессе.

Механизм, обеспечивающий эту взаимосвязь, включает в себя движение от общих психологических принципов, через их проявление в музыкальной психологии, к дидактическим принципам педагогики музыкального образования, отражённым в методах обучения [1]. Такими принципами, например, являются принцип единства сознания и деятельности, принцип целостного и системного подхода к пониманию психических феноменов. С точки зрения последнего, процесс музыкального познания рассматривается как совокупность целостных психологических систем: сенсорно-перцептивной, когнитивной, ценностной, творческой [10].

Процесс развития педагогики музыкального образования тесно соприкасается с развитием *музыкознания*. Это проявляется, например, в том, что такие ключевые музыковедческие категории, как «интонация», «образ», «стиль», «жанр» послужили стимулом для обращения педагогов-музыкантов к разработке новых подходов к содержанию и методам музыкального образования (интонационного, стилевого, жанрового подходов). Осмысление данных категорий в музыкально-педагогическом процессе становится основой решения проблем освоения музыкального искусства. Е.В. Назайкинский утверждает: «Между науками, как и между их предметами, в действительности нет границ и <...> каждая из них в принципе изучает весь мир, но в центр этого мира помещает своё собственное “светило”». Система же наук в этом плане может быть уподоблена огромному энергетическому полю взаимодействующих, влияющих друг на друга звёзд, свет которых пронизывает всю галактику. Для музыковедов таким светилом является музыкальное творчество, музыкальная деятельность, сама музыка. Оно тоже озаряет всю вселенную» [5, с. 16].

Таким образом, методологические взаимосвязи педагогики музыкального образования с другими науками проявляются в обогащении и преобразовании педагогического процесса, позволяющего будущему педагогу вооружиться арсеналом знаний и методов

для дальнейшей профессиональной деятельности. «Чтобы хорошо делать своё дело, – замечает Г.М. Цыпин, – человек сегодня должен много знать и, что ещё важнее, быть открытым для восприятия и ассимиляции новых знаний, причём не только в рамках своей профессии, но и в смежных областях» [12, с. 5].

В содержании музыкально-исторической подготовки студентов реализация межнаучных связей имеет важнейшее значение. Так, решение некоторых задач, связанных с анализом музыкально-исторических явлений и процессов, предполагает в качестве необходимого условия привлечение универсальных *философских* методов. К таким методам относятся сравнение, анализ, синтез, индукция и дедукция, абстрагирование. Кроме того, к настоящему моменту многие философско-эстетические категории и положения обрели своё место и значение в изучении истории музыки. Каждая из категорий отражает один из общих законов, принципов бытия сущего, а вместе они охватывают мир как единое целое. Это категории всеобщей связи и развития, общего и особенного, части и целого, системы, формы и содержания, симметрии и асимметрии, диалектического противоречия и др.

Исследования *психологической науки* также имеют существенное значение для восприятия и познания музыкальных феноменов. Ещё Б.М. Теплов, исследуя закономерности музыкального восприятия, пришёл к мысли, что музыка, взятая сама по себе, может выражать только эмоциональное содержание, но в контексте других, немusicalных средств познания, её смысловое значение раздвигается до широчайших пределов. «Восприятие музыки во всей её глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят “сам из себя”», – заключает учёный [9, с. 113]. Например, психологический механизм перевода музыкальных звучаний в разного рода «чувственные характеристики» – синестезия, ассоциации, метафорический скачок – имеет важное значение для восприятия и адекватного понимания музыкальных

произведений, определяя как общее психологическое «пространство» образа, так и точность его отдельных характеристик.

В трактовке проблем музыкальной жизни нельзя обойтись без исследования ее *социологического* «пространства», так как всякая музыкальная культура функционирует в конкретном обществе и представлена определенными общественными институтами. В этом отношении исследование вопросов истории музыки неизбежно связано с музыкальной социологией – научной дисциплиной, изучающей различные аспекты социального бытия музыки, вопросы общественного содержания музыкального творчества, проблемы систематизации всего многообразия его художественных форм и общественных проявлений. Важнейшие аспекты социологии музыки как научной дисциплины разработаны А.Н. Сохором. В его монографии «Социология и музыкальная культура» раскрывается содержание, задачи, структура, функции и методы музыкально-социологических исследований [8].

Таким образом, в изучении музыкально-исторических явлений сливаются воедино теоретические представления о самой музыке, ее взаимосвязи с личностью, обществом, культурой. Так, в частности, при изучении музыкального романтизма пересекаются такие понятия, как эстетика, стиль, направление, мировоззрение, художественно-стилевое течение. Вариативность взглядов на романтизм как направление, школу, стиль, художественный метод, тип мировоззрения актуализирует проблему исследования этого явления с различных научных позиций. И в этом смысле вопросы отдельного культурно-исторического явления оказываются на пересечении философских, социологических, культурологических, исторических, искусствоведческих дисциплин.

Необходимость привлечения межнаучных связей в практику музыкально-исторической подготовки студентов-музыкантов объясняется требованиями современной высшей школы и связано с повышением научного уровня содержания образования, увеличени-

ем объема информации, процессом интеграции наук, необходимостью формирования нового интегративного мышления, стремлением к формированию у студентов единой научной картины мира и целостного представления о нем.

Исследование возможностей межнаучных связей, тем самым, имеет принципиально важное значение для развития методологических, научно-теоретических, методических основ музыкального образования. Реализация межнаучных связей в педагогическом процессе способствует обобщению, систематизации, полифункциональности знаний, формированию способности самостоятельно проводить творческие исследования, умений рассматривать любые явления с разных позиций, готовности применять знания из различных областей науки и искусства в решении конкретных профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002 г. – 272 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М., 1988. – 608 с.
3. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982. – 129–180 с.
4. Медушевский В.В. Как устроены художественные средства музыки? // Эстетически очерки. – М., 1977. – Вып. 4. – С. 83–84.
5. Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе 20 века // Преподаватель. – 1999. – № 4. – С. 16–21.
6. Плотникова Е.Г. Межпредметные связи при обучении математики в ВУЗе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 2. – С. 95–100.
7. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в культуре России: опыт исторического анализа // Вопросы музыкальной культуры и образования. Сборник научных трудов. – М., 2012. – Вып. 9. – С. 3–16.
8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура: Монография. – М., 1975. – 202 с.
9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.; Воронеж, 1998 – 544 с.

10. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 «Музыкальное образование». – М., 2000. – С 47–80.
11. Федорец Р.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л., 1983. – 88 с.
12. Цыпин Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики: проблемы содержания, формы, языка и стиля. – Тамбов, 2005. – 337 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 796–057.875

Степанова Л.А.

Московский государственный областной университет

**СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ
В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В.,
КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С.
«ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ
ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»)**

L. Stepanova

Moscow State Regional University

**PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH
IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS
(THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA,
O. KUZNETSOV, G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY
OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS
OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS")**

Аннотация. В статье представляет собой рецензию на вышедшую в 2013 г. коллективную монографию преподавателей Тульского государственного университета «Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов», которая посвящена научному и методическому обоснованию инновационного направления в физическом воспитании студентов – формированию системы оценки качества индивидуального физического развития. Статья написана в научно-публицистическом жанре «критика и библиография».

Ключевые слова: гуманизация педагогического процесса, вуз, физическое воспитание студентов, антропометрический контроль физического развития студентов, индивидуальное физическое развитие и функциональная тренированность студента.

Abstract. The article represents the review of the collective monograph 'Assessment of Quality of Physical Development and Actual Problems of Physical Training of Students' issued in 2013 by teachers of the Tula state university. The monograph is devoted to scientific and methodical justification of the innovative approach to the physical training of students, i.e. to the formation of a quality assessment system which assesses a student's individual physical development. The article is written in a scientific-journalistic genre 'criticism and bibliography'.

Key words: humanization of pedagogical process, institute of higher education, physical training of students, anthropometric control of students' physical development, individual physical development and student functional level of training.

Не приходится говорить о той роли в жизни любого школьника и студента, а в целом – и всего общества, которую играет физическая культура. Задача физического развития человека еще в древних цивилизациях была определена важнейшей составляющей гармоничного развития личности, которой она остается и сегодня, присутствуя в содержании общего и высшего

© Степанова Л.А., 2013.

образования как учебная дисциплина. Однако в современном социально-историческом контексте ее значение приобретает особую остроту в связи с такими негативными тенденциями, как гипертрофированная динамика развития информационного пространства общества, влекущая за собой биологически несообразный физиологии растущего организма ритм, культ пищевых пристрастий в ущерб духовным и физическим формам жизнебытия, малоподвижный образ жизни и др. Н еслучайно сегодня одним из приоритетов физического воспитания молодежи становится сохранение и укрепление её здоровья, без которых ни о какой личностной и профессиональной самореализации специалиста речь идти не может. Учитывая то, что заметной тенденцией последних лет стало снижение уровня физической готовности студентов к освоению очень емких по содержанию и затратных по времени освоения образовательных программ (особенно в свете стандартов последнего поколения), актуальность этой проблемы особенно усиливается в свете эффективного оздоровления и профилактики болезней студентов.

В образовательных стандартах физическая культура в высшем учебном заведении рассматривается как неотъемлемая часть не только профессиональной культуры будущего специалиста, но и в целом системы воспитания студентов в гуманистическом русле. Помимо этого, как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она является одним из средств оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Однако не секрет, что долгие годы основной акцент в физкультурной подготовке студентов делался не на сохранении их высокой работоспособности (как этого требует современная ситуация), а на выполнении определенного комплекса заданий программного характера, без учета такой важной составляющей, как исходные и перспективные возможности физических ресурсов студентов, знание которых особенно важно в период их

адаптации в новых условиях обучения. Вот почему обращает на себя внимание вышедшая в этом году книга, подготовленная авторским коллективом Тульского государственного университета Грязевой Е.Д., Жуковой М.В., Кузнецовым О.Ю., Петровой Г.С. **«Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов»**, которая посвящена научному и методическому обоснованию необходимости такого важного направления в физическом воспитании студентов, как формирование системы оценки качества индивидуального физического развития. Нет сомнений в том, что книга, написанная в жанре монографии, будет интересна каждому специалисту в области общей педагогики и частных методик прежде всего тем, что в ней раскрываются основные пути развития фактически нового направления в физическом воспитании студенчества, основанного на антропометрическими психолого-педагогическом обследовании индивидуального физического развития и функциональной тренированности студента. При этом важно отметить, что исследование производит впечатление благодаря глубине и достоверности анализа, широкой опоре на многолетние собственные наблюдения и опыт авторов, богатству исходного материала, что не вызывает сомнений в убедительности и доказательности полученных результатов.

Рецензируемая книга состоит из 3 глав, каждая из которых, несмотря на их тесную логическую взаимосвязь, имеет свою специфику. Название первой главы *«Антропометрический контроль физического развития и функциональной тренированности студентов (способ оценки условий и качества физического воспитания)»* точно отражает его содержание. Сначала авторы представляют широкий взгляд на необходимость использования в практике вуза способа оценки условий и качества физического воспитания, подчеркивая при этом его комплексный характер, что уже дает основание говорить об инновационности подхода в этой области. Такое утверждение подкрепляется 10-летним научно-методическим поиском авторского коллектива

ученых разных специальностей и направлений – врачей, биологов, судебных экспертов, социологов, специалистов в области математического анализа, а также профессиональных тренеров и спортсменов, работающих в Тульском государственном университете. На основе привлечения внушительного эмпирического материала, накопленного с 2006 г., дана оценка состояния физического развития современной учащейся молодежи и сформулированы актуальные педагогические задачи в системе физического воспитания студентов. В главе подробно рассматривается важный в контексте новых подходов к физическому воспитанию юношества вопрос соотношения универсальных медико-биологических стандартов с индивидуальным анатомо-физиологическим развитием студента, который, как показывает практика, является отнюдь не второстепенным. В связи с этим авторы предлагают брать за основу не показатели роста и веса, которые до сих пор используются в антропометрических исследованиях человека, а гармоничность физического развития обучающегося, что объективно расширяет видение индивидуального подхода к физическому воспитанию студентов.

Важным достоинством метода антропометрического контроля является то, что с его помощью возможно выстраивать систему дифференциации физического воспитания студентов не только средствами общей, но и адаптивной физической культуры, а это, безусловно, способствует профилактике конкретных физиологических дисфункций, которые, к сожалению, встречаются у студентов не так уж и редко.

Интересным в предлагаемой авторами методике, прежде всего, в общепедагогическом аспекте, является участие самих студентов в процессе антропометрического контроля пропорциональности конституциональной стеничности и гармоничности своего телосложения, который предусматривает обучение приемам обработки и анализа полученных результатов, что позволяет в последующем каждому студенту увидеть динамику его физического совершенствования,

проявляющегося в изменении качества и уровня индивидуальной функциональной тренированности. Этот методический прием повышает заинтересованность студента в улучшении своих собственных результатов и, таким образом, выступает стимулом для более активного участия в занятиях по физической культуре.

На основе целостного анализа метода антропометрического контроля авторы выделили основные его характеристики, позволяющие определить видение прикладного значения метода в перспективе практики физического воспитания в вузе, некоторые из которых, на наш взгляд, являются дискуссионными. Так, одна из характеристик метода – доступность, учитывая необходимость участия в диагностике и мониторинге изучаемого процесса специалистов различного профиля, требует и их наличия в вузе, и их профессионально-личностной заинтересованности и готовности к включению в этот процесс, что может быть достаточно затруднительным в силу ряда причин. В целом же весь представленный в главе материал воспринимается с большим интересом и, как было отмечено выше, носит инновационный характер.

В том же ключе написана и вторая глава «Оценка физического развития современной студенческой молодежи», в которой последовательно рассматривается технология оценки результатов антропометрического контроля физического развития и функциональной тренированности студентов как необходимого этапа полноценного педагогического процесса физического воспитания в современном вузе. Приведены способы дифференциации студентов не только по медико-клиническим показателям, но и по уровню и качеству индивидуального физического развития каждого конкретного обучающегося, т.е. таким образом врачебно-медицинский контроль, как утверждают авторы, дополняется педагогическим компонентом, включающим коррекцию средствами физического воспитания субъективных недостатков индивидуального телосложения и тренированности студента. Хочет-

ся согласиться с авторами в их утверждении о том, что в настоящее время в практике врачебно-педагогического контроля процесса физического воспитания обучающихся в достаточной мере реализуется только первая его составляющая, тогда как вторая – педагогическая – из-за отсутствия методик ее организации и проведения либо не реализуется полностью, либо отсутствует вовсе.

В главе приводятся сопоставительные примеры оценки физического развития студента при выполнении им физкультурно-спортивных нормативов с помощью методики антропометрического контроля, который, судя по результатам исследования, является более информативным и объективным. Само по себе это суждение, безусловно, выглядит убедительным, однако в данном контексте один вопрос все же оказался обойденным: каким образом с помощью предлагаемой методики можно осуществить ранжирование видов физкультуры и ее нормативов – адаптивной, традиционно используемой, спортивно-соревновательной и пр., и как должны соотноситься количественные критерии выполнения физкультурно-оздоровительных нормативов с качественными? Ответ на этот вопрос помогает лучше понять особенности позитивных изменений в индивидуальном физическом развитии студента, тем более, что сами авторы указывают на то, что используемые сегодня количественные критерии выполнения молодыми людьми формализованных физкультурно-спортивных нормативов не позволяют объективно и наглядно отобразить эту динамику. Однако, без всяких сомнений, представленный в главе материал ценен тем, что авторы наглядно с достаточной долей убедительности продемонстрировали возможности применения предлагаемой методики в практике высшей школы.

В третьей главе монографии «Актуальные задачи физического воспитания студентов» авторы предпринимая попытку научно-практического осмысления полученных результатов, акцентируя внимание на выявлении существенных проблем физического воспитания студентов. Целостный анализ

физического воспитания не столько как учебной дисциплины, а как важнейшей составляющей содержания педагогического процесса в вузе позволил авторам выявить и показать процесс приращения педагогического компонента в процессе физкультурных занятий на основе ярко выраженного индивидуального подхода.

Особо хочется поддержать авторов в их выводах, сформулированных на основе анализа результатов антропометрического обследования студентов Тульского государственного университета, касающихся подготовки обучающихся к восприятию соответствующих физических нагрузок и адекватной реакции на них, привитию им навыков контроля над самочувствием при выполнении физических упражнений, наглядного разъяснения необходимости коррекции телосложения средствами физического воспитания. Особое внимание в этом ключе, как совершенно справедливо отмечают авторы, должно уделяться первокурсникам, для которых самым трудным в вузе является период адаптации в учебном процессе. Это означает, что учебные занятия со студентами младших курсов по физической культуре должны носить комплексный и комбинированный характер, т.е. помимо комплекса упражнений, рассчитанных на всех здоровых по медицинским показаниям студентов, необходимо включать индивидуальные коррекционные упражнения, направленные на достижение каждым обучающимся общей гармоничности. Таким образом, авторами охвачены все возможные группы студентов, которые могут быть сформированы в результате оценки их физического развития и функциональной тренированности. Учитывая все более усложняющиеся условия обучения в высшем учебном заведении, авторы фиксируют внимание на современных задачах физического воспитания:

- дифференциации студентов по уровню индивидуального физического развития и функциональной тренированности;
- необходимости индивидуального антропометрического обследования каждого студента;

– изучении характера эмоционально-волевой мотивации к учебным занятиям по физической культуре и процессу физического воспитания в целом;

– формировании у студентов, вчерашних школьников, навыков динамической активности.

Отмечая новизну и актуальность авторских подходов, необходимо акцентировать вопрос, требующий доработки – это конкретные представления авторов о тех самых благоприятных условиях, которые способствуют гармонизации развития личности студента средствами физического воспитания: их характеристика, включая средства обучения, методическое обеспечение, воспитывающая сре-

да, оптимальное количество преподавателей, способных профессионально использовать предлагаемые подходы на практике. Отказ от специального анализа данного вопроса может оставить ощущение недоговоренности.

Однако не указанные недостатки определяют значение рецензируемой книги. Анализ ее содержания позволяет утверждать, что теория и практика профессионального образования пополнилась ценной работой, открывающей перспективные пути профессионального становления будущих специалистов в системе высшего профессионального образования средствами физического воспитания, гуманистический потенциал которого далеко не полностью востребован в вузе.

НАШИ АВТОРЫ

Аносова Анастасия Викторовна – аспирант лаборатории деятельности внешкольных учреждений Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев), методист центра практической психологии и социальной работы Киевского областного института последипломного образования педагогических кадров (Украина); e-mail: annast@ukr.net

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Великанова Анастасия Евгеньевна – соискатель, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: velikanova.ae@mail.ru

Захарова Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; e-mail: annazakharova@mail.ru

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Круглова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: marisha.krug@mail.ru

Марахова Виктория Александровна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Vikusa7@mail.ru

Мелещенко Алла Анатольевна – соискатель, ассистент кафедры охраны труда и гражданской защиты Житомирского государственного университета им. И. Франка (Украина); e-mail: inga-veselka@mail.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: l_osipenko@mail.ru

Степанова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Танцура Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры Иностранных языков-3 Финансовой академии при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: ttancyra@yandex.ru

Третьякова Вера Степановна – доктор филологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), профессор кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: k173809@yandex.ru

Хватова Марина Борисовна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления (Московская область); e-mail: marina11.10.1963@mail.ru

Ягудина Лилия Равилевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Набережночелнинского филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева-КАИ; e-mail: yagudinalr@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Великанова А.Е., Третьякова В.С.</i> КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР	5
<i>Захарова А.В., Суворова Ю.А.</i> О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	10
<i>Крившенко Л.П., Захарова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	15
<i>Марахова В.А.</i> ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	23
<i>Мелещенко А.А.</i> ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	27
<i>Осипенко Л.Е.</i> МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	32
<i>Таницура Т.А.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	37
<i>Хватова М.Б.</i> ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ.....	43
<i>Ягудина Л.Р.</i> ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Аносова А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	53
<i>Бетретдинова И.Х.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	60
<i>Круглова М.Г.</i> МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	64

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Степанова Л.А.</i> СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В., КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С. «ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»).....	70
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>A. Velikanova, V. Tretyakova.</i> PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER.....	5
<i>A. Zakharova, Y. Suvorova.</i> THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS	10
<i>L. Krivshenko, A. Zakharova.</i> RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	15
<i>V. Marahova.</i> MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	23
<i>A. Meleschenko.</i> THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES.....	27
<i>L. Asipenka.</i> MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES.....	32
<i>T. Tantsura.</i> COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	37
<i>M. Khvatova.</i> PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY	43
<i>L. Yagudina.</i> POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY	48

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>A. Anosova.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	53
<i>I. Betretdinova.</i> MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL.....	60
<i>M. Kruglova.</i> INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC	64

SCIENTIFIC LIFE

<i>L. Stepanova.</i> PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS (THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA, O. KUZNETSOV G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS").....	70
--	----

OUR AUTHORS	75
--------------------------	----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14.015.62

Великанова А.Е., Третьякова В.С.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР

A. Velikanova, V. Tretyakova

Russian State Vocational Pedagogic University, Ekaterinburg

PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического осмысления роли куратора академической группы как социального продюсера, основной функцией которого является содействие профессиональному становлению студентов в период обучения в университете. В статье осуществлен анализ понятий «образовательная рефлексия» и «социальная практика». Определены современные требования к личности куратора. Предложен комплекс задач деятельности куратора академической группы как социального продюсера. Задачи и функции деятельности куратора определены через способность студента осуществлять образовательную рефлексию и приобретать опыт социальной практики.

Ключевые слова: куратор академической группы, обучение, образовательная рефлексия, социальная практика, мотивация, профессиональная деятельность, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract. The article is an attempt to give a theoretical assessment of the role a professor in charge of a student group fulfills as a social producer. In this case his main function is to assist the students' professional skills formation during their course of study at a university. The article presents the analysis of such concepts as: «educational reflection» and «social practice». Modern requirements to the personality of the professor in charge of a student group are defined. The complex of problems of such professors' activity as a social producer is offered, as well as the tasks and functions of his activity. It is stated that the professor in charge of a student group should stimulate the students' ability to develop educational reflection and their skills of gaining experience of social practice.

Key words: a professor in charge of a student group, course of study, an educational reflection, social practice, motivation, professional activity, an individual educational trajectory.

В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества. Прежде всего, меняются требования, предъявляемые к личности профессионала. В государственной программе, принятой Правительством РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (подпрограмма «Развитие профессионального образования»), отмечаются новые требования к выпускнику вуза, требующие адекватных мер образовательной политики, – формирование компетенций, востребованных в современной социальной жизни и экономике [1, с. 36, 77]. Это значит, что студент, получив ту или иную про-

фессию, должен уметь продемонстрировать не только определенный уровень знаний, умений, владений и их практическую реализацию, но и свою мобильность, активность, самостоятельность, психологическую гибкость, стрессоустойчивость, коммуникабельность, то есть способность соответствовать постоянно меняющимся социальным условиям.

Сочетать в себе вышеуказанные качества и применять их в профессиональной деятельности – довольно сложная задача для молодого специалиста. Тем не менее нам представляется это возможным, если студент осознанно выбирает свою будущую профессию, имеет мотивацию к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности, стремится к самосовершенствованию в этой области.

Как показывает практика, большая часть студентов, поступающих в вуз, к сожалению, не имеют четкой установки на получение образования именно по выбранному профилю подготовки. Этой реальности существует множество объяснений: большой конкурс на престижные и востребованные направления подготовки; установка студента получить любое высшее образование, чтобы иметь возможность дальнейшего трудоустройства; выбор единых государственных экзаменов по определенным дисциплинам; возможность временной отсрочки от службы в вооруженных силах (для молодых людей); возможность познать особенности студенческой жизни; стремление обучаться на бюджетной основе и др.

В итоге возникает противоречие между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности.

Указанное противоречие позволяет сформулировать проблему, которую мы попытаемся разрешить в рамках данной статьи, – как в условиях вуза сформировать мотивацию к будущей профессии у студентов и подготовить их к самостоятельной профессиональной деятельности?

Выявленное противоречие и проблема позволяют сформулировать цель статьи – определить субъекта, способного в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, и определить комплекс решаемых им задач для достижения этой цели.

В условиях компетентностного подхода студент должен не только усваивать знания, но и быть способным применять эти знания на практике, самостоятельно решать встающие перед ним задачи. С нашей точки зрения, помочь студенту реализовать данные задачи в вузе может куратор академической группы. С этой позиции проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории студента – главная функция куратора. В условиях образовательного пространства вуза при решении указанных задач куратор академической группы будет выступать в качестве «социального продюсера», помогающего молодому человеку вывести свои образовательные проекты в социальную сферу.

В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности: говорят о кураторе академической группы, курирующем врачей, кураторе того или иного направления в деятельности банка, предприятия, политической организации. Термин «куратор» достаточно широко распространен и в сфере высшего профессионального образования.

Слово «куратор» появилось в немецком языке как заимствование латинского «curator», основным значением которого было ‘заботиться’. Современные романские языки указывают на значение ‘попечитель’, ‘опекун’. Это же значение актуально и в английском языке: curator – 1) хранитель, смотритель музея; 2) управляющий, заведующий, руководитель; 3) член университетского совета (в западных университетах); 4) опекун [3].

В русский язык слово «куратор» в значении ‘попечитель’, ‘опекун’ пришло из немецкого языка во времена Петра Первого. Так, в «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка» 1910 г. термин «куратор» определяется следующим образом:

Куратор [от лат. *curator* – попечитель] – 1) опекун над мнением несостоятельного должника; 2) прежнее название попечителя университета; 3) студент, надзору которого вверяется больная; 4) член конкурсного управления [7].

Следовательно, можно сделать вывод, что куратор – лицо, выступающее в роли наставника, опекуна, попечителя, защитника, руководителя по отношению к обучающимся.

Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященных кураторской работе, является Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 г. императором Николаем II, которая определяла порядок избрания кураторов из числа профессорско-преподавательского состава и обозначала основные функции и направления деятельности куратора в вузе.

С тех пор институт кураторства не прекращал официально своего существования. В 60–90-х гг. XX в. проблеме кураторской деятельности уделялось большое внимание. «Анализ работ этого периода (К.В. Гавриловец, Л.Д. Демина, Т.М. Куриленко, Т.П. Маралова, О.В. Соколовская) приводит, во-первых, к выводу о том, что деятельность института кураторства была направлена на поиск внутренних резервов оптимизации воспитательного процесса в вузах. Во-вторых, институт кураторства способствовал социализации студенческой молодежи. В-третьих, содержание кураторской деятельности претерпело в своем развитии существенные изменения от информационной, просветительской функции на начальном этапе, до руководства практически всеми сферами деятельности студенческой группы на последующих этапах» [2, с. 67].

Однако в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. в сфере кураторства наметился спад, обусловленный объективными внешними причинами: возникновение на международной политической арене нового государства – Российской Федерации в связи с распадом СССР; экономический и политический кризисы; кардинальные изменения сети средних

и высших учебных заведений в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» 1992 г.; нехватка финансирования в сфере культуры и науки. Институт кураторства стал существовать в большинстве случаев формально. Последствия этого времени сказываются во многом до сих пор, поскольку были утрачены многие традиции и преемственность в работе.

Куратор как феномен в высшем образовании явился предметом исследований отечественных и зарубежных ученых в следующих направлениях:

– выявление роли куратора студенческой группы в инновационной системе образования (Н.Ф. Большакова, Э. Гордон, Г. Дербридж, Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Ч. Кингслей, Р. Клоуард, Г. Крисли, Е.Н. Кролевецкая, А.В. Куприна, С.В. Лаптева, Ф.Дж. Медуэй, Г.Х. Мин, И.П. Миронов, Р. Пэппа, М. Сим, Ф. Стродтбэк, Р.Г. Уильяме, К. Хибберт, Г. Хорст);

– определение требований к личности современного куратора (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, Л.Н. Макарова, С.Ш. Надыршина, М.И. Ситникова);

– исследования, направленные на выявление функций кураторской деятельности в студенческой группе (Л.С. Гринкруг, А.Н. Дулатова, Л.Н. Зайнуллина, А.М. Зарукина, В.П. Зелеева, Ж.Б. Иванова, О.А. Плоцкая, Т.И. Рогозина, М.А. Тимонов, А.Я. Шаипова, М.С. Якушкина);

– анализ эффективности и результативности деятельности кураторов в условиях современной системы образования (Г. Биерс, Д. Бушсел, Т.И. Гунько, Дж. Каган, Р.Дж. Марцано, С.Е. Римм-Кауфман, З. Сазонова, Л.А. Черенцова, С.Н. Юрченко).

Мы бы хотели представить куратора академической группы в роли социального продюсера, то есть посмотреть на сущность данного феномена с новых позиций. Обратимся к термину «продюсер». Продюсер (от англ. *producer* – производитель, товаропроизводитель, изготовитель) – это специалист, который принимает непосредственное участие в производстве проекта, регулирует (или помогает регулиро-

вать) финансовые, административные, технологические, творческие или юридические аспекты деятельности, регулирует политику при выполнении какого-либо проекта [5].

Исходя из данного определения, можно сказать, что, выступая в роли социального продюсера, куратор академической группы будет являться человеком, который принимает непосредственное участие в профессиональной жизнедеятельности студентов. Он наблюдает, сопровождает, регулирует их деятельность и создает условия для развития личности каждого студента. Как социальный продюсер куратор участвует в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории каждого студента, помогает разрабатывать и претворять в жизнь их социальные проекты.

С нашей точки зрения, современный студент, приобретая в вузе знания, умения, владения, должен быть способен осуществлять образовательную рефлексию и иметь опыт социальной практики. Основу социальной практики должны составлять процессы социальных и профессиональных проб и обретения социального опыта. Для реализации индивидуальной образовательной программы и складывания жизненной траектории через представления о своем будущем студенту необходим опыт реальных социальных действий. Таким образом, процессы обучения, образовательной рефлексии и социальной практики должны рассматриваться как равнозначные. При этом ведущая роль должна оставаться за образовательной рефлексией.

Образовательная рефлексия – это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем [6].

Исследуя особенности образовательной рефлексии педагогов с позиции системы субъектной регуляции деятельности, Г.А. Мурзина дает определение понятию «образовательная рефлексия». В широком смысле это «процесс профессионального самоопределения себя как субъекта образовательной деятельности в современной образовательной системе» [4,

с. 390]. В связи с этим автор определяет образовательную рефлексию в качестве процесса «осмысления педагогом своей образовательной деятельности как самоопределения себя в данной профессии, как субъекта деятельности по преобразованию личности учащегося в личность, подготовленную к современным социальным условиям и требованиям, ориентирующуюся в какой-либо новой, сложной ситуации» [4, с. 392].

Таким образом, под образовательной рефлексией следует понимать способность студента анализировать собственный опыт учебной деятельности и прогнозировать варианты будущей профессиональной деятельности посредством самоопределения себя в конкретной профессии.

Исходя из этого, базовым процессом образовательной рефлексии выступает процесс самоопределения личности. С этой целью студенту необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу.

Именно образовательную рефлексию как фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности нужно формировать и развивать у студентов с самых ранних этапов обучения. В этом процессе первая роль отводится куратору.

Осуществляя синтез обучения, социальной практики и образовательной рефлексии, куратор академической группы, по нашему мнению, выступает в качестве социального продюсера, реализуя комплекс следующих задач:

- знакомство студентов с выбранным им направлением подготовки, демонстрация возможностей и перспектив получаемой профессии;
- выявление интересов и потребностей студента в рамках получаемой профессии;
- совместное построение модели (идеального образа) себя как профессионала;
- совместное формулирование ближних, средних и дальних целей, которые студент будет достигать в процессе обучения в вузе;

– подбор списка дополнительной литературы для самостоятельного изучения и самообразования;

– составление списка конференций и семинаров, которые студенту необходимо посетить в течение определенного периода (например, семестра);

– организация и координация практики студента (выбирать подходящие учреждения, формулировать задания);

– проведение тренинговых занятий, связанных с применением полученных знаний на практике, с решением нестандартных ситуационных задач;

– по согласованию со студентом определение дисциплин по выбору, курсов дополнительного образования;

– совместно со студентом проведение анализа результатов его деятельности, выяснение уровня достижения целей, исправление ошибок.

Таким образом, говоря о противоречии между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности, можем сделать вывод о том, что одним из вариантов его разрешения могут выступать следующие условия:

– одним из главных субъектов, способных в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, будет являться куратор академической группы, выступающий в роли социального продюсера;

– мотивация и подготовка студента к будущей профессиональной деятельности будет осуществляться через проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории студента;

– построение и реализация индивидуальной образовательной траектории студента будет осуществляться на основе синтезирования процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии;

– синтезирование процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии студента будет осуществляться на основе решения предложенного комплекса задач кураторской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утверждена Правительством РФ 22 ноября 2012 г. Распоряжение № 2148-р) [Электронный ресурс] //Официальный сайт Минобрнауки России [2013]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_\(Проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf) (дата обращения: 23.03.2013)..
2. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. Куратору студенческой группы: от теории к практике : учеб. пособие // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 67–68.
3. Куратор. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Мурзина Г.А. Субъектная регуляция как основа образовательной рефлексии педагога // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2 (2). – С. 390–395.
5. Продюсер. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
6. Тьютор. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
7. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. URL: <http://www.inslov.ru> (дата обращения: 23.03.2013).

УДК 378.225

Захарова А.В., Суворова Ю.А.

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

О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

A. Zakharova, Y. Suvorova

National Research University Higher School of Economics, Moscow

THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. В статье представлены институциональные и учебные условия организации исследовательской деятельности студентов с использованием интернет-технологий как одного из приоритетных направлений образовательного процесса в вузе. Авторы определяют формирование исследовательских компетенций студента как одну из основных задач подготовки современного специалиста. В статье рассматривается использование блогов в обучении иностранному языку в качестве примера применения одной из наиболее перспективных технологий для формирования исследовательских навыков у студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, информационные технологии, научно-учебная группа, блоги, английский язык.

Abstract. The article represents the institutional and academic conditions for organizing the students' e-learning research activities as one of the priority guidelines of an educational process at a university. The authors determine a student's research competence formation as one of the main purposes of a contemporary specialist training. The authors describe their experience in applying blogs in foreign language teaching as an example of the internet technologies application in order to form the students' research competences at a non-linguistic university.

Key words: research competence, information technology, academic group, blogs, the English language.

Современное российское общество характеризуется преобладанием инновационного сектора в экономике, развивающейся индустрией знания, основанной на научных исследованиях и разработках, а также ведущей ролью человеческого капитала, обладающего такими характеристиками, как профессионализм, обучаемость, высокий творческий и исследовательский потенциал. В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу, утвержденной распоряжением Правительства от 19 января 2006 года №38-р [3], отмечено, что для обеспечения экономического роста инновационной направленности требуется повышение роли научных исследований и разработок, превращение научного потенциала в ресурс устойчивого роста экономики путем кадрового обеспечения инновационной экономики. В этой связи выпускник вуза, обладающий исследовательской компетентностью, готовый к осуществлению научной и аналитической деятельности, является наиболее востребованным типом профессионала, способным удовлетворить научные, технические и социальные потребности общества.

Выпускники вузов, обладающие исследовательской компетентностью, имеющие навыки научной и аналитической деятельности представляют собой потенциальный ресурс для пополнения фонда научных и научно-педагогических кадров инновационной России. Наличие

таких кадров необходимо для эффективного воспроизводства научных знаний страны, а также сохранения преемственности поколений в науке и образовании. Свидетельством актуальности проблемы кадрового обеспечения инновационной экономики служит Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. № 568 от 28 июля 2008 г. [5]. В программе отражены задачи сохранения российских научных традиций и широкого спектра направлений научных исследований, а также поддержки молодых ученых и повышения привлекательности карьеры исследователя. Таким образом, формирование исследовательских компетенций выступает приоритетной задачей подготовки современного специалиста.

Исследовательская деятельность занимает важное место в системе подготовки современного специалиста в части:

1) формирования профессиональных компетенций – овладев навыками исследовательской работы, студенты будут готовы к выполнению широкого круга аналитических и научно-исследовательских задач, таких, как сбор, анализ и обработка данных, выбор инструментальных средств для обработки экономических данных, анализ и интерпретация информации для принятия управленческих решений или подготовки информационных обзоров и аналитических отчетов;

2) развития организационных умений – исследовательская деятельность способствует формированию навыков планирования не только исследовательской, но и учебной и профессиональной деятельности, способности действовать в соответствии с разработанным планом, а также способности определять оптимальный алгоритм работы. Среди перечисленных умений важное место занимает умение планировать, поскольку процесс планирования сопряжен с умением отделять главное от второстепенного, систематизировать и обобщать информацию. Планирование позволяет студентам не только проанализировать этапы выполнения того или иного задания, но и спрогнозировать конеч-

ный результат их деятельности. С практикой организационных умений тесно связаны умение работать самостоятельно и развитие логического мышления;

3) развития самостоятельности и независимости – в широком смысле слова самостоятельность – это независимость, свобода от внешних принуждений или посторонней помощи. Самостоятельный в своей учебной или исследовательской деятельности студент обладает инициативой, способен к независимым суждениям, а также осознанным действиям учебного и практического характера. Сам процесс обучения в вузе требует от студента высокой степени самостоятельности, которая проявляется не только в ходе аудиторных, семинарских или практических занятий, но и в процессе самостоятельной работы вне аудитории под контролем преподавателя или самостоятельной работы при выполнении заданий творческого и учебного характера без присутствия преподавателя.

В более узком значении, с точки зрения педагогической науки, под самостоятельной работой подразумевается особый вид учебной деятельности, при которой студент получает контроль над такими структурными компонентами учебной деятельности, как постановка и решение проблемы, самопроверка, контроль, переход от выполнения простых видов работы к более сложным и т.д. Независимость студента в данных вопросах способствует формированию его творческих способностей, а также способностей самообразования и инновационной деятельности [1, с. 124];

4) интенсификации творческого мышления – мышления, которое характеризуется глубиной (умением вникнуть в суть проблемы), высокой степенью критичности (умением всесторонне проверять информацию и взвешивать доводы «за» и «против» в отношении выдвигающихся предположений), последовательностью (умением придерживаться логических правил), гибкостью (умением применять различные способы решения поставленных задач), широтой (умением рассматривать проблему во взаимосвязях и всесторонне).

Таким образом, исследовательская работа, осуществляемая как в рамках учебно-исследовательской, так и научно-исследовательской деятельности способствует формированию навыков, востребованных в академической среде в ходе образовательного процесса и в профессиональной среде.

В вузах, ориентированных на выполнение задачи кадрового обеспечения инновационной экономики, организация исследовательской работы студентов признана одним из приоритетных направлений образовательного процесса. Так, например, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики создал целый ряд институциональных и учебных условий для повышения исследовательской активности студентов. Во-первых, был создан единый образовательный инструмент под названием научный исследовательский семинар (НИС), который входит в учебные планы студентов всех уровней подготовки. НИС представляет собой курс, реализующий такие базовые функции, как формирование понимания взаимосвязи дисциплин направления подготовки, сопровождение учебного процесса с точки зрения общеакадемических компетенций, методологическое и методическое сопровождение процесса написания курсовой работы (ВКР), а также профориентация [2].

Во-вторых, созданы научно-учебные группы и лаборатории. Работа научно-учебных групп (НУГ) создается сроком на один год с целью разработки научно-исследовательского проекта и выполнения Тематического плана фундаментальных исследований ВШЭ с привлечением как преподавателей, так и студентов. НУГ организует сайт на корпоративном портале ВШЭ, который находится в открытом доступе и регулярно пополняется отчетами группы о проделанной работе. Помимо этого, НУГи рассматриваются как отдельные исследовательские проекты и как обязательный этап перед созданием постоянно действующей научно-учебной лаборатории.

В-третьих, объявляются многочисленные конкурсы, гранты и стипендии для студентов, готовых заниматься научной и ис-

следовательской деятельностью. Например, конкурс научно-исследовательских работ студентов (НИРС), конкурс на поддержку участия в российских и зарубежных научных мероприятиях, конкурс научно-исследовательских грантов факультета экономики и многое другое.

В-четвертых, объявляются дни науки на факультетах ВШЭ, которые традиционно приурочены к ежегодной Апрельской конференции ВШЭ. Так, например, день науки на факультете экономики проводится в виде студенческой конференции, на которой выступают победители и лауреаты конкурса НИРС по направлению «Экономика», выбранные решением жюри конкурса. Студенты делают презентации исследовательских работ, отвечают на вопросы представителей жюри и аудитории, получают замечания и пожелания по совершенствованию работ и презентаций. По итогам презентаций жюри отбирает 1-2 лучших доклада лауреатов, которые вместе с победителями конкурса традиционно приглашаются выступить на студенческую секцию Международной апрельской конференции ВШЭ.

В-пятых, формирование исследовательских навыков происходит на учебном уровне в ходе преподавания конкретных дисциплин. Это означает, что в учебных курсах обязательно присутствует исследовательский компонент. Так, например, дисциплина «Иностранный язык (английский)», обладая обширным дидактическим потенциалом в силу гибкости применяемых современных педагогических технологий (проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий), результирующих компетенций общекультурного и межличностного характера, создает возможности для исследовательской работы студентов.

Например, применительно к дисциплине «Иностранный язык» компетенция ПК-4 ФГОС (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалифика-

ционной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

В ходе изучения дисциплины иностранный язык также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубежных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)», в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности возможностей веб-ресурсов, таких, как информационно-образовательная среда, электронные каталоги, блоги.

Блог является одной из наиболее перспективных технологий, применяемых в ходе обучения иностранному языку с целью формирования исследовательских навыков.

Блог представляет собой персональный веб-сайт для размещения сообщений (текстовых, графических, мультимедийных), который можно использовать для публикации материалов по интересующим проблемам, а также для чтения и комментирования этих публикаций другими участниками группы. Блог можно использовать в целях межличностной и групповой коммуникации, формирования сообщества и многого другого. Использование блогов в обучении иностранному языку способствует мотивации применения иностранного языка для коммуникации во внеаудиторное время, развитию умений чтения и письма, использованию иностранного языка

как средства образования, самообразования, самооценки, выражению собственного мнения при обсуждении, что не всегда можно реализовать в аудитории, эффективному обсуждению изучаемой темы для последующего написания эссе, диалогического или монологического высказывания [4, с. 116].

Особую эффективность блоги доказали в развитии навыков академического письма на английском языке: написание обзоров литературы, критических отзывов и других видов письменных работ, эссе для международного экзамена IELTS. Студентам, целью которых является сдача этого экзамена, предлагается публиковать свои эссе на заданную тему в блогах групп, затем организовывается их интернет-обсуждение. Так как комментарии студентов в блоге учебной группы размещаются на веб-странице последовательно, это облегчает знакомство с мнениями участников обсуждения и стимулирует дискуссию. Модератором блога является преподаватель, который использует его для размещения заданий, текстов или статей для изучения, упражнений, ссылок на сайты, которые могут использоваться студентами для подготовки к изучаемой теме. Сами студенты также имеют возможность размещать в блоге мультимедийные материалы и ссылки, которые, по их мнению, могут быть полезны для остальных участников группы при выполнении заданий модератора. Данная возможность является стимулом для работы и вызывает интерес у остальных участников группы. Преподаватель также может предложить для обсуждения эссе участника группы, не указывая имя автора. В данном случае при анализе достоинств и недостатков работы не учитываются межличностные отношения в группе, что способствует объективности и корректности высказываний при оценке эссе.

Следует отметить, что в центре внимания практикуемой методики развития навыков академического письма посредством блог-технологии находится структура письменных работ и их содержание. Для работы над грамматическими и стилистическими ошибками студентам рекомендуется вести личные

блоги, в которых преподаватель может подкорректировать текст или проконсультировать лично каждого обучающегося прежде, чем его эссе размещается в блоге группы. Важно не удалять из личных блогов старые эссе с исправлениями, что дает возможность учащимся периодически просматривать собственные ошибки и учитывать их при написании новых работ. Личные блоги студентов также могут выступать в качестве электронных портфолио, содержащих коллекцию материалов (сочинений, фотографий, видео), демонстрирующих личные достижения за определенный промежуток времени.

Наблюдения показывают, что к концу курса студенты не только развивают умения написания эссе в академическом стиле, но и формируют навыки критического мышления, умение участвовать в интернет-дискуссии, что способствует развитию исследовательских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Даютова Е.Н., Захарова А.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях принятия образовательных стандартов высшего образования нового поколения // Проблемы современной высшей школы. Межвузовский сборник научных трудов; отв. ред.: А. Коваленко, С. Кудинов, А.И. Крупнов, И.А. Новикова, Е. Чеботарева; науч. ред.: В. Казаренков. – Вып. 3. – М., 2012. – С. 124–128.
2. Красильников М.А. Научно-исследовательский семинар: организация, проведение [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hse.ru/org/hse/57144084/sem_2 (дата обращения: 12.03.2013).
3. Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ew-gosudarstvo/g5a.htm> (дата обращения: 10.03.2013).
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4. – С. 116–118.
5. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г.г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://femidarf.ru/base/6390825/index.htm> (дата обращения: 10.03.2013).

УДК 811.1/8 : 37.016

Крившенко Л.П.¹, Захарова А.В.²

¹Московский государственный областной университет

²Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

L. Krivshenko¹, A. Zakharova²

¹Moscow State Regional University

²National Research University Higher School of Economics, Moscow

RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В системе подготовки современного специалиста задача формирования исследовательских компетенций имеет актуальный характер, поскольку именно исследовательская деятельность является основой как учебной, так и профессиональной деятельности. В силу метапредметности и универсальности данного вида компетенций процесс их формирования может быть связан с преподаванием большого числа дисциплин, в том числе иностранного языка (английского). В рамках преподавания английского языка существует возможность формирования таких исследовательских компетенций, как работа с информацией, выбор инструментальных средств обработки данных, использование компьютерных технологий и др.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, научно-исследовательская деятельность, иностранный язык.

Abstract. Development of students' research skills is one of the priorities for the teaching process at a university as they help students gain sufficient learning results as well as professional success. Due to the universal character of such kind of competences the process of their developing can be approachable within the framework of many subjects, including teaching a foreign language (English). While teaching English there is an opportunity to develop the following research competences: information processing, choice of tools for data processing, the use of computer technologies and etc.

Key words: research competences, scientific and research activities, a foreign language.

В современных условиях высшие учебные заведения являются активными участниками государственной программы по развитию науки и технологий. Содействие инновационной деятельности в стране, дальнейшая интеграция российских вузов в части исследовательской деятельности в международную академическую систему, рост международного признания российской высшей школы, появление сети университетов международного уровня – все это лишь краткий перечень приоритетных задач, связанных с текущей и перспективной деятельностью вузов [1]. В этих условиях становится очевидной важность научной и исследовательской деятельности вузов, которая не только осуществляется в рамках исследовательских проектов ведущими учеными и преподавателями вуза, но, что важнее всего, будучи органично «включена» в образовательный процесс, выполняется самими студентами.

Одной из ключевых компетенций, формируемых в процессе образовательной деятельности, является исследовательская компетенция, которая относится к разряду профессиональных компетенций. В научной литературе понятие «компетенция» в ее общем понимании описано достаточно широко. Среди авторов, занимающихся вопросами образовательных компетенций, следует отметить А.В. Хуторского, рассматривающего компетенции как компонент личностно ориентированного образования, И.А. Зимнюю, для которой компетенции

представляют собой результативно-целевую основу компетентного подхода в образовании, а также Л.Н. Болотова, В.С. Леднева, Л.О. Филатову, В.Д. Шадрикова и многих других исследователей, которые занимаются вопросами формирования и оценки общих образовательных компетенций.

Большинство авторов обращают внимание на системный и разноплановый характер этого понятия. Согласно определению, закрепленному в ФГОС, компетенция представляет собой *способность* применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Отличительной особенностью компетенции, согласно данному определению, является ее лично ориентированный характер (способность), который подразумевает обладание качествами и свойствами, дающими возможность производить профессионально значимые действия. Взгляд на компетенции как на способность разделяет также Л.О. Филатова, полагая, что «компетенция – это *способность менять* в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации, с сохранением ядра образования» [5]. В этом же ключе стоит рассматривать определение компетенций, предложенное А.В. Хуторским, а именно: «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним» [6]. Другие авторы, такие, например, как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, полагают, что «компетенция является *сферой отношений*, существующих между знанием и действием в человеческой практике», подчеркивая, таким образом, практическую коммуникативную направленность компетенций [2].

В данной работе понятие «компетенция» раскрывается как совокупность требований к результатам образовательной деятельности, отраженных в программе профессиональной подготовки. Другими словами, компетенция представляет собой некий ориентир, норму, закрепленную и расшифрованную в рамках программ учебных дисциплин вуза, реализация

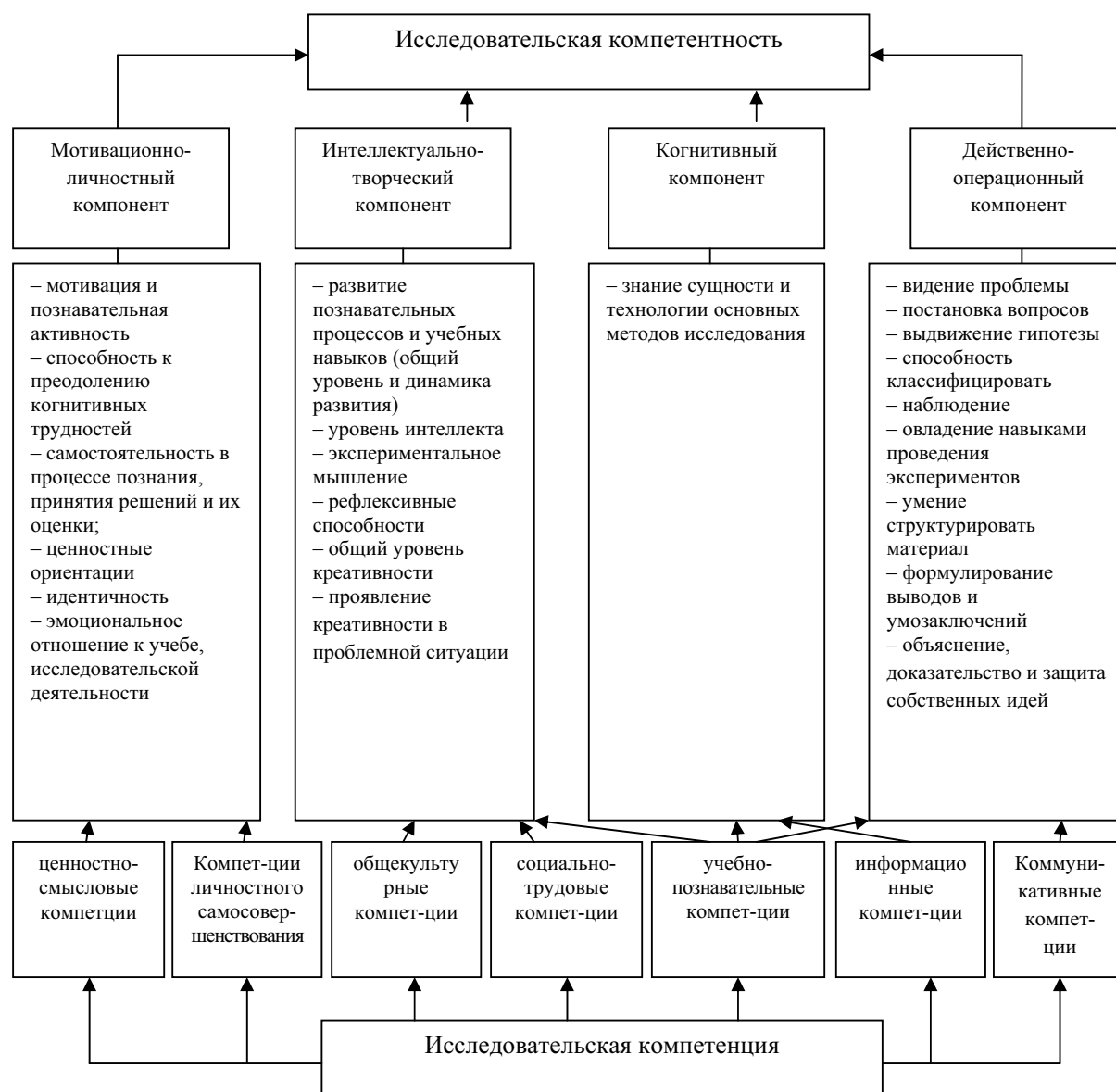
которой является главной целью процесса подготовки будущих специалистов.

Слово «исследовательский» определяется в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова как «связанный с научным исследованием или изучением какого-либо предмета» [3, с. 315]. Само действие по изучению предмета определяется в словаре такими словами, как «постичь», «получить основательное знание посредством наблюдения», «внимательно наблюдать», «ознакомиться», «понять». Исходя из полученного смыслового поля, можно заключить, что исследовательские компетенции – это компетенции, направленные на наблюдение за объектом научного интереса, ознакомление с его природой и свойствами, постижение его сути, понимание основ его действия и функционирования. Изложенное выше полностью согласуется с действенно-операционным подходом к определению понятия «исследовательская компетентность», которая основана на учебно-познавательных и коммуникативных компетенциях (см. сх. 1) [4].

Однако данное понимание укладывается в представления об исследовательских компетенциях как результате не только учебно-научной, но и научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность направлена на получение научных знаний как фундаментального, так и прикладного характера. Подобного рода деятельность не может быть «поставлена на поток» и организована для многочисленных учебных групп, она носит индивидуальный характер, более ориентирована на внеаудиторную работу отдельной группы студентов, имеющих склонности к научно-исследовательской деятельности. Для данной группы студентов исследовательская компетентность формируется в основном вокруг действенно-операционного компонента (сх. 1), хотя не стоит отрицать также важность прочих компонентов, значимых для профессионального становления и роста.

Под процессом формирования исследовательских компетенций следует понимать планируемую, поэтапно реализуемую последовательность мероприятий по формированию

Модель формирования исследовательской компетентности обучающихся



специфических метапредметных компетенций, напрямую связанных с процессами познания объектов действительности. Согласно приведенному выше определению, необходимым условием формирования исследовательских компетенций является организованная последовательность шагов, позволяющая поэтапно развивать и совершенствовать исследовательские компетенции. В этой связи разработка механизмов, позволяющих сфор-

мировать исследовательские компетенции на каждой ступени подготовки молодого специалиста как в рамках отдельно взятых дисциплин, так и «организационной вертикали вуза», приобретает актуальный характер. Механизмы, разрабатываемые в рамках организационной вертикали вуза, представляют собой:

1) разработку оригинальных образовательных стандартов, в которых исследова-

тельским компетенциям отводится особая роль. В этой связи интерес представляют оригинальные образовательные стандарты, разрабатываемые в учебных заведениях типа «национальный исследовательский университет», например в Национальном исследовательском университете Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). Оригинальность стандартов данного вуза заключается в том, что они предъявляют к образовательным результатам требования, отличные от принятых в рамках ФГОС-3. Основными задачами разработки данных стандартов являются: отражение высокого уровня требований вуза к результатам образовательной деятельности, в том числе к результатам сформированности исследовательской компетентности, обеспечение прозрачности образовательных программ, а также вхождение вуза в мировое образовательное пространство, где принципы интеграции науки и образования давно и успешно реализуются;

2) совершенствование учебных планов, в которых последовательно, от предмета к предмету, с первого до последнего года обучения согласованы виды и этапы формирования тех или иных исследовательских компетенций;

3) разработку программ учебных дисциплин, в которых для каждой дисциплины составлены дескрипторы исследовательской компетенции и предложены механизмы их формирования и оценки.

В свою очередь, учебно-исследовательская деятельность направлена на получение образовательного результата и формирование у студентов исследовательского типа мышления. Формирование исследовательских компетенций как результата учебной деятельности возможно в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной или самостоятельной работы. В этом случае формирование исследовательских компетенций происходит в основном за счет мотивационно-личностных, интеллектуально-творческих и когнитивных компонентов (сх. 1).

Исследовательская компетенция по своей сути метапредметна и включает в себя целый

ряд компетенций, связанных с различными видами познания: логическими, поисковыми, творческими и мыслительными. Некоторые дисциплины, изучаемые на уровне бакалавриата по специальности «Экономика» в НИУ ВШЭ, напрямую связаны с формированием исследовательских компетенций, поскольку имеют отношение к анализу, эксперименту или моделированию. Однако в рамках преподавания прочих дисциплин, например иностранных языков, также возможно сформировать исследовательские компетенции. Этому способствует ряд причин: во-первых, иностранный язык как учебная дисциплина гибок в отношении применяемых современных педагогических технологий, а именно: проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий. Во-вторых, в основе практики учебной деятельности по предмету «Иностранный язык» лежат общекультурные и межличностные компетенции как более универсальные, дающие возможность формирования компетентности будущего специалиста как субъекта учебно-исследовательской деятельности и воспитания его как личности и профессионала. В-третьих, используя иностранный язык как средство, студенты получают знания, изучают профессию, в том числе осваивают основы научной и исследовательской деятельности.

Согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы подготовки бакалавров по специальности «Экономика», отраженным в ФГОС, выпускник должен обладать следующими аналитическими и научно-исследовательскими компетенциями:

1) способностью осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач (ПК-4);

2) способностью выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

3) способностью на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометриче-

ские модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты (ПК-6);

4) способностью анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т.д., и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-7);

5) способностью анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей (ПК-8);

6) способностью, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

7) способностью использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10).

Применительно к дисциплине «Иностранный язык», компетенция ПК-4 (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалификационной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

Проект ВКР отличается от итоговой квалификационной работы и представляет собой краткое и содержательное описание планируемого к выполнению научного исследования по теме, выбираемой студентом и утверждаемой ведущей кафедрой. Проект включает основные фактические сведения, касающиеся предмета исследования, ценность и актуальность избранной темы, анализ литературы и, по возможности, пред-

варительные выводы и планы дальнейшего развития выбранной темы. Структурно проект включает в себя следующие компоненты: краткая аннотация проведенного исследования, введение, основная часть, заключение. Работая над созданием проекта, студенты развивают навыки постановки проблемы, выявления объекта и предмета исследования, разработки гипотезы, формулировки целей и задач исследования, составления обзора литературы по исследуемой проблеме, а также подбора инструментов или методов проведения исследования и обработки полученных результатов. Материал, представленный в проекте ВКР, служит основанием для последующей научной дискуссии, проводимой на английском языке. Результаты проведенного исследования представляются с использованием технических и компьютерных средств. Экзаменационная комиссия, ознакомившись с основными положениями работы, инициирует обсуждение вопросов, затрагиваемых исследованием.

Приведенный выше пример дает представление о комплексном развитии компетенции ПК-4 в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык (английский)». Помимо этого, на занятиях по английскому языку студенты получают возможность совершенствования отдельных исследовательских компетенций, входящих в категорию ПК-4, например, сбор данных для выполнения задачи написания эссе типа «решение проблемы» (problem-solving essay).

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» возможно осуществлять сбор как первичной, так и вторичной информации для целей разрешения поставленной преподавателем исследовательской проблемы, например, проблемы преодоления трудностей учащихся, возникающих на первом году обучения в вузе.

Первичная информация представляет собой данные, собираемые впервые для целей конкретного исследования, с использованием специальных приемов и процедур. Самым распространенным приемом сбора данных является анкетирование, в этой связи на уро-

ке иностранного языка преподаватель может:

1) предложить студентам составить анкету, освещающую проблему. На этом этапе студенты учатся четко определять исследуемую проблему, обстоятельства и факторы, влияющие на ее решение, а также выявлять основные параметры, которые необходимо выяснить в процессе анкетирования;

2) провести анкетирование среди учащихся группы и личное интервью с каждым участником;

3) обработать полученную количественную и качественную информацию с целью выявления причинно-следственных связей между характером возникающих у студентов проблем и их личностью.

Сбор вторичной информации подразумевает работу с письменными источниками: журналами, газетами, сборниками, а также ресурсами сети Интернет и электронными библиотеками. Преподаватель, ограничив круг поиска информационных изданий, ставит задачу сбора релевантной информации. Выполнение данной задачи связано с формированием и развитием такого рецептивного вида речевой деятельности, как чтение. В ходе сбора необходимого материала происходит выработка таких навыков, как:

1) чтение с выборочным извлечением информации (scanning); данный навык позволяет находить в тексте специфическую информацию для ее последующего использования. При этом студент может быть нацелен как на поисковое, так и просмотровое чтение. Поисковое чтение позволит студенту обнаружить в тексте конкретную информацию: определения, числовую информацию или имена и названия, а просмотровое – предоставит информацию относительно целесообразности использования того или иного материала в дальнейшей работе по анализу и обработке текста;

2) анализ и обработка информации;

3) решение поставленной исследовательской задачи.

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубеж-

ных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией. Данный вид работы связан со следующими процессами:

1. Подбора статей – студенты, самостоятельно определив тему для составления обзора, используя ресурсы электронной библиотеки НИУ ВШЭ или бумажных версий научных журналов, производят выборку трех статей, наиболее точно отражающих содержание избранной темы. Среди рекомендованных зарубежных изданий следует упомянуть: *American Economic Review*, *Journal of Economic Perspective*, *Review of Economics and Statistics*. Каждый студент НИУ ВШЭ имеет доступ, в том числе удаленный, к ресурсам электронной библиотеки, где свободно может воспользоваться профессиональными поисковыми системами, в частности такими, как JSTOR, Science Direct и EconLit.

Преподаватель на данном этапе ставит задачу отбора материала, согласуясь со следующими требованиями:

а) статьи должны быть опубликованы не позднее 2009 г. Данное требование позволяет, во-первых, отразить в работе современные тенденции развития профессиональной сферы, во-вторых, показать текущий момент развития самого английского языка, то есть представить лексические, грамматические и стилистические особенности современного, «живого» научного письменного текста:

б) количество статей для обзора должно быть не менее трех, статьи должны быть взяты из различных источников (электронных или бумажных), а также принадлежать разным авторам. Знакомство с творчеством нескольких авторов позволяет, во-первых, всесторонне, с разных точек зрения подойти к рассмотрению выбранной темы, во-вторых, ощутить разницу в построении авторского текста, его стилистические особенности. Ав-

торы в своих работах по-разному используют приемы аргументации и формулирования собственных точек зрения, опровержения идей, высказанных ранее другими авторами, а также выражение несогласия, сомнения и неодобрения, все эти функционально-стилистические характеристики с успехом могут применяться самими студентами в работе над составлением обзора.

2. Обработка и критическое осмысление отобранного материала – статьи должны быть прочитаны с целью понимания текста и извлечения полной информации. В последующем статьи анализируются таким образом, чтобы в каждой из них была определена основная идея, ключевые слова и термины, а также определено отношение автора к исследуемой проблеме, способы ее решения, основные выводы и рекомендации автора. Полученная информация должна быть обобщена и оформлена в виде письменного обзора, представляющего исчерпывающее и разностороннее рассмотрение выбранной темы.

Помимо этого, в обзоре студенту необходимо критически отнестись к прочитанным статьям и определить, какие, с его точки зрения, положения являются убедительными, а какие требуют доказательства или пояснения. При этом все мнения студента должны быть обоснованы с использованием системы аргументов и рассуждений.

Важным элементом работы над составлением обзора является высказывание собственного мнения относительно исследуемой проблемы. Данное задание может представлять сложность для студентов, поскольку отсутствие практического опыта и способности видеть проблему целиком и во взаимосвязях с другими объектами экономической действительности не позволяют студенту профессионально выразить суждение о проблеме исследования. В этом случае преподаватель может порекомендовать студенту ознакомиться с вопросом более детально, к примеру, предложить ознакомительное чтение с материалами лекций ведущих преподавателей в исследуемой области, которые можно найти как в электронной библиотеке, так и на офи-

циальном сайте НИУ ВШЭ. Помимо этого, преподаватель может познакомить студента с возможностями дополнительного образования, такими, например, как посещение тематических семинаров, круглых столов или конференций, проводимых как на русском, так и на английском языках.

Подготовка обзора сопровождается корректно оформленным списком использованной литературы. В ходе этой работы студенты знакомятся с основами научной этики и академической культуры, что, в свою очередь, предотвращает неавторизованное заимствование или плагиат со стороны студента в будущей научной работе.

3. Подготовка презентации – завершающий этап работы над обзором экономической литературы по выбранной теме. На основе подготовленного письменного материала студент готовит презентацию согласно современным требованиям академической среды к проведению публичных выступлений. Презентация в обязательном порядке должна сопровождаться использованием технических и/или компьютерных средств.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности, как аудиторной, так и самостоятельной, возможностей информационно-образовательной среды (LMS – Learning Management System). При наличии опыта работы в среде у студента формируется способность управлять собственным процессом обучения. Во-первых, среда предоставляет возможность доступа к нужной информации в любом удобном для студента месте и отрезке времени. Во-вторых, продолжительность знакомства с материалом зависит от индивидуальных особенностей восприятия самого студента. В-третьих, студент самостоятельно выбирает стратегию ознакомления с материалом: движение от теории к практике или наоборот. В-четвертых, по-

лучаемые оценки за выполнение отдельных видов работ носят объективный характер, и допущенные ошибки подлежат анализу и коррекции сразу после прохождения испытания. Помимо этого, среда предоставляет уникальные возможности для организации самостоятельной работы студентов, которая приобретает особую значимость в системе подготовки современного специалиста.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций представляет собой важную задачу подготовки современного специалиста. Являясь по своей сути метапредметными, эти компетенции могут формироваться в рамках преподавания целого ряда дисциплин теоретического или практического характера. Не является здесь исключением и дисциплина «Иностранный язык», в рамках преподавания которой открываются широкие возможности формирования таких исследовательских компетенций, как работа с количественной и качественной информацией, выбора инструментальных средств обработки полученных данных, анализа и интерпретации числовых данных, а также использование современных технических средств и компьютерных технологий. Выполняя задания различного характера – от составления анкеты до написания проекта выпускной квалификационной работы, – студенты отработывают навыки и умения, необходимые не только для успешной учебно-исследовательской и научно-исследовательской

деятельности, но и выполнения широкого круга профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки/документы/2966/файл/1533/12.12.20-Госпрограмма_развитие_науки_и_технологий_2013-2020.pdf (дата обращения: 17.04.2013)
2. Добросмыслова С.Н. Основные научные подходы к определению понятия компетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-136494.html> (дата обращения: 12.03.2013)
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. д-ра филол. наук Н.Ф. Татьянченко. – М., 2005. – 926 с.
4. Ушакова О.В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся средствами современных педагогических технологий в рамках учебной дисциплины Химия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dinastia-ulk.narod.ru/DswMedia/issled-pnpo.doc> (дата обращения: 12.03.2013)
5. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orenedu.ru/> (дата обращения: 17.04.2013)
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23.04.02. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 10.03.2013)

УДК 373

Марахова В.А.
Лицей № 17 (г. Химки)

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

V. Marahova
Lyceum № 17, Khimki

MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются основные составляющие и особенности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, а также реализация Федерального государственного образовательного стандарта в образовательном учреждении общего образования. Выделены основные практические и теоретические трудности на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Даны результаты экспериментальной диагностики по уровню коммуникативных УУД у дошкольников и младших школьников, а также краткие рекомендации по оптимизации всего процесса формирования коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, младшие школьники, Федеральный государственный стандарт начального общего образования.

Abstract. The article reveals the components and features of the universal communicative learning activities at a primary school and the implementation of the Federal State Education Standard at school. The article describes the basic theoretical and practical difficulties while forming the pupils' universal communicative learning activities. The author describes the experimental results of diagnosing the pre-school and primary schoolchildren's level of universal communicative learning activities, as well as brief recommendations for optimizing the process of such activities formation.

Key words: universal communicative learning activities, communication, junior schoolchildren, the Federal State Education Standard.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает ряд требований к будущему выпускнику начальной школы, предполагая, что он должен овладеть познавательными, регулятивными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД), в основе которых лежит общее «умение учиться» [3].

Коммуникативный блок УУД представлен следующими компонентами:

1. Действиями сотрудничества с учителем и сверстниками, учетом позиций собеседника.
2. Умением доносить до собеседника свою мысль и формулировать свое мнение.
3. Умением вести диалог, слушать и слышать собеседника.
4. Осуществлением коллективной работы, принимать различные позиции во взаимодействии.
5. Инициативной работой учащегося с информацией.
6. Умением конструктивно решать конфликты.

Все эти действия можно разделить на три ключевые группы: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация; коммуникация как интериоризация.

Блок коммуникативных УУД отвечает за социальную компетентность учащегося, его умение взаимодействовать с окружающим миром, другими людьми и лично развиваться,

ведь именно коммуникация как процесс общения при взаимодействии двух и более людей, основанный на взаимопонимании, является условием становления личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает формирование коммуникативных УУД средствами двух направлений: учебной и внеурочной деятельности. И если первое полностью базируется на предметных дисциплинах и соответствующих учебно-методических комплектах, то второе направление предполагает вариативность программ развития личности ученика начальной школы. Таким образом, образовательное учреждение полностью оставляет за собой право, опираясь на методические рекомендации по организации внеурочной деятельности, самостоятельно выбирать программы и формы работы с детьми по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [2].

Существенными трудностями на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий современных младших школьников являются следующие аспекты.

1. Низкая коммуникативная культура всего общества, а также уход от персонализированного общения к системе современных компьютерных технологий и электронных устройств (начиная с дошкольного возраста).

2. Слабая подготовленность детей, поступающих в первый класс общеобразовательных учреждений, что проявляется не только в существенной нехватке знаний, но и в неумении осуществлять простейшее сотрудничество в группе, а также в серьезных проблемах общения между детьми и со взрослыми. Это объясняется не только трудностями в обеспечении преемственности ступеней дошкольного и начального образования, но и весомым числом семей, предпочитающих не отдавать ребенка в дошкольное учреждение или же посещать частные центры детского развития с малочисленными группами (до 5-7 человек).

3. Несмотря на введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) еще несколько лет назад, некоторые педагоги до сих пор не видят разницы между стандартами первого и второго поколения, а также предпочитают авторитарный стиль взаимодействия с воспитанниками, не желая принимать позицию сотрудничества.

4. Фрагментарное использование или отсутствие современных педагогических технологий в качестве совокупности, специального набора форм, методов, способов, приёмов обучения, требующих системного использования в образовательном процессе. Шаблонность и изолированность учащихся друг от друга в таком образовательном процессе, отсутствие самостоятельности и пассивность никак не могут способствовать формированию универсальных учебных действий учащихся, их мотивации и «умения учиться».

5. Замена программ развития учащихся во внеурочной деятельности предметными занятиями в рамках классно-урочной системы, что нарушает не только формы организации такой деятельности, но и не способствует всестороннему развитию личности по основным направлениям, в том числе в социальной сфере и формировании коммуникативных УУД.

6. Система формирования коммуникативных УУД часто ограничивается рамками общеобразовательного учреждения и не выходит за его пределы, теряя взаимосвязь между всеми участниками образовательного процесса (семья, школа). Ввиду занятости родителей, их нежелания включаться в образовательный процесс или из-за каких-либо других причин коммуникативный уровень детей оставляет желать лучшего и практически не развивается внутри семьи.

Коммуникативная сфера тесно связана с развитием личности человека: в процессе общения с социальным окружением у человека появляются внешние и внутренние условия для развития, осознаются духовные и материальные ценности, познаются при-

родный, предметный и социальный миры, развиваются межличностные отношения, происходит становление эмоциональной и волевой культуры. Различные компоненты коммуникативной сферы являются предметом изучения многих научных дисциплин: философии (А.А. Брудный, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, Ю. Хабермас, Дж. Хоуманс), педагогики (В.А. Сухомлинский, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрик, Л.М. Мунирова, Я.Л. Коломинский, Б.Т. Лихачев и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, Н.М. Косова, В.Д. Ширшов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, И.А. Зимняя и др.).

В образовательном стандарте отмечено, что к 7 годам ребенок должен понимать различные позиции собеседников и их точки зрения, а также уважать их, уметь аргументировать свою позицию и рефлексировать свои действия, решать простейшие конфликтные ситуации, выстраивать процесс общения и осуществлять взаимопомощь. Это, в свою очередь, показывает необходимость развития коммуникативной сферы уже с дошкольного возраста и активное продолжение в процессе обучения в начальной школе.

Рассмотренные выше аспекты формирования коммуникативных УУД подтверждаются в практической деятельности автора на базе МАОУ Лицея № 17 в г. Химки, где уже несколько лет реализуется программа, посвященная вопросам формирования коммуникативной и личностной сферы учащихся «Школа общения». Программа затрагивает два возрастных периода – дошкольников и первоклассников – и позволяет, придерживаясь принципа преемственности, системно развивать у детей коммуникативную сферу. Программа, выстроенная в соответствии с возрастными особенностями и опирающаяся на методические разработки Л.Б. Фесюковой, С.А. Хромовой, С.Е. Гавриной, И.Г. Топорковой, О.В. Хухлаевой и других, реализуется путем целенаправленного воздействия на основные сферы личности ребенка – коммуникативную и личностную, и позволяет решить некоторые трудности в формировании ком-

муникативной сферы будущих первоклассников, озвученные выше. Включая в себя цикл занятий двух лет обучения, диагностический и консультационный компоненты, «Школа общения» оказывает значительное влияние на коммуникативно-личностную сферу ребенка, наглядно демонстрируя по окончании курса положительную динамику коммуникативно-личностных УУД.

Эффективность программы и наличие трудностей в коммуникативной сфере наглядно показывают результаты одного из тестирования, применяющегося в диагностическом блоке программы «Школа общения» и рекомендованного в качестве диагностики детей 5-7 лет (А.И. Булычева, Н.С. Варенцова, Н.Е. Веракса, Н.С. Денисенкова и др. [1]). Тестирование, проводимое в течение нескольких лет подряд среди дошкольников, состоит из ряда субтестов, направленных на выявление понимания ребенком задач, которые предъявляет ему взрослый в разных ситуациях взаимодействия и понимания состояния сверстника, а также знания о способах выражения своего отношения к окружающим. Полученные результаты такого тестирования позволяют сделать выводы о малочисленности группы детей с высоким уровнем и доминирующим количестве детей с низким и средним уровнем развития коммуникативных способностей. К началу обучения в первом классе (после реализации первого года программы «Школа общения») результат меняется – в 2011 г. 35,7% детей имели низкие показатели развития коммуникативной сферы. Их число снизилось к концу года до 12,2%. Это свидетельствует об увеличении количества детей со средним и высоким уровнем развития коммуникативных УУД. В 2012 г. – 37,1% детей также входят в группу с низкими показателями развития коммуникативных УУД на начало года. К концу первого класса (после реализации второго года программы «Школа общения») процент детей этой группы снизился до 13,3%, а в 2013 г. – из 28,4% детей с низкими показателями к концу года остается лишь 11,3%.

Согласно тестированию по методике Г.А. Цукерман, направленному на выявление про-

дуктивности взаимодействия детей, функций взаимного контроля и взаимопомощи, умения договориться и работать сообща, а также эмоционального отношения к совместной со сверстником деятельности, около 35% детей-дошкольников к началу обучения по программе «Школа общения» имеют низкий показатель навыков сотрудничества. После годового обучения по программе этот показатель снижается до 8%. Это также показывает результативность занятий «Школы общения» и свидетельствует о снижении количества детей, имеющих трудности в области коммуникативных УУД.

Также анализ наблюдений, занятий и диагностической работы с детьми показывает, что среди будущих первоклассников 24% детей предпочитают уход от контактов, а порядка 37-40% имеют конфликты среди сверстников и не желают считаться с мнением собеседника.

Обозначенные в статье трудности представляют собой лишь часть проблемных моментов на пути формирования коммуникативных УУД младших школьников, раскрывая необходимость большой методической работы по реализации ФГОС в начальной

школе, подготовке и переподготовке педагогических кадров, включения современных педагогических технологий в образовательный процесс и обеспечения преемственности ступеней образования. Наличие качественного и подготовленного педагогического аппарата, грамотных и практикоориентированных методических рекомендаций, тесное сотрудничество образовательного учреждения и семьи, а также программы, отвечающие требованиям Федерального стандарта и реализующиеся на базе школ, позволят обеспечить системную работу по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников наиболее эффективно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Диагностика готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н.Е. Вераксы. – М., 2010. – 112 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М., 2011. – 152 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. И.А. Сафронова. – М., 2011. – 33 с.

УДК 37.011.33(477.82) “19/20”

Мелещенко А.А.

*Житомирский государственный университет
им. Ивана Франко (Украина)*

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

A. Meleschenko

Zhytomyr State University named after I. Franko, Ukraine

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

Аннотация. В статье раскрывается специфика воспитания еврейских детей Волынской губернии. На основе публикаций и архивных материалов автором были проанализированы характерные особенности организации воспитательной работы в еврейских учебных заведениях Волыни в конце XIX – начале XX вв. В результате сравнительного анализа исторического компонента воспитания были охарактеризованы важнейшие принципы воспитательной работы – природосоответствие, культуросоответствие, – свойственные еврейскому школьному делу этого периода.

Ключевые слова: еврейское школьное дело, принципы воспитания, природосоответствия, культуросоответствия, еврейское воспитание.

Abstract. The article reveals the specific character of Jewish children's education in Volyn province. The author on the basis of the published works and archival materials analyzes the specific organization of educational work in Jewish schools of Volyn in the late XIX - early XX centuries. Having conducted a comparative analysis of the historical component of education, the author describes the essential principles of educational work: compliance with nature, compliance with culture, which were traditional for Jewish schooling during the period mentioned.

Key words: Jewish schooling, principles of education, compliance with nature, compliance with culture, Jewish upbringing.

Мировой опыт развития педагогической теории и практики свидетельствует о том, что у каждого народа исторически сложилась своя собственная национальная система воспитания и образования.

Анализ литературных источников, официальных документов показывает, что отдельные принципы еврейского воспитания в указанный период в той или иной степени рассматривались в работах многих исследователей прошлого (Л. Биншток, Я. Ейгер, Маймонид, А. Паперна, М. Пирогов) и современных ученых (М. Арндт, Л. Ершова, Н. Рудницкая, Н. Сейко, И. Шнайдер, Ш. Штампфер). Изучение архивных материалов свидетельствует, что данная проблема всегда вызывала незаурядный общественный интерес. Однако она в силу разных причин до сих пор остается на периферии современных историко-педагогических исследований.

Целью статьи является анализ фундаментальных принципов воспитания волынских евреев в конце XIX – начале XX вв. Мы пытались также выяснить, какие принципы воспитания закладывались в еврейских начальных школах указанного периода и как они влияли на социокультурное развитие школьного дела у евреев.

Нельзя не отметить, что в языке еврейского народа есть уникальное педагогическое понятие – «хинух», которое на ивритском языке одновременно обозначает образование и воспитание. Существование такого педагогического конгломерата указывает на неразрывность

содержания этих понятий в еврейской педагогической науке и практике. Интересно, что понятие «письмо» и «закон» сливаются в одно неразрывное целое еще в сознании ветхозаветного человека. Так, Маймонид, выдающийся еврейский философ, раввин и врач XII в., который стал духовным наставником религиозного еврейства всех времен, объяснял, что «сын» в Старом Завете означает также и «ученик», а «приходская школа», или «талмуд-тора», является инструментом изучения законов. Такие понятия, как «грамота и закон», «сын и ученик», «учение и воспитание» в сознании ветхозаветного человека сливались в одно целое. Эта особенность, по мнению Н.И. Пирогова, является «наивысшей стороной еврея» [2, с. 11-12], поэтому, по словам ученого, евреи относились к числу наций, которые сознательно восприняли вечные истины открытости. «Еврей, – пишет он, – считает святым долгом научить письму своего сына, который только что начинает лепетать; это он делает по глубокому убеждению, что письмо есть единственное средство закона» [2, с. 11].

Таким образом, воспитатель, воспринимая и осознавая социальный заказ на определенный тип востребованной в обществе личности, умел подбирать и соответствующие принципы, которые создавали необходимый фундамент для выбора правильных направлений, эффективных форм и методов воспитательной деятельности [3; 4]. Затем, в конце XIX – начале XX вв., процесс воспитания еврейских детей в основном базировался на некоторых принципах, которые тесно взаимосвязывались друг с другом.

Прежде всего, следует обратить внимание на особенности использования в еврейской педагогической теории и практике принципа природосоответствия, который в воспитательном процессе предполагает развитие того, что заложено в каждом ребенке природой – это воспитание человека в человеке. Поэтому поведение ребенка можно рассматривать как прямой результат всего того, чему он учился и что переживал в своей жизни. Еврейские педагоги отмечают сегодня, что

атмосфера, в которой жили еврейские дети в XIX – XX вв., сказывалась в их школе, формируя принципиальные основы всей жизни целого этноса. В частности, Н. Арндт отмечал ключевую тезу из Книги Притч: «Настав юношу в начале пути его, и он не уклонится от него, даже когда состарится» (Мышлей 22:6) [1, с. 41]. При этом уточним, что «наставлять» на еврейском языке означало, создавать для ребенка условия, которые соответствовали бы его наклонностям и способностям. Кроме того, современные исследователи еврейской педагогики определяют евреев как людей по своей сути любознательных, духовно беспокойных и находящихся в постоянном поиске. Другие ученые определяют евреев как «закомплексованных», с хрупко-отчетливым нарциссистским самовыражением, которые вечно ищут подтверждения и поддержки властного слабого «Я»¹. Кроме того, воспитание еврейского ребенка, в первую очередь, должно учитывать именно эти выразительные ментальные особенности. Кстати, анализ условий обучения еврейских детей во многих российскоориентированных государственных учреждениях Волыни начала XX в. позволяет говорить об отсутствии в педагогической практике этих учреждений должного внимания к требованиям принципа природосоответствия. Это стало причиной различных этнических недоразумений евреев с местным православным и католическим населением, а также массового перехода евреев в национальные частные училища 2 и 3 разрядов [9, с. 375], где еврейские дети чувствовали себя значительно комфортнее.

Важно также отметить, что у еврейского народа ценности индивидуального и национального находятся в тесной взаимосвязи. Так, принцип культуросоответствия, в котором заложены основы воспитания на общечеловеческих ценностях – с учетом особенностей этнической и региональной культуры человека [8, с. 376]. В современной еврейской педагогике воспитательный процесс связывают с историческим прошлым еврейского

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 326.

народа, его традициями и языком. Это руководящее положение означает не только осуществление воспитания в родной для еврейского ребенка среде (семье, школе), но и на культурно-бытовом опыте отца и матери, а также культурно-исторических и национально-духовных традициях всего еврейского народа. Детство и юность ученые предлагают считать временным пространством, а родной дом – воспитательным. Именно в период детства и юности в родном доме дети постигают уроки воспитания, осмысливают определенные модели поведения [3, с. 68].

В «Живописной России» – уникальном этнографическом труде, изданном в конце XIX в., содержится любопытная характеристика внешнего вида волынского еврея: «На голове – плисовая ярмулка, подбитая кожей, меховая шапка особенного фасона, на плечах кафтан темного цвета без талии, длинный до пят с широким черным поясом. Рубашка с открытым воротом; на ней под кафтаном куртка (лапсердак) с материала, с которого сделаны талесы (на иврите – талит) – еврейские молитвенные штаны. Изготовлены из прямоугольного покрывала из шерсти, хлопчатобумажной или шелковой ткани короткие шаровары, которые завязаны под коленями, на ногах длинные носки и обувь без задков» [5, с. 226-227]. Отметим, что требования к еврейской национальной одежде были тесно связаны с определенными религиозными нормами еврейского народа и последовательно и согласованно закладывались в сознание детей всеми наиболее влиятельными социальными группами – семьей, школой и обществом. Уже с трех лет еврейских детей посвящали в символизм обязательных элементов еврейской национальной одежды – кипы для мальчиков и юбки для девочек. Мальчиков приучали также к тому, что черную ермолку иудеи никогда не должны были снимать, даже во время еды и молитвы, поскольку непокрытая голова считалась грехом перед Богом. Вторым обязательным компонентом одежды была четырехугольная накидка «арбе-канфес» (ее называли «талес котн»). Изготавливали ее из белой шерсти в

черную полоску, она имела отверстие для головы, через нее в углах протягивались нити цицис (цицит) – завещанные Торой кисти. Сама накидка была скрыта под одеждой, однако кисти всегда должны были выглядывать поверх брюк. Известно также, что на каждой из кистей завязывали от пяти до сорока мелких узелков, которые служили отличительным признаком у евреев, принадлежавших к разным общинам.

Отметим, что требования к материальным символам еврейского этноса иногда были более жесткими, чем к качеству обучения. Известно, например, что в талмуд-торах Волыни нередко старшины проверяли не знание учеников, а лишь наличие определенных религиозных атрибутов. Они имели право собственноручно раздевать учеников, чтобы убедиться, что дети носят «арбе-канфес» (нагрудники с четырьмя концами, в дырочки которых вплетаются узелки по восемь нитей) [10, с. 72]. Если нить обрывалась, ее необходимо было срочно заменять целиком, иначе весь «арбе-канфес» терял религиозное значение. Известно также, что в начале XX в. учащиеся не так строго стали придерживаться этого обычая. В частности, известно, что из 150-170 воспитанников талмуд-торы только 20-30 были одеты в «арбе-канфес», что очень беспокоило старшее поколение [10, с. 72]. Еврейским юношам, согласно предписаниям Торы, воспитатели настойчиво рекомендовали носить пейсы – нестриженные пряди волос на висках, длина которых определялась традициями той или иной общины.

Такая внешность особенно отличала евреев от других этносов волынского края. Только в частных заведениях они могли спокойно хранить и передавать детям национальные особенности своего народа.

Призванием раввинов было подготовить еврейских мальчиков, которым исполнилось 13 лет и один день («бар-мицва» – «сын мицвы», «сын заповеди») к строгому соблюдению 613 заповедей Торы (248 повелений и 365 запретов), которые обеспечивали евреям спасение. Эти заповеди ритуально регламентировали жизнь еврея до мелочей – от рождения

и до захоронения [7, с. 97]. Необходимость их выполнения обосновывалась как морально-этическими факторами (воспитание совершенного человека), так и мистическими (тайное влияние на Вселенную). Отметим, что эти традиции формировались в течение многих поколений и поддерживались практически каждой волянской еврейской семьей.

Еврейские общины возлагали большие надежды на частные национальные учебные заведения для приучения своих детей к празднованию дат еврейского календаря, который считался энциклопедией знаний о жизни евреев, их быта, образа жизни и воспитательной мудрости. Следует отметить, что именно национальные учебные заведения лучше могли оправдать эти надежды через изучение истории еврейского народа и преподавания ряда других чисто еврейских предметов – Маймонид, Хайе-Адам и др.¹

Определение проживания евреев в царской России, так называемые «полосы оседлости», и активная русификация еврейского образования значительно оторвали еврейский народ от его этнических корней, оставив лишь некоторые элементы культуры и языка [6, с. 29]. Однако благодаря хедерам как наиболее национально ориентированным образовательным учреждениям волянские евреи смогли долго воспитывать своих детей по национальным обычаям и традициям.

Еврейские общины также всячески способствовали организации работы национальных школ, в частности, в сборе средств для аренды и обустройства помещений. Стоятельные волянские евреи с пониманием относились к решению многих школьных проблем. Так, известно, что в Ровно купцы-братья Магазирик в память своего отца подарили 70 комплектов костюмов ученикам Ровенской талмуд-торы [11, с. 270]. Житомирские купцы Л. Давыдов, Д. Ситнер, М. Плен обеспечивали помещением и мебелью государственное училище первого разряда². Еврейская община Житомира уделяла

много внимания Житомирской талмуд-торе, которая находилась при дешевой еврейской столовой. Следует отметить, что все эти пожертвования на содержание талмуд-тор и начальных училищ еврейские общины и отдельные благотворители делали вполне сознательно, понимая, что этот тип школы как никакой другой, при всей своей бедности и примитивности, отвечает духовным потребностям и ментальным особенностям еврейского населения Волыни.

Следует отметить, что охарактеризованные принципы воспитания: природосоответствия, культуросоответствия у еврейских детей в большей или меньшей степени охватили некоторые направления еврейского воспитания, определяя специфику формирования личности в еврейской национальной школе конца XIX – начала XX вв. Следовательно, можно отметить, что в национальных еврейских учебных заведениях, которыми в основном были талмуд-торы, хедеры, воспитание в первую очередь базировалось на принципах строгой религиозности и послушания. Преобладали морально-этические нормы и правила, прививались традиции любви и преданности семье, уважения к духовным ценностям еврейского народа. Как ни странно, но антисемитские настроения начала XX в. повлияли и на еврейское школьное дело Волыни: с одной стороны, вытеснили детей иудейского вероисповедания из русскоязычных православных заведений в еврейские, но, с другой – неожиданно для самого царского правительства – способствовали усилению национального компонента в воспитательном процессе еврейских начальных заведений, а следовательно, и сдерживанию в регионе ассимилятивных социокультурных тенденций. Каждый из приведенных выше принципов еврейского воспитания, применяемых в еврейской школе на Волыни в конце XIX – начале XX вв., отражает специфику регионального еврейского образования в указанный период и способствует научному познанию данного педагогического феномена не только с точки зрения исторической

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 41.

² Государственный архив Житомирской области. – Ф.

71. – Оп. 1. – Дел. 1393. Л. 17–31. – С. 17–23.

ретроспективы, но и учитывает его перспективное практическое значение.

Результаты перспективных исследований особенностей реализации начального образования еврейских детей на Волыни в конце XIX – начале XX вв. могут использоваться при подготовке спецкурсов и учебных пособий по истории педагогики, истории еврейского образования, истории культуры народов Украины; в работе курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных еврейских школ. Кроме того, эти материалы могут быть полезными в процессе реформирования системы еврейского образования и совершенствования системы воспитания в Украине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арндт М. Лекции по истории еврейской педагогики. Приемы воспитания // Еврейская школа. – 1993. – № 4–6. – С. 41.
2. Ботвинник Н.Р. Н.И. Пирогов и вопросы просвещения евреев // Вестник ОПЕ. – 1910. – № 2. – С. 5–18.
3. Горбатюк Н.М. Народность как принцип воспитания в педагогической науке второй половины XIX – XX веков: дис. ... канд. пед. наук. – Умань, 2009. – 280 с.
4. Кантор О. Еврейские скисающие сливки // «Штетл» как феномен еврейской истории (сборник научных трудов). – К., 1999. – С. 319–328.
5. Костриця М.Ю., Кондратюк Р.Ю. Подручная книга с краеведения. – 2-е изд. – Житомир, 2007. – 464 с.
6. Ландер Ф. Школьное дело в Юго-Западном крае // Еврейская школа. – 1904. – № 3. – С. 29.
7. Леман В.Ю. Основы религиоведения: учебник. – Черновцы, 2005. – 304 с.
8. Педагогический справочник / под ред. действительного члена АПН Украины Ярмаченка М.Д. – К., 2001. – 514 с.
9. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). – СПб, 1902. – 679 с.
10. Рудницкая Н.В. Становление и развитие образования евреев на Волыни в XIX – в начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук. – К., 2002. – 261 с.
11. Рудницкая Н.В. Финансирование образования евреев Волынской губернии в XIX – в начале XX вв. // Евреи на Украине: история и современность: материалы международной научно-практической конференции, 20 марта 2009 года. – Житомир, 2009. – С. 263–273.

УДК 373.3.091.33

Осипенко Л.Е.

Московский городской педагогический университет

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

L. Osipenko

Moscow City Pedagogical University

**MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH
ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES**

Аннотация. Показано, что важнейшей тенденцией интеграции научных знаний является математизация наук. В учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам математика имеет три аспекта. Первый из них позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований. Второй – предполагает построение и формальное исследование математической модели. Третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели.

Ключевые слова: естественные науки, математика, учебно-исследовательская деятельность, измерение, математическое моделирование, статистические характеристики данных, число, функция.

Abstract. It is shown that the most important tendency in integrating scientific knowledge is the process of Mathematics' penetration into studying Sciences. Mathematics reveals itself in three aspects in the research activities. The first one enables to establish and generalize raw numeric data obtained within the course of an empirical research. The second one involves the construction and formal investigation of a mathematical model. The third aspect of Mathematics application in the process of studying and research activities at the lessons of Sciences is testing the adequacy of mathematical models.

Key words: Sciences, Mathematics, studying and research activities, measurement, mathematical modeling, statistical properties of data, number, function.

При рассмотрении философских аспектов интеграции наук учеными [2; 4; 9; 10] обозначается «все усиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих идей, средств, приемов исследования окружающей действительности, уплотнение знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующихся формах познания и выражения познанного» [10, с. 63]. Одной из важнейших тенденций интеграции научных знаний учеными называется *математизация естественных наук* – процесс проникновения математических методов в различные сферы естественнонаучного познания.

Данная идея не нова, поскольку еще с античных времен математика считалась «образом мира». «Cum Deus calculat, fit Mundus», что в переводе означает «Как Бог вычисляет, так мир и делает». Ньютон в «Математических началах натуральной философии» [6] говорил о подчинении различных явлений законам математики.

В настоящее время при оценке знаний учащихся по программе PISA отдельным аспектом изучается математическая грамотность школьников – их способность использовать математику для удовлетворения настоящих и будущих потребностей, присущих созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [5].

Математика играет особую роль учебной, в том числе и учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам. При всем многообразии прикладных аспектов

требуется конкретизация математических знаний, необходимых для проведения учебных исследований по естественнонаучным дисциплинам. Выявление таковых и составило основную цель данной публикации.

Исследование по естественным наукам начинается со сбора эмпирических фактов. С позиции рассматриваемого нами контекста, одним из наиболее значимых методов является измерение, дающее объективную информацию об исследуемом явлении, выраженную числом. Не случайно еще Г. Галилей отмечал: «Измеряй все, что измеримо, и сделай измеримым то, что таковым пока еще не является» [3]. Поскольку размеры объектов в окружающем мире варьируются от элементарных частиц до Вселенной, то, соответственно, актуален вопрос о стандартной записи числа.

Для проведения измерений необходимы приборы и приспособления. Несмотря на их громадное разнообразие, процесс измерения и необходимые для его проведения математические расчеты имеют много общего. Так, каждый прибор имеет следующие числовые характеристики: диапазон измерения, цену деления, точность (погрешность) измерения. И если первую и третью характеристику можно найти непосредственно на приборе или в справочнике, то для определения цены деления прибора необходимы несложные математические расчеты (1):

$$\text{Ц. д.} = \frac{b - a}{n} \text{ [размерность]} \quad (1),$$

где: a – минимальное значение величины, b – максимальное значение величины, n – количество между ними промежуточных («немых») делений.

В ряде случаев значения всех исходных данных являются точными. Например, точными числами являются: некоторые числовые коэффициенты и показатели степени в формулах, коэффициенты, выражающие кратность и дольность единиц измерения, числа, обозначающие цены, тарифы, масштабы, числа, заданные определениями и т.д. Точными также являются коэффициент $4/3$ в

формуле объема шара, коэффициенты 100 в равенстве $5\text{ м} = 5 \times 100 \text{ см}$, число 2 в химической формуле воды H_2O ; точка кипения воды (при нормальном давлении) $t = 100^\circ\text{C}$ и т.д. Расчеты с ними производят по правилам точных вычислений.

Однако при проведении учебных исследований не всегда требуются сверхточные данные, содержащие большое количество значащих цифр. Следовательно, возможно проведение округлений полученных результатов измерений. Такого рода математические операции ведутся по определенным правилам. Так, уже в начальной школе учащиеся знакомятся с основными правилами округления: если первая отбрасываемая цифра 5 и больше, то последнюю сохраняемую цифру нужно увеличить на 1, например, $35,736 \approx 35,74$. Если первая отбрасываемая цифра меньше 5, то последнюю сохраняемую цифру не меняют, например, $35,73 \approx 35,7$.

При проведении эмпирических исследований школьники применяют как прямые, так и косвенные измерения. Если результат измерения (назовем его условно x) снимается непосредственно с измерительного прибора, то такое измерение называется прямым. На результат такого измерения влияет множество факторов, в конечном итоге приводящих к различным результатам измерений. Наличие такого разброса требует проведения нескольких измерений, результаты которых обозначим x_1, x_2, x_N . В качестве окончательного результата прямого измерения принимается среднее арифметическое всех измерений (2):

$$\langle x \rangle = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_N}{N} = \frac{\sum_{k=1}^N x_k}{N}. \quad (2)$$

Следовательно, актуализируются вопросы по изучению школьниками статистических характеристик набора данных: среднее арифметическое значение, медиана, размах выборки.

При прямых измерениях, как правило, учитывают три типа ошибок: приборную, ошибку округления и случайную.

Приборная ошибка возникает вследствие несовершенства любого прибора. Поэтому каждый тип прибора имеет максимальную погрешность, гарантированную заводом-изготовителем. Как правило, предельные приборные погрешности задаются в справочниках. Однако если в силу каких-либо причин она неизвестна, то в качестве приборной погрешности $\Delta x_{\text{приб}}$ можно использовать половину цены наименьшего деления.

В ходе измерений по разным причинам приходится проводить округление результата, поэтому неизбежно появление ошибки округления $\Delta x_{\text{окр}}$. Величина этой ошибки принимается равной половине интервала округления.

Случайные погрешности обусловлены одновременным действием большого числа неконтролируемых изменяющихся величин. В учебном исследовании случайную ошибку можно оценить, подсчитав его отклонение от среднего значения (3):

$$\delta x_{\text{случ}} = |x_k - \langle x \rangle| \quad (3)$$

и вычислить среднее значение этих отклонений (4):

$$\Delta X_{\text{случ}} = (\delta x_1 + \delta x_2 + \dots + \delta x_N) / N = (\sum_{k=1}^N |x_k - \langle x \rangle|) / N \quad (4)$$

Полная погрешность прямого измерения, объединяющая все три типа ошибок, будет примерно равна сумме всех трех ошибок (5):

$$\Delta X = \Delta X_{\text{приб}} + \Delta X_{\text{случ}} + \Delta X_{\text{округ}} \quad (5)$$

Как показывает практика, необходимо специально обучать школьников грамотной записи численного результата, содержащей численное значение, погрешность, размерность. Окончательный результат любого измерения записывается в интервальном виде (7):

$$x = (\langle x \rangle \pm \Delta x) [\text{размерность}]. \quad (6)$$

В ряде случаев при проведении исследований целесообразно рассчитать и привести относительную погрешность $\varepsilon = \frac{\Delta x}{\langle x \rangle}$, которую принято выражать в процентах. Очевидно, что ребенок должен иметь представление о процентах [8].

Исследование по естествознанию не сводится только к сбору и обобщению эмпирических данных, которые должны быть логически и математически обработаны. Следовательно, актуализируется вопрос обобщения данных, например, в форме таблиц, размерность которых с ростом сложности решаемых школьниками задач постепенно увеличивается.

Числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований, могут быть также представлены графическим способом, очевидным достоинством которого является наглядность. Очевидно, что для проведения исследований ребенок должен уметь строить и читать графики функций.

Полученные результаты должны быть критически оценены. Опыт нашей работы показал, что у многих школьников вызывает затруднение решение задач, предполагающих соотношение величины скорости (60 км/ч, 200 м/с и 6000 м/ч) с объектами, которые могут ее иметь (например, ракета, турист и автомобиль). Данное задание также наглядно демонстрирует необходимость целенаправленного обучения школьников переводу единиц измерения в систему СИ (например, км/ч в м/с).

В естественных науках при изучении различных сторон окружающей действительности используют метод моделирования. В определенном смысле его можно сравнить с условиями деятельности научного фантаста, поскольку «трудностей в практической реализации идей не существует. Имеет место не скованное условиями творческое моделирование более или менее правдоподобных ситуаций, ограничиваемое лишь требованием внутренней непротиворечивости, самосогласованности, когерентности процесса и результата конструирования [7, с. 81].

Возможности чисто формального исследования различных математических кон-

структов, описывающих различные явления и процессы, происходящие в природе, используются при математическом моделировании, сущность которого образно выразили философы во фразе: «Поиск идеи вещи» [11]. Именно поэтому поиск этой идеи на практике должен быть преобразован функциональным или формульным способом, предполагающим оперирование математическим языком чисел, то есть необходимо построение математической модели исследуемого процесса или явления, в основе которой лежат определенные балансовые соотношения, связывающие входные и выходные переменные. Например, сильно изрезанную береговую линию побережья южной части Норвегии можно представить не только графически, но и описать математическим языком: $L(\delta) = a\delta^{1-D}$

Выделение содержания, необходимого для математического моделирования, неотделимо от его этапов. Так, построение математической модели начинается с выбора тех математических величин, которые будут служить характеристиками исследуемого явления. Например, движение материальной точки, совершающей гармонические колебания, описывает функция $x(t)$, задающая координату точки x в произвольный момент времени t . То есть ребенок должен уметь использовать функциональную символику для записи разнообразных фактов.

После того, как определены математические величины, описывающие исследуемый процесс, необходимо найти уравнения, которым подчиняются введенные характеристики. Для этого необходим поиск моделей-аналогий. Следовательно, ребенок должен иметь представления о такого рода зависимостях (для средней общеобразовательной школы – это прямая и обратно пропорциональная зависимости, квадратичная, показательная, логарифмическая функции и др.), которые ребенок должен уметь исследовать чисто математически, извлекая формальные следствия. Например, для химии актуальным является поиск одного из членов пропорции $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$, а также решение задач на проценты.

Однако «голая» математическая модель, хотя и объясняет «идею вещи», не может быть сразу принята в качестве теории. Чтобы она стала таковой, необходимо придать математическим символам конкретное эмпирическое содержание, или, как образно выразился А.С. Пронин, математическую модель, следует «приколотить» к численным характеристикам, описывающим исследуемое явление [7]. Как показывает наш опыт работы, для большинства учеников математические абстракции слабо соотносятся с реальными процессами и явлениями. Академик В.И. Арнольд в своем выступлении на дискуссии о преподавании математики отмечал, что «тонкий яд математического образования» для физика состоит именно в том, что абсолютизируемая модель отрывается от реальности и перестает с нею сравниваться. Он высказывал опасения на предмет фетишизации теорем, которые встречаются даже в лучших современных учебниках математики. «У меня даже создалось впечатление, что математики-схоласты, мало знакомые с физикой, верят в принципиальное отличие аксиоматической математики от обычного в естествознании моделирования, всегда нуждающегося в последующем контроле выводов экспериментом» [1]. Поэтому мы считаем необходимым иллюстрировать математические формулы конкретными примерами из реальной жизни или с контекстом из смежных величин.

Поскольку при построении математической модели отбрасываются многие связи, то есть огрубляется математическое описание, соответственно, и математическая модель, как правило, является приближенной. Поэтому вполне правомерен вопрос об ее адекватности, т.е. соответствия ее результатов реальному течению прогнозируемого с ее помощью процесса.

В естественных науках проверка адекватности модели проводится на основании информации, полученной в ходе проведения специально спланированного эксперимента, когда исследователь наблюдает интересующие его процессы. Цель эксперимента состоит в доказательстве факта, что точность

результатов, полученных при моделировании в рамках оговоренной погрешности, не ниже точности расчетов, произведенных на основании эксперимента. Если в процессе исследования не возникает очевидных противоречий между моделью и результатами эксперимента, то модель считается адекватной. Модель, неадекватность которой выяснилась в процессе эксперимента, либо подвергается коррекции, либо дополняется, либо заменяется новой.

В ходе эмпирического этапа исследования необходимо также оценить полученные результаты, сформулировать и записать его окончательные результаты.

Таким образом, математика в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам имеет три аспекта. Первый (количественный) позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученных в ходе эмпирических исследований, в том числе в виде таблиц, графиков и диаграмм. Для их проведения ученик должен владеть правилами точных вычислений, определять диапазон измерения прибора и цену его деления, уметь считывать результаты измерений, при необходимости – представлять их в стандартном виде, переводить в систему СИ, а также проводить статистическую обработку экспериментальных данных, предполагающую знание учащимися правил округления чисел, определение погрешности измерений, в том числе в процентах.

Одним из важных этапов исследования является построение математической модели. Для ее построения ученик должен уметь использовать функциональную символику для записи отношений между величинами, математически исследовать полученные соотношения, строить ее графики.

Однако в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам математические формулы нельзя воспринимать

сугубо формально. Они должны быть наполнены конкретным содержанием, критически оценены и согласованы с результатами эмпирических исследований. Поэтому третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели, предполагающая идентификацию формальных математических конструктов с экспериментально полученными эмпирическими данными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд В.И. О преподавании математики [Электронный ресурс] // Математика, интересная для меня [сайт]. URL: <http://www.egamath.narod.ru/Arnold2.htm> (дата обращения: 21.04.2013).
2. Баксанский О.Е. Физика и математика: Анализ оснований взаимоотношения: Методология современного естествознания. – М., 2009. – 217 с.
3. Галилео Галилей. Пробирных дел мастер / Пер. Ю.А. Данилова. – М., 1987. – 272 с.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону., 2001. – 440 с.
5. Ковалева Г.С. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 161–175.
6. Ньютон Исаак. Математические начала натуральной философии. – М., 1989. – 687 с.
7. Пронин А.С. Об эффективности математики в научном познании / А.С. Пронин, К.И. Ромашкин // Вестник МГОУ. Серия «Философские науки». – 2012. – № 2. – С. 81- 85.
8. Слободянюк А.И. Организация исследовательской деятельности учащихся по физике: учебно-метод. пособие / А.И. Слободянюк, Л.Е. Осипенко, Т.С. Пролиско. – Мн., 2008. – 144 с.
9. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М., 1981. – 367 с.
10. Чепиков М.Г. Интеграция науки: (философский очерк). – М., 1981. – 276 с.
11. Яблонский А.И. Модели и методы исследования науки. – М., 2001. – 400 с.

УДК 37.01

Танцура Т.А.

Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва)

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

T. Tantsura

The Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В статье представлен анализ коммуникативных неудач (КН) педагогического процесса обучения иностранным языкам. Автор предлагает рассматривать КН как взаимосвязанные элементы учебно-воспитательной деятельности, в которой нарушения педагогического общения обуславливают сбои в последующей иноязычной коммуникации студентов вуза. КН разделяются на КН педагогического общения и личностные КН. Создание определенных психолого-педагогических условий в образовательной деятельности позволяет успешно преодолеть КН обучающимися и достичь более высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: педагогический процесс, коммуникативные неудачи, учебно-воспитательная деятельность, психолого-педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетентность.

Abstract. The analysis of communicative failures (CFs) regarding the pedagogical process of teaching foreign languages is introduced in the article. The author proposes to consider CFs as connected elements of educational training activity, where some breaches in pedagogical contacts determine some errors in the following communication of students in a foreign language. Therefore, CFs are divided into CFs of pedagogical contacts and personal CFs. Creating some particular psychological and pedagogical conditions in educational activity allows successfully to overcome CFs and achieve the higher level of foreign language communicative competence.

Key words: pedagogical process, communicative failures, educational training activity, psychological and pedagogical conditions, foreign language communicative competence.

Проблема преодоления коммуникативных неудач (КН) в процессе обучения иностранному языку является весьма актуальной на сегодняшний день. Коммуникативная компетенция находится в числе ключевых в сфере проектирования развития студентов вуза. Нарушения, сбои в общении на иностранном языке, т.е. КН, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Следовательно, основной задачей является создание таких условий реализации педагогического процесса, которые будут способствовать преодолению КН с целью достижения высокого уровня ИКК, усилят процесс совершенствования личности.

Поскольку преодоление КН влияет на формировании ИКК студентов неязыковых вузов, рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенция». Наиболее приемлемым в толковании этих терминов, на наш взгляд, является позиция А.В. Хуторского, который характеризует компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Под компетенцией

автор определяет «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [7].

Проблема успеха/неуспеха в общении рассматривалась еще в античной риторике. В настоящее время эта проблема наиболее широко исследуется и в нашей стране, и за рубежом в прагматингвистических работах, посвященных изучению общения. Характеризуя нарушения коммуникативного акта, ученые используют разные термины: коммуникативные сбои (Т.Г. Винокур), коммуникативные осечки (Н.Д. Арутюнова), неэффективное общение (А.А. Леонтьев, Т.М. Дризе), коммуникативные неудачи (Е.В. Милосердова, Н.К. Кънева, Е.К. Теплякова).

Понятие «коммуникативная неудача» (*communicative failure*) применительно к сбоям, возникающим на различных уровнях языка в общении, впервые появляется в работах западноевропейских ученых во второй половине 80-х гг. прошлого столетия. Именно в это время данный термин появляется в работах российских ученых. Б.Ю. Городецкий, обобщая результаты публикуемых исследований, определил коммуникативную неудачу как «такой сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения» [2, с. 23].

В процессе обучения общение приобретает значительную актуальность, поскольку знания любой сферы деятельности человека передаются посредством устной или письменной информации, что представляет собой прямое или опосредованное общение. Нарушения, или КН, педагогического общения являются результатом возникновения психологических барьеров в ходе педагогической деятельности. Это рассогласование в ходе обмена учебной информацией не позволяет учаемому воспринять определенный объем знаний. В этой связи И.А. Зимняя указывает на то, что барьеры педагогической деятельности продуцируются не только предметным содержанием деятельности, но и профессионально-педагогическими умениями и, соот-

ветственно, подразделяются на 1) барьеры содержания и форм учебного процесса; 2) барьеры, связанные с особенностями преподавателя как субъекта деятельности обучения, его умением корректировать свои действия, недостатками самоконтроля, недостаточной рефлексией и 3) барьеры общения [3, с. 402].

Воздействие педагога на результаты деятельности обучаемого во многом предопределяет успешность его будущей коммуникации или наличие неудач в общении. Барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию, рассматриваются А.К. Марковой как определенное субъективное переживание человека, отражающее состояние сбойа заранее спрогнозированной деятельности или общения. Осознание причин возникающего барьера сводится к отвержению партнера по общению либо его конкретных действий, непониманию текста сообщения, изменение смысла или контекстных условий ситуации, собственного состояния и самоощущения [5, с. 88].

Учитывая, что общение – это сложный, разносторонний процесс установления и развития контактов между его участниками (реализующими какой-либо определенный вид деятельности), направленный на обмен информацией, ее восприятие и понимание, уточним понятие коммуникативных неудач относительно педагогического процесса обучения иноязычной коммуникации. *Коммуникативные неудачи* – это комплекс нарушений любого вида общения, провоцирующих сбой восприятия информации субъектами коммуникации, что вызывает со стороны говорящего недостижение конечной цели передачи сообщения, а со стороны слушающего – «блокировку» на получение данного вида сообщения и/или отказ от коммуникативного акта в целом. В педагогическом процессе КН представляют цепочку взаимосвязанных нарушений педагогического общения и, как следствие, нарушения результативного личностного построения коммуникации обучающимся в определенной сфере деятельности.

Коммуникативные неудачи педагогического общения способствуют формированию

психологических барьеров общения, которые в свою очередь вызывают сбои в определенной коммуникативной деятельности субъекта обучения. Поскольку целью обучения иностранным языкам в вузе является успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности, проявлением психологических (чаще называемых *языковыми*) барьеров являются коммуникативные неудачи иноязычного общения (рис. 1).

Таким образом, коммуникативные неудачи, возникающие в процессе обучения, подразделяются на: *КН педагогического общения* и *личностные КН* обучающегося, проявляющиеся в речевой деятельности.

КН педагогического общения и личностные КН обучающегося в иноязычном общении обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

КН есть нарушения в употреблении языковых единиц и некорректное использование формальных правил грамматики, с помощью которых осуществляется речепроизводство, т.е. в целом это когнитивные компоненты, соотносимые с лингвистической компетенцией. Социолингвистическая компетенция представляет собой также знания культуры, этикета народа изучаемого языка, выраженные в языковой форме. В связи с этим социолингвистическая компетенция в вышепредложенной схеме соотносится с лингвистической компетенцией с целью выделе-

нии обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

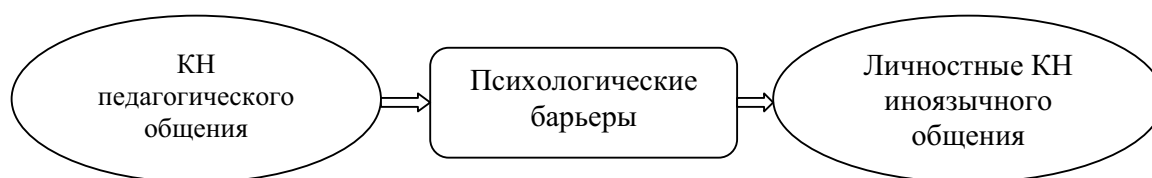


Рис. 1. Взаимосвязь КН в педагогическом процессе обучения иностранным языкам

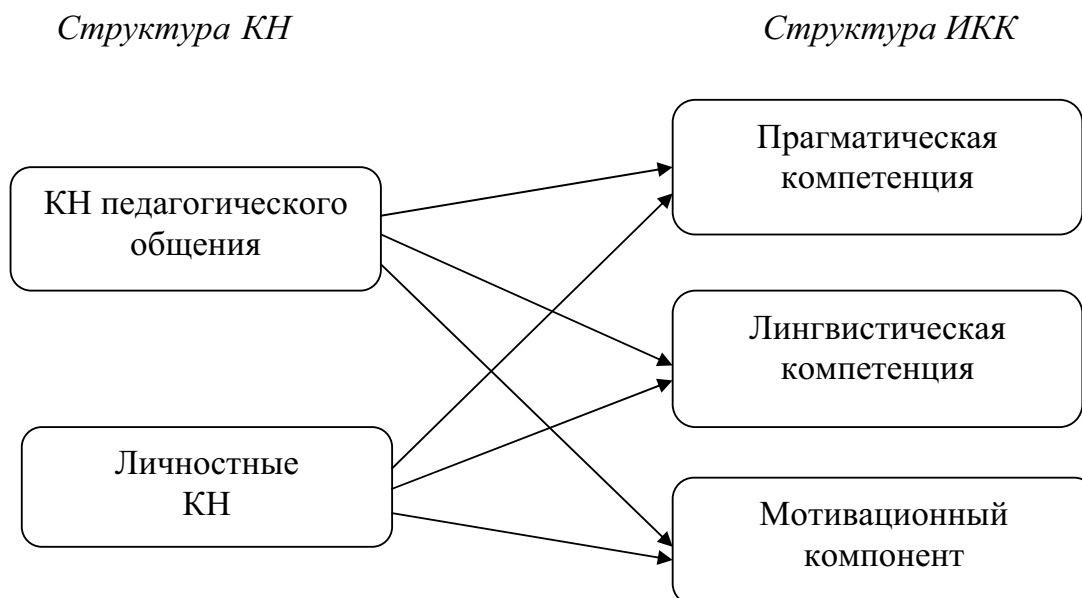


Рис. 2. Соотношение КН со структурными элементами ИКК

нения когнитивного элемента в целом. В то время, как прагматическая компетенция выражает деятельностный элемент, проявляющийся в процессе речепроизводства.

КН педагогического общения вызывают недостаточное формирование учебной мотивации (или ее отсутствие), что приводит к низкому уровню лингвистической компетенции обучающегося и, как следствие, к личностным КН в процессе иноязычной коммуникации, т.е. неудовлетворительной реализации прагматической компетенции.

Личностные КН ведут также к поражению мотивационной сферы, к нарушениям или скудному формированию лингвистической компетенции и невозможности осуществления полноценной коммуникативной деятельности обучающимся. Недостаточный объем ЗУНов не только провоцирует личностные КН, но и зачастую вызывает «блокировку», полное отрицание обучающимся выполнения определенного вида учебной работы.

Выявление КН в процессе обучения и формирование способности их успешного преодоления способствует не только развитию более высокого уровня лингвистической и прагматической компетенций, но и расширяет личность обучающегося, усиливает его веру в собственные возможности, ломает устоявшиеся образцы поведения, реализуемые в процессе обучения и, как следствие, в деятельности вообще. Таким образом, очевидным является взаимное воздействие как КН на компоненты ИКК, так и формирование высокого уровня компонентов ИКК на снижение КН, либо их успешное преодоление.

Поскольку формирование различного рода компетенций в значительной степени обуславливается успешностью взаимодействия педагога и обучающегося в процессе обучения, то, прежде всего, следует рассмотреть КН педагогического общения.

1. КН педагогического общения

Применительно к процессу обучения КН рассматриваются как результат сбоев и, как следствие, недостижения целей педагогического общения, т.е. взаимопонимания между педагогом и студентом.

В процессе обучения педагог рассматривается как носитель знаний, которые он должен стремиться передать учащимся. Любое знание должно быть обращено педагогом в умение, переходящее в навык. Педагог в равной мере должен владеть талантом общения и мастерством передачи информации. По мнению М.С. Кагана, «научение требует межличностного контакта обучающего и обучающегося, причем контакт этот должен быть материально-практическим и должен основываться на отношении мастера к ученику как субъекта к субъекту, а не объекту, ибо он требует всемерного учета личностных свойств, установок, структуры способностей...» [4, с. 299].

Социально-педагогический фактор непосредственно соотносится с проблемой значимости личности педагога и его способностью к общению с обучающимися с позиций педагогической поддержки. Выделим основные характеристики личности педагога, деятельность которого будет способствовать развитию познавательного интереса студентов к дисциплине «Иностранный язык», что позволит избежать КН в иноязычном профессиональном общении: глубокие теоретические и практические знания в конкретной области, открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям; поощрение, доверие к обучающемуся, принятие его как равноправного партнера и сотворца учебной деятельности; уверенность в потенциале обучающихся; толерантность, способность к собственному саморазвитию, целеустремленность, готовность помогать другим, компетентность.

Выбор педагогом стиля общения влияет на возникновение КН в процессе обучения. Успешность и эффективность педагогического общения в значительной степени зависит от педагога. Нарушения обучающей деятельности, или педагогического процесса, соотносится с *неудачами* педагогического общения, которые возникают как следствие 1) *личностно-психологических особенностей педагога* и/или 2) *его недостаточной профессиональной компетентности*.

КН педагогического общения сказываются на всех компонентах структуры *иноязыч-*

ной коммуникативной компетентности. Так, наличие КН в процессе обучения иностранным языкам ведет к низкому уровню формирования *мотивации* изучения данного предмета или ее полного отсутствия, что обуславливает пробелы лексических и грамматических знаний, т.е. недостаточный объем *лингвистических компетенций*, а это, в свою очередь, порождает КН речевой иноязычной деятельности студентов, что отражает неэффективность *прагматических компетенций* личности обучаемого.

Педагогическое общение должно быть сконцентрировано на личности обучающегося, на его внутреннем мире, его притязаниях. *КН педагогического общения обуславливают возникновение психологических барьеров у студентов, препятствующих их эффективному общению, а следовательно, и возникновению КН в профессиональной иноязычной коммуникации.* Успешность процесса обучения зависит не только от личности педагога. Процесс учебной деятельности базируется на взаимодействии двух субъектов – педагога и студента. Отсутствие результатов обучения также связано с личностью самого обучающегося, его желанием и потребностью принять и активизировать предлагаемые ему знания в рамках заданного предмета. Педагог должен стремиться к осознанию студентом необходимости преодоления сформировавшихся психолого-языковых барьеров. В отношении обучения иностранным языкам нет необходимости разграничивать существующие в науке термины – *психологические барьеры, языковые барьеры, коммуникативные барьеры.* Поскольку нарушения осуществления иноязычной коммуникации связаны с психологическими трудностями реализации языкового поля в целом (и в отношении использования языковых и речевых единиц, и относительно прагматического аспекта их активизации). На наш взгляд, понятие *психолого-языковые барьеры* наиболее полным образом отражает данное явление.

II. Личностные КН иноязычного общения

Наличие КН в иноязычной коммуникации студентов есть результат низкого уровня

лингвистической компетенции, недостаточной мотивации изучения данного предмета, отсутствие навыков речепроизводства на иностранном языке, что обуславливает возникновение психолого-языковых барьеров, сформировавшихся либо в силу психических особенностей личности обучаемого, либо нарушениями педагогического общения на предшествующих этапах обучения.

Однако «разрушить» психолого-языковой барьер можно не только формированием со стороны педагога осознанного настроения студента, нацеленного на то, чтобы изменить собственные психологические установки личности. Наиболее успешно этот процесс происходит, когда студент умеет самостоятельно распознавать КН в речи и обладает навыками компенсаторных стратегий, т.е. возможностями использования иных языковых и речевых средств для достижения полноты сообщаемого информационного содержания. Реализация потенциала знаний, коррекция ошибок и поиск возможных путей преодоления КН успешно осуществляется в имитируемых проблемных ситуациях профессиональной направленности (case-study). В этой связи С.Л. Рубинштейн отмечал, что в осознанном барьере как бы объективируется проблемная ситуация. По мнению автора, проблемная ситуация запускает мыслительный процесс, таким образом психологические барьеры могут выступать активаторами поисковой активности субъекта учебной деятельности, направленной на преодоление препятствия на пути к успеху [6, с. 38]. Так, имитация профессионального общения на иностранном языке позволяет студенту не только выработать, но и закрепить лингвистические знания и навыки. Свободная, непринужденная обстановка общения в группе сверстников, понимание иноязычной речи и способность точной передачи личностного высказывания способствует преодолению психолого-языковых барьеров и, как результат, отсутствию или незначительному количеству КН в иноязычной коммуникации.

Лингвистические КН, возникающие в иноязычной речи студентов, – это результат низ-

кого уровня знаний языка, сформированного на предыдущем этапе обучения. Однако лингвистические КН встречаются и у студентов с достаточно высоким уровнем лингвистической компетенции. Это происходит часто, когда студент привык излагать свои мысли на родном языке сложными конструкциями, используя различные языковые обороты. В силу отсутствия иноязычной языковой практики обучаемый пытается преломить особенности лексического и грамматического построения родного языка при изъяснении на иностранном языке. В этом случае сказывается недостаток знаний коммуникативных стратегий. Для того, чтобы преодолеть КН иноязычного общения студенту необходимо освоить не только лингвистические, но и прагматические компетенции.

Для успешного протекания коммуникации субъект общения должен обладать коммуникативной компетенцией, которая определяется исследователями как совокупность разнообразных знаний и представлений, коммуникативных стратегий и тактик, умений и навыков как экстралингвистического, так и лингвистического характера, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека [1, с. 7].

Так же, как и КН педагогического общения, личностные КН непосредственно соотносятся с каждым элементом структуры ИКК. Недостаточный объем лексических и грамматических знаний изучаемого языка обуславливает низкий уровень *лингвистической компетенции*. Это, в свою очередь, ведет к снижению познавательного интереса в изучении данного предмета, что сказывается на *мотивации* к учению личности. Психолого-языковые барьеры, сформированные в результате нарушений когнитивной и мотивационной сфер, вызывают личностные КН в речепроизводстве на иностранном языке, что свидетельствует о низком уровне *прагматических компетенций* обучаемого.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем:

1) формирование высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности является насущной задачей в настоящее время в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в мире;

2) ИКК рассматривается как структурный компонент профессионального сознания будущего специалиста;

3) КН – это нарушения в общении на различных уровнях языка, вызванные негативными психологическими установками личности;

4) КН воспитательно-обучающей деятельности разделяются на КН педагогического общения и личностные КН, проявляющиеся в некорректном речепроизводстве обучающегося;

5) создание определенных психолого-педагогических условий и реализация активных методов обучения способствуют успешному преодолению КН в иноязычной коммуникации студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вечкина О.В. Коммуникативные неудачи в повседневном речевом общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010. – 22 с.
2. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 24. – М., 1989. – 428 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.; Воронеж, 2010. – 447 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М., 1988. – 319 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 2012. – 705 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 159.9:37.015.3

Хватова М.Б.

Академия социального управления (Московская область)

ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

M. Khvatova

Academy of Public Administration (Moscow Region)

PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса воспитания ценностного отношения к семье в истории школы и педагогики. Рассматривается ряд современных попыток создания учебных курсов подготовки старшеклассников к созданию крепкой семьи. Делается вывод о том, что сохранение традиционного российского семейного уклада жизни молодой семьи – очень значимая общенациональная задача и дополнительное образование становится сегодня важнейшей сферой развития важных нравственных качеств личности, ее духовных потребностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: семья, брак, муж, жена, подготовка, история.

Abstract. The article is dedicated to the question of forming an attitude to the family as a value as it was developed through the history of school and pedagogy. A number of modern attempts to open training courses for senior pupils' preparation for forming a close-knit family are studied. It is concluded that maintaining the Russian traditional lifestyle of a young family is a highly important national task. Today additional education becomes a significant sphere of upbringing moral kinds of personality, developing spiritual needs and system of values.

Key words: family, marriage, husband, wife, preparation, history.

Если мы обратимся к истории, то увидим, что вопросы семейного воспитания волновали педагогов и мыслителей всегда.

Уже первые правители Киевской Руси проводили политику укрепления и возвышения семьи как первоосновы государства и общества. Так, князь Владимир в своём Уставе особым вниманием отмечал заботу о единобрачной семье, роли матери, ответственности родителей за воспитание детей. Его последователь, Ярослав Мудрый, в соавторстве с первым «русином» – митрополитом Илларионом почти треть статей (из 43-х) «Русской правды» посвятил защите чести и прав женщины – будущей матери, а в более поздней редакции было определено наказание за детоубийство и «самовольный развод».

В XV–XVI вв. существовал своего рода кодекс норм гражданской жизни и быта Руси – «Домострой». Важное место в нем занимали вопросы обучения и воспитания. Педагогические идеи «Домостроя» выражались традиционно в форме поучений, напоминающих «Почтение» Владимира Мономаха детям: «Как детей своих воспитать в поучениях разных и страхе Божьем. А пошлет Бог кому детей, сыновей или дочерей, то заботиться о чадах своих отцу и матери, обеспечить их и воспитать в добром поучении; учить страху Божию и вежливости и всякому порядку, а затем, по детям смотря и по возрасту их, учить – рукоделию – мать дочерей и мастерству — отец сыновей, кто в чем способен, какие кому Бог возможности даст; любить их и беречь...» [4, с. 26]

Через сто лет, в XVII в., чешский педагог Я.А. Коменский обобщит опыт воспитания и образования подрастающего поколения в семье и школе и разработает достаточно стройную

педагогическую систему, учитывающую естественное развитие детей и способствующую новому развитию.

Я.А. Коменский видел воспитание детей до шести лет домашним. Воспитателем в этой школе является сама мать. Воспитание должно быть природосообразным. Эстетическое чувство в этом возрасте следовало развивать через заучивание простых детских стихотворений и пение доступных псалмов и священных гимнов во время ежедневных домашних молитв. Нравственное воспитание должно было выражаться в развитии таких качеств и свойств характера, как послушание, умеренность, опрятность, почтение к старшим, правдивость, справедливость, трудолюбие.

Еще через сто лет большой вклад в расширение образования внесет русский просветитель Н.И. Новиков. Он стремился согласовать идеи западноевропейской педагогики с традициями русского воспитания, приспособив их к нуждам дворянского сословия России конца XVIII в.

Особого внимания заслуживают нравственные правила, помещенные Н.И. Новиковым в журнале «Живописец»: уважение к старшим, любовь к людям труда, презрение к праздности и скуке, честность, мужество [5, с. 136-138, 140].

Нравственность мыслилась доминантой поведения человека, его образа жизни, фундаментальным началом общественного бытия. Венцом образовательной и воспитательной деятельности должно быть служение нравственной идее.

Целям воспитания служили упражнения в нравственной деятельности, воспитание ценных привычек, уверенности в своих силах, самодисциплины, гуманных чувств: милосердия, любви к людям, ответственности по отношению к семье, обществу и др.

До революции большая часть населения, которую составляли крестьяне, занималась работой на земле, натуральным хозяйством. Женщине было невыгодно уходить от мужа, так как хозяйство было общим и представляло единственный источник дохода. У мужа также редко возникало желание расставаться с

женой и детьми, которые были не только родственниками, но и работниками. К тому же все вопросы, касающиеся браков и разводов в царской России, решала церковь. Разводы были большой редкостью, совершались церковью неохотно и только по очень веским причинам.

Жили крепким домом, семьи были устойчивее, нежели современные. Если проанализировать историю семьи, окажется, что предков обучали этой науке основательно, если не сказать – с пристрастием.

Независимо от того, ходили дети в школу или нет, они все должны были знать и исполнять правила жизни и поведения, диктуемые религией. Постулаты определяли каждый шаг человека: когда и сколько работать, когда и как отдыхать, кто и кому в доме должен подчиняться («жена да убоится мужа своего», «чти отца своего и мать свою»), кроме религиозных законов, действовали выработанные веками народные обычаи и обряды, которые регулировали поведение в семье. Как смотреть на нужного человека, как отвечать старикам – все было оговорено.

Сломав государство, революция 1917 г. сломала и старый семейный уклад, древнейшее человеческое устройство.

В Советском Союзе процедура развода стала проще, что повлекло за собой и понижение устойчивости брака. Церковь уже не решала этот вопрос. С приходом к власти И. Сталина развестись стало возможным через суд. Но на пути желающих расторгнуть законный брак встали новые препятствия. Состоящие в партии граждане, не имевшие семьи или, что еще хуже, решившие развестись, строго партией осуждались и могли быть исключены из ее рядов. Партийная карьера для таких людей была практически невозможна. Личная жизнь советского гражданина была всегда на виду, семейные проблемы могли обсуждаться в рабочем коллективе и на общественных собраниях. Семьи распались редко.

Вместе с тем в результате разрушения многих семейных традиций все же возникла необходимость создания специальных учебных программ по подготовке молодежи к семейной жизни. В 20–30-е гг. XX в. в рамках

педологии разрабатываются установки полового воспитания подрастающего поколения. Однако в 1936 г. педология была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование. В связи с этим и половое воспитание детей стало закрытой темой.

В конце 60-х годов XX в. в советское школьное образование стали вновь вводиться различные формы полового воспитания: курсы «Основы советской семьи и семейного воспитания», факультативные курсы, были открыты кружки и клубы, в которых освещались темы любви, брака, пола и сексуальности.

Известный советский педагог В.А. Сухомлинский проводит исследования причин разводов и делает выводы: «Я не преувеличу, если скажу, что молодые родители, не умеющие быть мужем и женой, зачастую так же беспомощны, неумелы и неопытны, как дети; им и помогать надо, к сожалению, как детям; и вот большое горе приходит тогда, когда эти взрослые дети рожают детей, — беда и обществу, и детям, рожденным теми, кто сам еще ребенок по своему нравственному и духовному развитию. <...> Жизнь требует того, чтобы для юношей и девушек в старших классах средней школы был введен курс о культуре взаимоотношений в семье, о браке, рождении и воспитании детей. И читать этот курс должен духовно богатый, морально прекрасный человек» [3, с. 2].

В.А. Сухомлинский вел курс «Семья, брак, любовь, дети» несколько лет, несмотря на то, что на него не было выделено времени в учебном плане. Он учил юношей и девушек, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать своих детей. Он утверждал, что, несмотря ни на какие трудности, необходимо это делать и «предмет этот не менее важный, чем математика, физика, химия. Если не самый важный. Подумайте сами: не всем быть физиками и математиками, а родителями быть всем, мужем и женой — всем» [3, с. 2].

В СССР несколько раз пытались решить проблему создания системы социально-пе-

дагогической и духовно-нравственной поддержки семьи на общегосударственном уровне.

В 1982 г. Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была выпущена типовая программа для старшеклассников «Этика и психология семейной жизни» [6, с. 3]. Данный курс повсеместно внедрялся в общеобразовательные школы и получил положительные отзывы как учащихся, так и педагогов. Но в силу многих объективных причин он не имел широкого распространения. Поэтому в 1992 г., после выхода нового закона «Об Образовании», преподавание курса «Этика и психология семейной жизни» не было включено в учебные планы.

По решению Министерства просвещения СССР с 1983 г. в программы школ страны были введены обязательные курсы «Гигиеническое и половое воспитание» для учащихся 8-го класса [7]. Однако отсутствие методики обучения, специально подготовленных учителей затруднило реализацию данного курса.

После распада Советского Союза, исчезновения «железного занавеса» и прихода в повседневную жизнь все большего числа западных ценностей ситуация с разводами начала стремительно меняться. Сегодня личная жизнь больше не контролируется ни церковью, ни государством. Социальный эксперимент породил многие варианты семейного быта. Не исчезла традиционная семья, но возник еще ее антипод: сообщество родственников, связанных общей крышей, фамилией, но не душой.

В постсоветский период начинают распространяться различные программы сексуального просвещения. Была разработана и внедрена программа «Половое воспитание российских школьников». В ряде общеобразовательных учреждений были введены факультативные курсы «Основы планирования семьи», «Здоровье и безопасность», «Культура общения и здоровье» и т. п., главная цель которых – сексуальное просвещение детей и подготовка их к «взрослой жизни». При этом формирование ценностных отношений к се-

мье и браку, основанных, прежде всего, на духовно-нравственных традициях воспитания и в семье, и в школе, и в вузе, определяемое духовностью и нравственностью российского народа, его религией и социальным опытом, осталось на втором плане [1, с. 55].

Существенным моментом психологической готовности молодого человека к вступлению в брак является не только готовность к реализации потребности в близости с человеком другого пола, но и к осознанию значения своих действий, регулирующих брачно-семейные отношения.

В настоящее время существует множество разрозненных попыток организации мероприятий, создания учебных курсов, целью которых является введение старшеклассников в традиционную для нашего Отечества систему семейных ценностей, подготовка их к созданию крепкой семьи.

В ряде регионов факультативно ведется предмет «Основы православной культуры», включающий в себя вопросы этики семейной жизни.

В рамках реализации плана мероприятий по проведению «Года родительского всеобуча» в Пензенской области в 2011/12 учебном году Пензенский институт развития образования проводит опрос в котором предлагает принять участие родителей, заполнив анкету «Семейные традиции и ценности».

Свердловский региональный фонд «Семья-XXI век» и семейный центр «Юность» реализует проект «Подготовка молодежи к семейной жизни» целью которого является Создание условий для формирования у молодежи осознанного отношения к созданию семьи и развитию собственных семейных стратегий как важных составляющих успеха современного молодого человека. Проект включает проведение круглых столов по теме «Подготовка молодежи к семейной жизни. Формы и методы работы» с целью обмена опытом среди специалистов, работающих с молодежью.

Кроме того, в 2010 г. в рамках совместного проекта Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви и лаборатории педаго-

гики православия Уральского отделения Российской академии образования подготовлена «Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. Данная программа синтезирует знания разных научных областей: психологии, культурологи, христианской этики и богословия.

Вместе с тем необходимо отметить, что всех этих разрозненных попыток для решения всего комплекса проблем, связанных с кризисными процессами семьи, явно недостаточно.

Вполне очевидно, что традиционная семейная культура сегодня нуждается в поддержке государства, в том числе посредством образования. Образование может явиться средством, обеспечивающим сдерживание и предотвращение негативных тенденций распада семьи. Оно может решить проблему сохранения и восстановления отечественных традиций семейного воспитания и передачи знаний о психологических, культурных и нравственных нормах семейной жизни молодому поколению [2, с. 4].

Очень важна и интеграция в воспитательный союз школы и семьи системы дополнительного образования на основе единых тематических линий (семинары, экскурсии, кружковая деятельность, тематические вечера, спектакли, встречи и др.).

Семья и учреждение дополнительного образования детей представляют собой два важных института социализации подрастающего поколения. Поэтому для полноценного развития ребенка необходимо тесное взаимодействие обеих сторон. Как мир семьи выступает первоосновным фактором формирования личности ребенка, так же и основным из главных направлений деятельности учреждений дополнительного образования является духовно-нравственное воспитание детей, возрождение лучших традиций семейного воспитания, восстановление традиционного уклада жизни.

Устойчивость семейных отношений в значительной степени зависит от готовности мо-

лодых людей к браку и семейной жизни. При этом под готовностью к браку понимается, прежде всего, система духовно-нравственных и социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. И не случайно, что современный, демократический период характеризуется поиском новых педагогических путей подготовки учащейся молодежи к созданию семьи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе. Сборник материалов научно-практических и образовательных конференций. Вып. 5. Христианские семейные ценности: прошлое и настоящее. – М., 2010. – 83 с.
2. Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. – Екатеринбург, 2010. – 40 с.
3. Сухомлинский В.А. «Родительская педагогика» Беседа первая. К материнскому и отцовскому долгу человека надо готовить чуть ли не с колыбели – вот в чем проблема. <http://www.detskiysad.ru/ped/ped095.html> (дата обращения: 10.02.2012)
4. Протопоп Сильвестр. Книга, Называемая Домостроем / Подготовка текста, перевод и комментарии Владимира Викторовича Колесова, Институт Русской Литературы РАН - Православное Святоотеческое Общество www.Saint-Fathers.org, 2011. - 125 с.
5. Новиков Н.И. «Живописец» Третье издание, часть I, 1775. – 154 с. <http://rvb.ru/18vek/novikov/01text/01prose/05.htm> (дата обращения: 16.10.2013)
6. Ступина В.Н. Педагогическая технология формирования нравственно-психологической готовности старшеклассников к семейной жизни в процессе изучения художественной литературы: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 2002, 166 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskaja-tehnologija-formirovanija-nravstvenno-psihologicheskoy-gotovnosti.html> (дата обращения: 17.10.2013)
7. Монахиня Нина (Крыгина). Проблема полового воспитания в России / Демографический кризис как угроза региональному развитию России: пути преодоления: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. О.А. Копцевой. – М., 2006. – С. 150–154 <http://www.kolybel-ekb.ru/semya/osnovy-bezopasnosti-semi/upbringing-and-education/Cnizhenie-cennosti-materinstva-i-> (дата обращения: 17.10.2013)

УДК 378.1

Ягудина Л.Р.

*Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н.Туполева (Набережночелнинский филиал)*

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

L. Yagudina

*Naberezhnye Chelny Campus of Kazan National Research
Technical University named after A.N. Tupolev*

POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY

Аннотация. Статья посвящена выявлению основных тенденций в развитии систем оценки качества высшего образования и поиска его эффективных механизмов в зарубежном опыте. Проведенный автором анализ теории и практики оценки дал основу для определения зон ее амбивалентности, которые образуют поля модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация». Автор приходит к заключению, что сложившаяся полимодальность оценки качества образования становится, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на национальном и общеевропейском уровнях.

Ключевые слова: полимодальность, подотчетность, улучшение качества, технократичность, культурологичность, стандартизация, диверсификация.

Abstract. The article is aimed at identifying the main trends in the development of higher education quality assessment systems and searching its efficient mechanisms in foreign experience. The analysis of assessment theory and practice identified the following ambivalence areas forming the field of modalities: «accountability – quality improvement», «technocratic approach – quality culture approach», «standardization – diversification». The author has come to the conclusion that the current polymodality of education quality assessment is, firstly, a way to overcome the contradictions in this area, and secondly, a source of synergy in quality assurance systems at national and European levels.

Key words: polymodality, accountability, quality improvement, technocratic approach, quality culture approach, standardization, diversification.

В течение последних десятилетий обеспечение качества высшего образования, исторически бывшее только национальной проблемой, развивается быстрыми темпами в ответ на процессы глобализации, интернационализации и массовизации высшего образования. Первой реакцией европейской системы образования на эти вызовы было принятие Болонской декларации, второй – развитие во многих странах новых национальных моделей для обеспечения качества образования, более поздние ответы включают создание международных организаций и стандартов для оценки качества образования.

Реакция России на текущие тренды последовательно отразилась в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [3], в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [5] и в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [6].

Все эти документы, определяющие национальную политику в области обеспечения качества, содержат положения о разработке и внедрении механизмов общественной оценки

© Ягудина Л.Р., 2013.

качества высшего образования. Однако отсутствие традиций и устойчивых моделей оценки качества, отличной от государственной, в отечественной практике осложняет своевременную реализацию заявленных реформ и предопределяет необходимость выявления основных тенденций в развитии систем оценки качества и поиска эффективных механизмов общественной оценки в зарубежном опыте.

Большинство дискуссий в зарубежной практике и теории оценки качества образования сосредоточены, на наш взгляд, на следующих зонах амбивалентности:

- на уровне целеполагания: между направленностью систем оценки качества образования на отчетность или на улучшение качества;
- на концептуальном уровне: между технократическим и культурологическим подходами;
- на организационном: между стремлением к европейской стандартизации и диверсифицированностью национальных систем оценки.

Начнем с краткого рассмотрения первого противоречия, в центре обсуждений которого находится вопрос о том, с какой целью производится оценка качества образования: с целью его контроля или его усовершенствования?

Целевая ориентация систем оценки качества образования на контроль и отчетность, не вызывающая существенных эффектов в улучшении качества, подвергается значительной критике со стороны ведущих зарубежных ученых в области образования [9; 10; 13; 14; 15]. Л. Харви и Д. Ньютон считают, что большинство исследований влияния оценки качества есть категория системы отчетности и мало связана с реальными эффективными преобразованиями [12]. Проанализировав опыт оценки качества образования в семнадцати странах, Д. Бреннан и Т. Шах утверждают, что существует множество литературы о подходах и методах оценки качества, однако в ней очень редко рассматриваются эффекты

оценки качества на образовательном и организационном уровнях [7]. Х. Пратасавицкая и Б. Стензакер предполагают, что исследования по изучению влияния механизмов обеспечения качества кажутся невозможными потому, что централизованный контроль качества считается более важным [16].

В конце XX в. основное внимание уделялось вопросам подотчетности университетов и, соответственно, разработке технологий оценки. Идеология нового менеджериализма, распространившаяся в образовании, предполагала, что университет должен быть подотчетным и проверяемым с помощью специальных инструментов.

Далее мы рассмотрим второе противоречие – противоречие на концептуальном уровне между технократическим и культурологическим подходами к оценке качества как социально-педагогическому явлению.

В технократическом подходе университеты рассматриваются как некое производство, которое изготавливает продукт, соответствующий ранее установленным стандартам. Продукт – это студенты, которые демонстрируют определенный уровень достижений. Производство организуется соответствующим образом для достижения этих стандартов и уровней. Преподаватели не заинтересованы в качестве образования, нуждаются во внешнем контроле и в дальнейшем управляются путем установления зависимости вознаграждения от достигнутых результатов. Качество поддерживается конкурсной основой финансирования университетов.

Культурологический подход включает научные изыскания и практику, основанные на убеждении, что истинного качества можно добиться только при развитой культуре качества на всех уровнях и культуре всех участников образовательного процесса. Концепция культуры качества основана на так называемом подходе «снизу вверх» (bottom up approach), заключающемся в инициации мер по улучшению качества в организации в целом с уровня персонала.

Понятие «культура качества» понимается как совокупность двух элементов [18]:

1. общие ценности, убеждения, ожидания и обязательства в отношении качества перед сообществом. Это ценностный аспект культуры качества.

2. структурные и управленческие меры, которые повышают качество и направлены на координацию действий. Это технологическая составляющая культуры качества, которая включает инструменты и механизмы обеспечения качества.

Мы считаем, что именно первый элемент определяет сущность подхода, второй же лишь является сервисной составляющей, позволяющей реализовать этот подход.

Нельзя не согласиться с Ли Харви, который понимает культуру качества как личную ответственность каждого работника за качество производимого продукта перед остальными участниками процесса, обеспечивающую требуемое качество с первого раза, без коррекций, и исключающую необходимость контроля результатов этого процесса [11]. Основным механизмом культуры качества, рождающим инициативы по улучшению качества, является саморефлексия каждого участника образовательного процесса.

Оценка является элементом второй – управленческой – составляющей культуры качества, и, разумеется, ее роль и функции определяются влиянием культурологической парадигмы. В концепции культуры качества оценка рассматривается как инструмент обеспечения обратной связи для стратегического планирования в области повышения качества образования: «Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок / созидательных циклов с обратной связью, но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке, понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества» [2, с. 74].

Изучение немногочисленных публикаций [7; 8; 17; 18], в которых оценка качества рассматривается в парадигме культуры качества, позволяет выделить следующие условия, обеспечивающие направленность оценки на повышение качества:

– интеграция процесса оценки в более широкий процесс управления качеством и развитием с целью предотвращения превращения оценки в бюрократическую процедуру накопления отчетов и цифр;

– прозрачность правил и процедур, которые обсуждаются, а затем четко документируются и доводятся до сведения заинтересованных лиц;

– проектирование оценки таким образом, чтобы препятствовать простому сопоставлению с критериями и показателями и содействовать присоединению к духу качества, что и является основой показателей;

– участие сотрудников, студентов и внешних заинтересованных сторон во внутренних процедурах оценки. По мнению Д.Ф. Вестерхайдена, В. Хульпия, К. Вайтенска, «без лояльного сотрудничества на “цеховом” уровне невозможно собрать нужные данные. В любом случае без сотрудничества преподавателей невозможно собрать данные по действительной самооценке, поскольку оценка требует размышления над индивидуальной и коллективной работой самих преподавателей» [1, с. 218];

– осуществление последующих процедур, связанных с результатами оценки. В противном случае студенты и персонал потеряют интерес к ней и не будут поддерживать эти процедуры;

– наличие доступной для всех заинтересованных лиц информационной базы, содержащей как показатели оценки, так и ее результаты.

Далее мы перейдем к третьей зоне амбивалентности, а именно к противоречию между стандартизацией и диверсификацией оценки качества высшего образования в зарубежной практике.

С одной стороны, задачи Болонской декларации по содействию европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий свидетельствуют о тенденции к унификации технологий оценки качества высшего образования.

С другой стороны, диверсификация в ее этимологическом значении ‘разнообразие’

(*diversity*), восходящем к новолатинскому *diversificatio* – ‘изменение, разнообразие’, является аксиомой европейской образовательной политики и критически важным элементом обеспечения конкурентоспособности Европы на глобальном рынке. В материалах европейских ассоциаций и проектов в области образования подчеркиваются важность признания и принятия разнообразия национальных систем обеспечения качества, ставится цель достижения их совместимости в условиях, характеризующихся многообразием миссий, уровней и контекстов, и определяется, что обеспечение качества должно быть контекстно зависимым, принимающим во внимание исторически сложившиеся взгляды на сущность образования, социальные, экономические и политический контексты.

В заключение уместно подчеркнуть, что последнее рассмотренное нами противоречие является следствием сочетания двух предыдущих в различных проекциях.

Амбивалентные полюса вышеуказанных дуальных оппозиций в сфере оценки качества образования создают поля модальностей, которые находятся в процессе преодоления противоречий между этими полюсами. Амбивалентность способна сама придать им стимул к совершенствованию, поэтому обеспечивающим качество образования субъектам при создании систем оценки необходимо находить точки пересечения между ними, выходя за пределы их традиционных ограничений.

Пересечения модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация» как способов действия создают содержательную полимодальность зарубежной практики оценки качества¹.

Также можно выделить системно-структурную полимодальность, которая складывается за счет воздействия на системы обеспечения качества высшего образования разных

регуляторов: государства, образовательного сообщества, рыночных сил.

Проведенный нами краткий обзор зарубежной теории и практики оценки позволил нам сделать вывод о том, что, несмотря на исторически сложивший приоритет государственной оценки в системе гарантий качества высшего образования, российскому сообществу при дальнейшем ее совершенствовании необходимо приложить особые усилия к развитию всех видов общественной оценки как средству формирования полимодальности системы, которая может стать, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на университетском и национальном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вестерхайден Д.Ф., Хульпия В., Вайтенс К. Направления изменений в представлениях об обеспечении качества. Краткий обзор исследований факторов усовершенствования // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 209–228.
2. Веттори О., Люгер М., Кнасмюллер М. Рассмотрение двойственных (амбивалентных) ситуаций: к вопросу о стратегиях формирования культуры качества в преподавании и обучении // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 64–76.
3. Государственная программа Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения 05.07.2013).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения 05.07.2013)
5. О мерах по реализации государственной политики в области образования и наук: указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <http://www.>

¹ Мы исходили из определения полимодальности как состояния, сочетающего различные отношения к объекту действия и различные способы действия.

- rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html (дата обращения: 11.06.2013)
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой 21.12.2012 //Российская газета. 2012. 31 дек. №303. С. 2–10.
 7. Brennan J., Shah T. Managing. Quality in Higher education. An International perspective on institutional assessment and Change/ Open University Press. 2000. – 174 p. <http://www.amazon.com/Managing-Quality-Higher-Education-International/dp/0335206735>
 8. Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project: Report on the Quality culture project 2002 – 2003 URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf (date of treatment:13.06.13)
 9. Don F. Westerheijden, Veerle Hulpiau, Kim Waeytens. Lines of Change in the Discourse on quality assurance an overview of some studies into what impacts improvement: 28th Annual EAIR1 Forum. 30 August – 1 September, 2006. RL:http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen (date of treatment:13.06.13).
 10. Harvey L. Twenty years of trying to make sense of QA: the misalignment of QA with institutional quality frameworks and quality culture. P.8. URL:http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSII_7_Papers_Harvey.sflb.ashx(date of treatment:13.06.13).
 11. Harvey L., Green D. 'Defining quality'// Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – 18(1). – Pp. 9-34.
 12. Harvey L., Newton J. Transforming Quality Evaluation//Quality in Higher Education. Vol.10, N. 2. 2004. URL:<http://www.eair.nl/archive/forums/barcelona/pdf/HarveyOutlineTrack6.pdf>(date of treatment:13.06.13).
 13. Hayes D., Winyard R. The mcdonaldization of Higher education. – Westport: Bergin & Garvey, 2002. – 222 p.
 14. Newton J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring// Quality in Higher Education. – 2000. – 6(2). – Pp. 153–162.
 15. Power M. Counting, control and calculation: reflections on measuring and management//Human relations. – Vol. 57. – № 6. – 2004. – Pp. 765–783.
 16. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education—towards a better understanding of an emerging field'//Quality in Higher Education. – 2010. – 16(1). – Pp. 37–50.
 17. Quality Culture in European universities: a Bottom-approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project, 2002 –2006. – Round II – 2004. URL:<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>(date of treatment:13.06.13)
 18. Sursock A. Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy// EUA Publications European University Association. 2011. – 62 p.
 19. Sursock A. Reflection from the higher education institutions' point of view: Accreditation and quality culture Working on the European Dimension of Quality: International conference on accreditation and quality assurance 12 – 13 March 2002, Amsterdam <http://www.rieti.go.jp/en/events/03022201/reference/EUAAMSTERDAM02.pdf>(date of treatment:13.06.13)

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6

Аносова А.В.

*Институт проблем воспитания
Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

A. Anosova

*Education problems Institute of the Ukraine
National Pedagogical Sciences Academy, Kyiv, Ukraine*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье охарактеризованы три группы педагогических условий формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста: организационные, содержательные, методические, которые реализуются в условиях внешкольных образовательных учреждений. Рассматривается использование телекоммуникационных проектов как организационно-содержательной формы работы со старшеклассниками, благодаря которой они получают знания о нормах социокультурной среды, формируют к ним эмоционально-ценностное отношение, закрепляют опыт соционормативного поведения, мотивируются к самопознанию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: коммуникативная культура; педагогические условия; телекоммуникационный проект; самопознание; нормы социокультурной среды.

Abstract. The article describes three groups of pedagogical conditions of forming senior pupils' communicative culture: organizational, content, methodical. They all are realized in the out-of-school educational institutions. The use of telecommunication projects as an organizing form of the work with pupils is presented. Thanks to it they get knowledge about social cultural environment norms, form the emotionally-valued relation to them, develop the experience of socially normative behavior, and get motivation for self-knowledge and self-perfection.

Key words: communicative culture; pedagogical conditions; telecommunication project; self-knowledge; norms of social cultural environment.

Современный подход к формированию коммуникативной культуры старшеклассников предусматривает раскрытие и использование потенциальных возможностей самих учеников, которые, активно взаимодействуя в социокультурном пространстве, изменяют и развивают

его. Культура человеческих взаимоотношений проявляется во всех сферах жизнедеятельности, и нарушение правил коммуникативной культуры или ее отсутствие приводит к разрушению отношений между людьми, порождает агрессивность и нетерпимость. Духовность общества повышается или понижается не столько от количества разумных и духовных его членов, сколько от внутренней культуры каждого из них и от качества культуры их взаимоотношений.

Коммуникативная культура старшеклассника является составляющей его общей культуры и представляет собой личностное образование, в котором интегрированы знания общепринятых правил социокультурной среды, эмоционально-ценностное отношение к ним, сформированные коммуникативно значимые качества, что обеспечивает соционормативные умения ученика взаимодействовать с другими людьми и объектами окружающей действительности.

С развитием технологий, социальными, экономическими, политическими изменениями, трансформацией системы культурных ценностей изменилась и специфика коммуникаций в их содержательном, формальном, техническом аспектах, что актуализировало новые задачи и направления исследований коммуникативной культуры. В современных условиях она становится целью (культура диалога), основой (взаимопонимание), средством регламентации (культура делового и повседневного общения) коммуникативных процессов, отображает специфику тенденций современного информационного общества, является условием социальной адаптации человека к быстроизменяющемуся информационному пространству [6].

Анализ научных работ показывает, что учеными рассматривались такие аспекты коммуникативной культуры, как культура общения (И. Мачусская, Н. Стрельникова, В. Штифурак, Р. Шульгина), культура поведения (А. Ушакова, М. Федорова, Н. Хамская), культура взаимоотношений (Н. Евтух, Н. Кулик, Н. Мирончук, И. Сиданич, Т. Черкашина), культура речи (С. Бронникова, Е. Кузь-

мич) и пр. Также вопросы коммуникативной культуры исследованы в трудах К. Абульхановой-Славской, Г. Андреевой, И. Беха, А. Бодалева, Л. Буюевой, М. Когана, Я. Коломинского, А. Леонтьева, А. Макаренка, Б. Парыгина, Л. Станкевич, В. Сухомлинского, С. Шацкого и др. Однако недостаточно изученной остается проблема формирования коммуникативной культуры старшеклассников в условиях внешкольных образовательных учреждений.

Результаты, полученные нами в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента, показали, что значительное количество учеников старшего школьного возраста проявляют нарушения общепринятых правил социокультурного взаимодействия, употребляя нецензурные слова в бытовой речи, игнорируя правила безопасности в сети Интернет, выбирая деятельность, которая не имеет четкой цели, не структурирована в пространстве и времени, позволяя себе не придерживаться норм авторского права и уважения к личной информации других людей, равнодушно или одобрительно относясь к информации и ресурсам, которые выходят за границы цензуры, пропагандируют жестокость и насилие, немиролюбиво реагируя на ситуации неудачи, критики, обиды и пр. Так, на начальном уровне сформированности коммуникативной культуры пребывает 30,6% учеников, на среднем – 30,4% (общее количество респондентов – 1228), что требует определения способов преодоления выявленных недостатков. Исходя из вышесказанного, *целью* данной статьи определено обоснование педагогических условий формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях.

Под условиями формирования коммуникативной культуры старшеклассников мы понимаем совокупность составляющих этого процесса, создание и реализация которых обуславливает его эффективность. Анализ научной, методической литературы, выводы, сделанные в результате проведения констатирующего этапа исследования, позволили выделить следующие три группы педагогиче-

ских условий эффективного формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях:

– *организационные*: использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов;

– *содержательные*: расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности; стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию; развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды; создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками; приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности;

– *методические*: совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшеклассников.

Рассмотрим каждую группу условий более детально.

К *организационным педагогическим условиям* отнесено использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов, поскольку современные тенденции развития внешкольного образования в Украине требуют активного внедрения интерактивных, личностно ориентированных, развивающих технологий, одной из которых является проектная.

Использование телекоммуникационных технологий в образовательном процессе внешкольного учреждения позволяет ему, с одной стороны, ассимилировать основные принципы функционирования информационного общества, а с другой – активно влиять на морально-ценностное содержание жизни молодого человека, который с каждым днем становится все более зависимым от оперативного нахождения, усвоения и использо-

вания информации. На данный момент оптимальные возможности для использования телекоммуникационных образовательных технологий предоставляет Интернет – как наиболее распространенная и перспективная в плане развития сеть, которая широко используется в различных сферах и обладает довольно уникальными дидактическими возможностями (оперативный поиск, передача различных объемов данных; быстрое изменение, редактирование, обработка, извлечение, хранение информации; доступ к различным источникам информации; диалог с любым партнером, компьютер или какое-то другое устройство которого подключено к сети Интернет и т.д.). Телекоммуникационные проекты, в которых соединяются проектная и телекоммуникационная технологии, представляют собой продуктивную учебно-познавательную, творческую деятельность педагога и учеников, основанную на использовании образовательных возможностей Интернет-ресурсов, компьютерных телекоммуникаций, для достижения общего конструктивного решения и получения конечного продукта [5].

Такие характеристики телекоммуникационных проектов, как проблемность, ситуативность, межпредметность, творчество, динамичность, активная и самостоятельная деятельность, новизна, добровольность участия, неформальность в общении позволяют активно воздействовать на развитие коммуникативной культуры старшеклассников. Во внешкольном образовательном учреждении использовать этот вид проектов можно, организовав клуб телекоммуникационных проектов, где могут быть реализованы как организационные, так и *содержательные педагогические условия*, реализация которых предусматривает следующие составляющие:

– расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, что должно происходить естественным образом, непосредственно во время их работы в телекоммуникационных проектах. Предлагая старшеклассникам участие в уже разработанных проектах, а также

модерируя их деятельность по реализации собственных проектов, педагог обеспечивает получение знаний относительно таких общепринятых норм социокультурной среды (которые выделены в нашем исследовании и соответствуют его цели и заданиям), как недопустимость употребления нецензурных слов в речи; личное отношение, которое соответствует норме морального взаимодействия, к информации и ресурсам, выходящим за границы цензуры, к фактам насилия; уважительное отношение к личному информационному пространству другого человека; соблюдение авторских прав; ответственное отношение к ресурсному наполнению сети Интернет, которое предусматривает обеспечение защищенности личной информации, осознание персональной ответственности за размещаемую информацию, за посещаемые сайты; умение руководить собственным временным ресурсом, что обеспечивает исполнение взятых на себя обязательств, оптимизирует режим труда и отдыха, поддерживает состояние физического и психического здоровья в норме; эмоционально-взвешенное, миролюбивое отношение к субъектам межличностного социального взаимодействия. В процессе овладения обозначенными знаниями свою эффективность доказывают интерактивные формы и методы, к которым мы относим тренинги, презентации, конференции, круглые столы, диспуты, ролевые игры, дискуссии, воспитательные ситуации, анализ жизненных ситуаций, литературных произведений и др. Указанные формы и методы работы через осмысление получаемых знаний содействуют осознанию учениками своей позиции в различных жизненных ситуациях, развитию у них моральных качеств, направляют к анализу собственных мыслей, слов, действий, формируют их коммуникативную культуру;

– стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию. Включение старшеклассников в процесс познания своих возможностей, способностей, ступени развития, осознания и оценивания своих мыслей, слов, чувств, действий и их результатов,

черт характера, идеалов, мотивов поведения становится мощным толчком для формирования внутренней культуры личности, что непременно отображается на качестве взаимодействия во внешних связях и побуждает к развитию творческих сил [2]. Поэтому при формировании коммуникативной культуры учеников значительное внимание должно уделяться их мотивации к познанию себя, поступенно-постепенному овладению содержанием процесса самопознания по схеме: понять → принять → вместить → овладеть → применить → проанализировать → откорректировать, что придает ему черты стойкости, надежности, соизмеримости [4]. Активизация самопознания наступает с момента актуализации для человека вопросов «Кто я? Какой я? Каково мое место в этом мире?». Эти же вопросы ставит себе старшеклассник, который в силу своих возрастных особенностей и социальной ситуации должен искать и давать себе обоснованные ответы на них. Поэтому самопознание, которое реализуется через самонаблюдение, самоанализ, самооценку, сравнение своих внутренних качеств с моральной нормой, самоконтроль, для ученика старшего школьного возраста становится естественным и необходимым условием самоопределения, дальнейшего личностного развития и самосовершенствования;

– развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды. Для этого ученик должен оказаться в ситуации, которая бы транслировала такие нормы, и получить позитивные эмоции (от ситуации успеха, одобрения, поддержки, подбадривания, восхищения, радости) для того, чтобы они (правила) закрепились как личностно значимые [1]. В нашем исследовании этого можно достичь, предоставив возможность старшеклассникам выбирать тот вид деятельности в реализации проектов, который наиболее соответствует их предпочтениям, возможностям, способностям, а также создав условия, где они могли бы рефлексировать свои переживания, эмоции, свободно выражать мысли, быть услышанными, получать поддержку своим

инициативам. Нельзя отбрасывать и роль негативных эмоций, которые также могут появляться в воспитательном процессе и касаться конкретных негативных явлений как в окружающем мире (в нашей работе это относится к негативным явлениям, указанным в предыдущем пункте), так и в самом себе (немиротлюбие, неправдивость, неблагодарность, неуважение, безответственность, эгоизм и пр.). Задача педагога – помочь воспитанникам, пережив негативную эмоцию (гнев, возмущение, неудовольствие, разочарование, огорчение), перевести ее в категорию отношения и выработать механизм конструктивного реагирования на такие ситуации и явления. Тогда в аналогичной ситуации индивид будет действовать соответственно этому сформированному отношению, сможет логично оценивать ситуацию, спокойно, взвешенно действовать, не переживая лишних негативных эмоций. Таким образом, у него будут развиваться механизмы саморегуляции, самоконтроля, что не позволит негативным переживаниям спровоцировать деструктивное или аутодеструктивное поведение. Указанное условие может быть реализовано через систему занятий, тренингов, бесед, обсуждений, которые обязательно сопровождают реализацию телекоммуникационных проектов, и позволяют регулировать групповые процессы, направлять развитие каждого конкретного ученика в направлении формирования коммуникативной культуры;

– создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками. Такая атмосфера может быть достигнута благодаря искренности педагога, его непринужденному поведению, настрою на построение партнерских отношений с учениками. В реализации этого условия акцент делается на создании и поддержании отношений взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, на налаживании гармоничных внутригрупповых коммуникаций, а не на обеспечении комфортной внешней обстановки. В начале совместной проектной деятельности очень важно провести знакомство

участников, обсудить правила поведения во время очных встреч и в сети Интернет, которые были бы приемлемыми и обязательными для выполнения всеми, а также определить ожидания каждого. Давая ответы на вопросы «Почему я тут? Чему хотел бы научиться? Какие цели перед собой ставлю?», старшеклассники определяют свои индивидуальные цели, ожидания, сравнивают их с целями и ожиданиями других, находят общность интересов с участниками группы. Здесь также следует уделить внимание коммуникативным упражнениям, которые позволят ученикам лучше познакомиться, проявить свои способности, умения, индивидуальные возможности, снять эмоциональное и физическое напряжение. Важной является и пространственная организация занятий: лучше, чтобы старшеклассники находились в безбарьерной среде, имели возможность свободно перемещаться, быстро объединяться в малые группы, создавать необходимые рабочие зоны;

– приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности, что в нашем исследовании предусмотрено во время работы по предлагаемой разработке и участия старшеклассников в различных телекоммуникационных проектах, содержание которых соответствует нормам и правилам социокультурной среды. В качестве примеров можно назвать такие телекоммуникационные проекты, как «Жизнь глазами молодых» (цель – создание позитивного имиджа современного молодого человека), «Культура молодежной речи: реальность и перспективы» (цель – повышение культуры речи старшеклассников), «Мы – за счастливое детство и ответственное родительство» (цель – подготовка молодых людей к осознанному родительству), «Молодежь – за чистые улицы» (цель – развитие экологической культуры участников, а также жителей населенных пунктов, в которых старшеклассники проживают) и другие.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов внешкольных образовательных учреждений к формированию коммуникативной культуры старше-

классников относится к *методической группе педагогических условий* и предусматривает целенаправленную работу с педагогическими кадрами с целью расширения и углубления их знаний в вопросах теории и методики формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста, овладения ими современными методами ее формирования и развития мотивации к самопознавательной деятельности [3]. Введению этого условия предшествовало анкетирование 41 педагога, результаты которого позволили сделать вывод о том, что уровень их подготовки требует совершенствования. В своих ответах 70,7% педагогов выразили потребность в научно-методической помощи в вопросе формирования коммуникативной культуры, проявив противоречия между своими потребностями в эффективном управлении данным процессом и нехваткой его методического обеспечения, а также личностной готовности к формированию коммуникативной культуры учеников.

Для педагога, который реализует воспитательный процесс, не менее важным, чем профессиональная подготовка, является оценивание и осознание собственного уровня коммуникативной культуры и соотношение его с воспитательными задачами, которые он ставит перед собой в работе с юношеством. Несомненно, что для формирования в воспитаннике черт, присущих человеку культуры, педагог сам должен отвечать этим требованиям. Ведь личностный фактор педагога – его индивидуальность, личные качества, проявления творческих способностей, отношение к работе, профессионализм – имеет непосредственное, существенное влияние на процесс воспитания учеников. Практический опыт убеждает, что особенно позитивно влияет на эмоционально-волевую сферу своих воспитанников тот педагог, который стремится к самопознанию и самосовершенствованию, руководствуясь в своей повседневной деятельности принципом «Не навреди!». Если специалист не стремится к самопознанию, то наблюдается снижение уровня соблюдения норм поведения, усиление агрессивности,

неуважения, недоверия. Поэтому личность педагога, ее зрелость, уровень внутреннего творческого потенциала, воспитанности, культурности приобретают особое значение, а его готовность к деятельности по формированию коммуникативной культуры старшекласников рассматривается нами в неразрывной связи с его личностным развитием.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшекласников осуществляется в ходе проведения специально разработанных научно-методических мероприятий – педагогического лектория, практикума, семинарских занятий, круглых столов, консультаций в режиме он-лайн, включающих в себя следующие темы: «Учебно-воспитательные возможности метода телекоммуникационных проектов», «Учимся проектировать», «Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной культуры старшекласников», «Коммуникативная культура как фактор безопасности и здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса», «Ученики в Интернете: основы безопасного и ответственного поведения», «Самопознание и самосовершенствование как составляющие процесса формирования коммуникативной культуры индивида», «Культура самопознания», «Особенности формирования коммуникативной культуры старшекласников средствами телекоммуникационных проектов». Во время участия в презентациях, лекциях, практических занятиях педагоги имеют возможность познакомиться с содержанием, обучающими и воспитательными возможностями метода телекоммуникационных проектов, получить опыт разработки и участия в них; рассмотреть возможности процессов самопознания и самосовершенствования при формировании коммуникативной культуры личности, мотивироваться к вхождению в процесс системного самопознания, развития собственной коммуникативной культуры; повысить уровень знаний об особенностях коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста и способах ее формирования,

о формах и методах развития безопасного и ответственного поведения учеников в сети Интернет.

Рассматривая специфику формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста во внешкольных образовательных учреждениях, мы можем сделать вывод, что она заключается в возможности неформального общения учеников в педагогически контролируемой среде, творческой реализации своих способностей, возможностей, интересов, что способствует закреплению получаемых знаний о правилах и нормах коммуникативной культуры; в заложенных в основу их (учреждений) функционирования принципов свободы выбора, добровольности участия во внешкольной образовательной деятельности (в нашем случае – в деятельности клуба телекоммуникационных проектов), что закрепляет позитивное отношение воспитанников к общепринятым правилам социокультурной среды; в обеспечении в рамках учебно-тематических планов кружковой, клубной работы разнообразных форм коммуникаций старшеклассников, получения ими действенного опыта в различных социальных ролях в естественных жизненных условиях.

Таким образом, предлагаемые педагогические условия формирования коммуникативной культуры старшеклассников очерчивают систему учебно-воспитательной работы во

внешкольных образовательных учреждениях, которая дает возможность ученикам получить необходимые знания относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, сформировать к ней эмоционально-ценностное отношение, приобрести через активное участие в телекоммуникационной проектной деятельности опыт соционормативного поведения, включиться в системную работу по самопознанию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Воспитание личности : учебник. – К., 2008. – 848 с.
2. Евтух Н.Б., Черкашина Т.В. Культура взаимоотношений: учебник в трех частях. – Черкассы, 2010. – 340 с.
3. Першина Л.В. Стимулирование мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 44–47.
4. Пиньковская Э.А. Спаси и сохрани: в 3-х т. – Т. 1: Кто ты? – Черкассы, 2011. – 814 с.
5. Серостанова Н.Н. Формирование личностных компетенций будущих экономистов на основе телекоммуникационного проекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2012. – 24 с.
6. Соколова О.П. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Ижевск, 2005. – 137 с.

УДК 372.881.111.1

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается содержание и процедура тестирования знаний основ электронной коммуникации, умения применять их на практике в системе обучения средних общеобразовательных школ. Анализ результатов тестирования показывает, что необходимо всестороннее формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которое является приоритетной целью современного медиаобразования. В связи с этим подчёркивается целесообразность организации элективного или факультативного курса виртуального письменного языка, имеющего ряд специфических черт.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативная иноязычная компетенция, электронная коммуникация, виртуальный язык.

Abstract. The article studies the contents and the procedure of testing the basic knowledge of electronic communication and the skill of its practical use in the educational system of secondary comprehensive schools. The analysis of test results shows that the comprehensive formation of the foreign communicative competence is necessary as it makes a priority goal of contemporary media education. In this connection the author emphasizes the practicability of arranging an elective course or giving optional subject devoted to the virtual written language having some specific features.

Key words: the Federal State Educational Standards, the foreign communicative competence, electronic communication, virtual language.

Как известно, модернизация системы образования в России осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы является овладение умением использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [4, с. 6].

Поскольку, согласно ФГОС, необходимость развития у учащихся компетентности в использовании ИКТ распространяется на все учебные дисциплины, формирование столь важного умения происходит не только на уроках информатики [4, с. 30].

Реализация данного требования в рамках дисциплины «Иностранный язык» непосредственно связана с формированием коммуникативной иноязычной компетенции в общем и с обучением виртуальному языку для общения в сети Интернет в частности, а также повышением уровня компьютерной грамотности учащихся. В этой связи на старшей ступени общего образования крайне актуальным становится *оценка уровня сформированности* коммуникативной иноязычной компетенции в рамках электронной коммуникации, иными словами, определение уровня владения компьютером и виртуальным языком.

Данный вопрос также находит своё отражение в работах Е.Н. Галичкиной, Б.С. Гершунского, Р. Бергами и др.

© Бетретдинова И.Х., 2013.

Например, Б.С. Гершунский подчёркивает необходимость решения задачи массовой компьютерной грамотности, независимо от профиля образования [2].

Е.Н. Галичкина в своей работе «Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство» рассматривает такие специфические черты компьютерной коммуникации, как активное использование компьютерных терминов, снижение стилового регистра, высокая степень креативного обыгрывания слов, словосочетаний и аббревиатур и т.п. [1].

Р. Бергами, в свою очередь, обращает внимание на вышеперечисленные особенности сетевого общения и призывает к переосмыслению традиционных подходов в методике обучения иностранному языку [5, с. 83].

В целом анализ литературы показал, что данное направление занимает одну из важных позиций в методике обучения иностранному языку, но в то же время постижение азов электронной коммуникации по-прежнему осуществляется в основном лишь на уроках информатики [2].

Известно, что письменная коммуникация отличается от устной отсутствием интонации, мимики и жестов, передающих эмоции. В виртуальном языке своего рода компенсаторными средствами выступают небезызвестные «смайлики». Кроме того, электронные письма, чаты и форумы изобилуют разнообразными аббревиациями и сокращениями на синтаксическом («Still waiting!» вместо «I am still waiting for you!») и грамматическом уровнях (B4B – «business for business», ASAP – «as soon as possible», CU – «see you» и т.п.). Владение такими средствами общения становится элементом языковой компетенции, необходимой для успешной интернет-коммуникации с собеседниками (в том числе с зарубежными).

Обычно учащиеся плохо владеют виртуальным языком, поскольку учебная программа не предусматривает соответствующего обучения. Так, в современных УМК по английскому языку (М.З. Биболетова «Enjoy English» – 9 кл., В. Эванс «Spotlight» – 10 кл. и др.) данная

тема недостаточно освещена, приводится в качестве «интересного факта» и ей посвящено чрезвычайно мало заданий и упражнений.

Цель настоящей статьи – продемонстрировать уровень знания интернет-языка у учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Соответственно, нашей конкретной задачей было разработать тест на определение уровня владения компьютером и виртуальным языком и апробировать его на достаточно репрезентативной группе учащихся. В основу нашего теста был положен опросник «Какой вы пользователь?» [3].

Разработанный нами тест включал в себя 24 вопроса с несколькими вариантами ответов. Необходимо упомянуть, что среди вариантов ответов был указан один верный, один явно ложный (выбор такого ответа обнаруживает полное отсутствие знаний испытуемого) и один-два неверных, но приближенных к верному ответов.

Приведем пример вопроса теста:

Как расшифровать аббревиатуру ROFL?

Варианты ответов:

- 1) *Rid of fake lollipops (абсолютно неверно)*
- 2) *Rolling on the floor laughing (верно)*
- 3) *Rolling on the floor lady (не верно, но близко к верному)*
- 4) *Reading on the floor lolling (неверно, но приближено к верному)*

В тестировании приняли участие 150 учащихся 9-11 классов средней общеобразовательной школы № 9 (г. Серпухов).

В результате тестирования были получены количественные данные, которые представлены в табл. 1. Следует указать, что «Т» («True») – это количество учащихся, верно ответивших на вопрос, «F» («False») – количество испытуемых, выбравших заведомо неверный вариант ответа, тогда как «I» («Incorrect») – ребята, выбравшие неверный ответ, но близкий к правильному.

Из приведенных данных видно, что старшеклассники в целом достаточно хорошо знакомы с компьютером и программным

Таблица 1

Результаты тестирования учащихся 9-11 кл. (фрагмент исходной матрицы)

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
1	120	1	29
2	118	2	30
3	100	13	37
4	83	8	59
5	120	10	20
...			

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
20	52	75	23
21	26	47	77
22	42	26	82
23	38	41	71
24	25	71	54

обеспечением (вопросы 1-5 в табл. 1), но обладают весьма низким уровнем владения виртуальным языком (вопросы 20-24). Ребята испытывали затруднения при выборе верного варианта расшифровки распространённых в сети сокращений.

Попробуем выразить итоги тестирования в баллах, для чего оценим верный ответ в 3 балла, неточный – 1 балл, а ошибочный, соответственно, 0 баллов. В этом случае, минимальный балл за тестирование – ноль, а максимальный – 72.

Эта процедура дает возможность перейти от общегрупповой оценки к сопоставлению индивидуальных оценок учащихся, которые можно обозначить как *показатель M*, что, в свою очередь, позволяет ставить более конкретные задачи.

В качестве примера подобной задачи мы рассмотрели следующую: как соотносится способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу с его *индивидуальным показателем M*. С этой целью из всей группы испытуемых было отобрано 30 девятиклассников. Для каждого из них был подсчитан показатель *M* (его значение колебалось в пределах от 10 до 40¹).

Далее отобранные школьники были разбиты на 3 подгруппы, в соответствии с величиной их показателя *M*:

группа 1 – $10 \leq M \leq 20$; *группа 2* – $21 \leq M \leq 30$; *группа 3* – $31 \leq M \leq 40$.

¹ Более старшие ребята (10-11 кл.) обладали более глубокими знаниями в изучаемой области: здесь среднее значение показателя *M* составило 46.

Каждому испытуемому давалась конкретная коммуникативная задача, а именно ему было предложено ответить на письмо зарубежного друга. Задание было сформулировано следующим образом:

You have received a message from your friend:

Hi, Lucy!
thk U 4 yor EMSG.
It's gr8 dat U R goin 2 vzit England.
xlnt!
az 4 me, 2day I'm goin 2 Egypt 4 d wknd.
jst wanna hav som :) w/o parNts.
Wat r u gonna do in London?
c U l8r.
Love,
Ted.

Write an e-mail to Ted.

На выполнение задания в классе отводилось 20 минут. Объем ответного письма составлял в среднем 80-100 слов.

Очевидно, что для успешного выполнения данного задания ребятам необходимо было не только уметь «расшифровывать» сокращённые слова и словосочетания, но и уметь самому использовать их в письменной речи.

Для объективной оценки результатов выполнения задания нами были выдвинуты следующие критерии:

- 1) количество предложений, которые учащиеся смогли понять (в письме всего 7 предложений, содержащих сокращения);
- 2) количество сокращений, употреблённых в ответе на письмо Теда;

Результаты тестирования учащихся 9 кл. (в среднем по группе)

Группа учащихся	Критерии		
	Число предложений, которые учащиеся смогли понять	Число употреблённых в ответе сокращений	Использовано своих сокращений
1: $10 \leq M \leq 20$	3,8	3,1	0
2: $21 \leq M \leq 30$	4,6	4,9	0
3: $31 \leq M \leq 40$	5,8	6,2	0,5

3) количество дополнительных сокращений, не использованных в тексте задания, но уместно употреблённых ребятами в ответах.

Анализ полученных работ показал, что учащиеся не смогли полностью расшифровать письмо Теда. Это видно, например, из ответных реплик типа «*Why did you visit England?*», «*Why are you going to Egypt only for today?*», «*I see, it's fun for you to spend time with your parents*» и т.д., которые полностью искажают смысл полученного текста. Важно отметить и то, что школьники предпочитали использовать лишь те сокращения, которые содержались в исходном электронном письме. Отмечено лишь два случая употребления собственных сокращений, например, такого распространённого, как *LOL* («*laughing out loudly*»). Теперь посмотрим, как различались результаты испытуемых разных групп (табл. 2).

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы. Способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу прямо пропорциональна его показателю М: ученики с более высоким значением этого показателя справились с задачей успешнее других. Хотя в целом девятиклассники, к со-

жалению, ещё плохо владеют виртуальным языком, те, кто им владеет лучше других, при общении в глобальном виртуальном пространстве чувствуют себя более уверенно. В этой связи представляется целесообразным организовать соответствующее обучение в виде элективного курса либо факультатива.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство. – Волгоград, 2012. – 322 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М., 1997. – 264 с.
3. Компьютерные тесты. Тест «Какой вы пользователь?» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.my-test.ru/to-test/for-people145.html> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/документы/2365> (дата обращения: 10.06.2013).
5. Roberto Bergami. The Influence of English As A Second Language In Social On-Line Adolescent Communication: A Pakistani Scoping Study: Pan-Pacific Conference XXVIII, Woosong University, Korea, 26–29.05.2011. – PPBA, 2011. – 311 p.

УДК 78 : 37.016

Круглова М.Г.

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

МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

M. Kruglova

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC

Аннотация. В статье раскрывается значение межнаучных связей как важного условия музыкально-исторической подготовки студентов. На основе рассмотрения методологических взаимосвязей педагогики музыкального образования с различными гуманитарными науками (философией, психологией, музыкознанием и др.) выявляются возможности и пути реализации межнаучных связей в содержании музыкально-исторической подготовки студентов; обосновывается их значение в определении форм и методов преподавания дисциплины «Истории музыки».

Ключевые слова: научная картина мира, межнаучные связи, межпредметные связи, интеграция, профессиональная подготовка, музыкально-историческая подготовка.

Abstract. The article reveals the importance of interscience connections as an important condition for studying History of Music. Based on the review of methodological interconnections of Pedagogy of Music Education with different humanities (Philosophy, Psychology, Theory of Music, etc.) the article identifies the opportunities and ways to implement interscience links in the content of musical-historical training of students; explains their importance in determining the forms and methods of teaching History of Music.

Key words: scientific picture of the world, interscience connections, interdisciplinary links, integration, professional training, musical-historical training of students.

В содержании профессиональной подготовки студентов-музыкантов важнейшее место отводится изучению музыкально-исторических дисциплин. Эта значимость обусловлена осознанием того, что освоение истории музыки связано не только с приобретением предметных знаний о музыке как искусстве, но и с формированием значимых для современного музыканта общекультурных и профессиональных компетенций, направленных на становление личности как субъекта культуры.

Функциональная многозначность истории музыки как одной из ведущих дисциплин профессиональной подготовки музыкантов объясняется тем, что в «орбиту» своего исследования она вовлекает широкий круг наук, содержание и методы которых позволяют более многоаспектно подходить к проблемам анализа как музыкальных, так и культурных феноменов.

Анализ содержания музыкально-исторической подготовки показывает, что исследование явлений и процессов, происходящих в музыкальном искусстве, не всегда может быть осуществлено в рамках предметных представлений. Изолированное рассмотрение отдельных сторон музыкально-исторического процесса (музыкального стиля, жанра, творчества композитора, музыкального произведения, средств музыкальной выразительности и т.д.) не открывает пути понимания сути явлений в целом. Их изучение должно носить межнаучный характер.

В связи с этим важнейшим условием музыкально-исторической подготовки студентов выступает реализация **межнаучных связей** в процессе обучения. Суть данного условия состоит,

© Круглова М.Г., 2013.

с одной стороны, в опоре на систему понятий, привнесённых из различных гуманитарных наук и их осознании как универсальных, с другой – в овладении методами этих наук с целью системного изучения музыки как части культуры.

Проблема использования межнаучных связей в образовательном процессе в настоящее время представляется особо актуальной. Она обусловлена переосмыслением содержания современного образования, расширением его культурных основ, пониманием образовательного пространства как процесса овладения культурой, направленного на развитие и преобразование личности. «Именно сегодня, в первые десятилетия XXI века, – подчеркивает Л.А. Рапацкая, – обозначились явные противоречия между стереотипами традиционного педагогического мышления и педагогической деятельности и осознанием музыкального образования как феномена культуры, как процесса, не сводимого к обучению» [7, с. 14].

Однако в большинстве случаев проблема межнаучных связей разрабатывается на уровне реализации *межпредметных связей* (МПС) в обучении. В педагогической науке их определяют как важнейшую категорию, направленную на выявление «синтезирующих интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [11, с. 88]. В *образовательную* функцию межпредметных связей входит формирование системных знаний о мире на основе ведущих научных идей и понятий. *Воспитательная* функция предполагает становление мировоззрения и навыков профессиональной ориентации, а *развивающая* – развитие системного мышления, познавательных интересов и исследовательской активности.

Важной составляющей процесса реализации межпредметных связей в обучении выступает *интеграция*, способствующая созда-

нию представлений о науке как о внутренне едином целом. «Любая информация может быть усвоена только в том случае, если она включается в систему ранее полученных знаний, а не является совершенно новой, неизвестной и несовместимой с предыдущим знанием. Для уточнения основных положений темы и включения их в уже сложившуюся систему знаний преподаватель использует дополнительные сведения из других дисциплин, осуществляя таким образом реализацию МПС через конкретизацию учебного материала с помощью элементов знаний других учебных предметов» [6, с. 97].

В современном понимании интеграция предполагает открытость образовательных систем, осуществление интегративных идей в любом компоненте педагогического процесса. Она позволяет перестраивать, расширять и углублять содержание отдельного предмета, приводит к конструктивным изменениям в методике работы и создает новые обучающие технологии.

Между тем возможности межнаучных связей как проявления тенденции к интеграции представляются не менее широкими. С точки зрения дидактики, межнаучные связи предполагают «не столько привлечение фактов из разных наук для иллюстрации общих положений, сколько показ общности теоретического объяснения объектов, изучаемых с разных сторон и разными методами, общность методов и процесса познания в разных научных дисциплинах» [3, с. 160]. В каждом учебном предмете есть свой набор конкретных способов деятельности, предусмотренных программой. Но за этими конкретными способами деятельности кроются умения обобщённого характера – межнаучные умения. «В процессе формирования общенаучных умений и навыков важно предусмотреть формирование системно-образующих понятий, законов и теорий, а также усвоение фундаментальных научных фактов», – констатирует Ю.К. Бабанский [2, с. 26]. К числу общенаучных умений относятся анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация, сравнение, выделе-

ние существенного в исследуемых объектах, выявление причинно-следственных связей и зависимостей и т.д.

Как отмечает В.В. Медушевский, каждая научная дисциплина должна мыслиться не как область, а как взгляд – взгляд на целое с определённой стороны, с точки зрения одной особой проблемы [4]. Такой подход не нарушает целостности того или иного предмета, его специфики, а наоборот, углубляет научные представления о нём и раскрывает сущность всеобщей связи явлений через исследование взаимосвязей изучаемого предмета с другими.

Образовательные задачи использования межнаучных связей в учебном процессе соответствуют ведущим установкам современной высшей школы, среди которых:

- обновление знаний в соответствии с современным уровнем развития науки, культуры и образования;

- повышение статуса научного знания в образовании; формирование научных основ мировоззрения личности;

- повышение эффективности учебного процесса посредством перехода от предметно-знаниевых образовательных технологий к технологиям контекстного типа, обеспечивающим взаимосвязь между учебной и профессиональной деятельностью;

- воспитание профессиональной мобильности личности, заключающейся в готовности к адаптации в различных социально-культурных условиях;

- преодоление разрыва между взаимосвязанными научными областями с целью выявления единых методов познания и их использования для изучения различных объектов и явлений действительности.

В содержании *музыкального образования* к настоящему времени наметилось несколько путей осуществления межнаучных связей:

- 1) использование основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов смежных гуманитарных наук (философии, культурологии, эстетики, социологии, психологии, искусствоведения, музыковедения);

- 2) использование теоретических разработок и конкретных результатов их исследова-

ний (в частности, социологии, психологии, физиологии, семиотики и др.);

- 3) использование методов исследования, применяемых в гуманитарных науках.

Так, *философское знание* как методологически более ёмкое при экстраполяции в область музыкально-педагогического образования способно помочь выявлению ценностно-смысловых оснований последнего. Результат взаимодействия философии и педагогики музыкального образования многие исследователи видят в выработке таких знаний, которые послужат «основой осмысления и решения актуальных проблем музыкального образования, надёжным методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон» [1, с. 39].

В последнее время взаимодействие педагогики музыкального образования и философии наполняется новым содержанием, в котором доминирующее значение приобретает проблема формирования мировоззрения личности. При осмыслении сущности данного феномена музыкальная педагогика опирается на выдвигаемое философией системно-целостное понимание личности.

Однако развивать личностную культуру невозможно без опоры на законы искусства, педагогики и психологии. При отсутствии этих взаимосвязей обнаруживается непонимание педагогом сущности проблем и результатов образовательного процесса. Например, невнимание к физиологическим, возрастным и психологическим особенностям учащихся приводит к неправильному истолкованию их проявлений в музыкальной деятельности. В этом плане ярким проявлением межнаучных связей является взаимосвязь теории и практики музыкального образования с *психологией*.

Взаимосвязь этих областей раскрывается через реализацию общенаучных принципов психологии в музыкальной деятельности¹.

¹ Принципы психологии – это исходные положения, определяющие понимание особенностей формирования и развития психики человека, механизмы её функционирования. Аккумулируя основные законы, действующие в сфере психического, эти принципы определяют требования к изучению психики людей, а также подходы к формированию личности человека в педагогическом процессе.

Механизм, обеспечивающий эту взаимосвязь, включает в себя движение от общих психологических принципов, через их проявление в музыкальной психологии, к дидактическим принципам педагогики музыкального образования, отражённым в методах обучения [1]. Такими принципами, например, являются принцип единства сознания и деятельности, принцип целостного и системного подхода к пониманию психических феноменов. С точки зрения последнего, процесс музыкального познания рассматривается как совокупность целостных психологических систем: сенсорно-перцептивной, когнитивной, ценностной, творческой [10].

Процесс развития педагогики музыкального образования тесно соприкасается с развитием *музыкознания*. Это проявляется, например, в том, что такие ключевые музыковедческие категории, как «интонация», «образ», «стиль», «жанр» послужили стимулом для обращения педагогов-музыкантов к разработке новых подходов к содержанию и методам музыкального образования (интонационного, стилевого, жанрового подходов). Осмысление данных категорий в музыкально-педагогическом процессе становится основой решения проблем освоения музыкального искусства. Е.В. Назайкинский утверждает: «Между науками, как и между их предметами, в действительности нет границ и <...> каждая из них в принципе изучает весь мир, но в центр этого мира помещает своё собственное “светило”». Система же наук в этом плане может быть уподоблена огромному энергетическому полю взаимодействия, влияющих друг на друга звёзд, свет которых пронизывает всю галактику. Для музыковедов таким светилом является музыкальное творчество, музыкальная деятельность, сама музыка. Оно тоже озаряет всю вселенную» [5, с. 16].

Таким образом, методологические взаимосвязи педагогики музыкального образования с другими науками проявляются в обогащении и преобразовании педагогического процесса, позволяющего будущему педагогу вооружиться арсеналом знаний и методов

для дальнейшей профессиональной деятельности. «Чтобы хорошо делать своё дело, – замечает Г.М. Цыпин, – человек сегодня должен много знать и, что ещё важнее, быть открытым для восприятия и ассимиляции новых знаний, причём не только в рамках своей профессии, но и в смежных областях» [12, с. 5].

В содержании музыкально-исторической подготовки студентов реализация межнаучных связей имеет важнейшее значение. Так, решение некоторых задач, связанных с анализом музыкально-исторических явлений и процессов, предполагает в качестве необходимого условия привлечение универсальных *философских* методов. К таким методам относятся сравнение, анализ, синтез, индукция и дедукция, абстрагирование. Кроме того, к настоящему моменту многие философско-эстетические категории и положения обрели своё место и значение в изучении истории музыки. Каждая из категорий отражает один из общих законов, принципов бытия сущего, а вместе они охватывают мир как единое целое. Это категории всеобщей связи и развития, общего и особенного, части и целого, системы, формы и содержания, симметрии и асимметрии, диалектического противоречия и др.

Исследования *психологической науки* также имеют существенное значение для восприятия и познания музыкальных феноменов. Ещё Б.М. Теплов, исследуя закономерности музыкального восприятия, пришёл к мысли, что музыка, взятая сама по себе, может выражать только эмоциональное содержание, но в контексте других, немusicalных средств познания, её смысловое значение раздвигается до широчайших пределов. «Восприятие музыки во всей её глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят “сам из себя”», – заключает учёный [9, с. 113]. Например, психологический механизм перевода музыкальных звучаний в разного рода «чувственные характеристики» – синестезия, ассоциации, метафорический скачок – имеет важное значение для восприятия и адекватного понимания музыкальных

произведений, определяя как общее психологическое «пространство» образа, так и точность его отдельных характеристик.

В трактовке проблем музыкальной жизни нельзя обойтись без исследования ее *социологического* «пространства», так как всякая музыкальная культура функционирует в конкретном обществе и представлена определенными общественными институтами. В этом отношении исследование вопросов истории музыки неизбежно связано с музыкальной социологией – научной дисциплиной, изучающей различные аспекты социального бытия музыки, вопросы общественного содержания музыкального творчества, проблемы систематизации всего многообразия его художественных форм и общественных проявлений. Важнейшие аспекты социологии музыки как научной дисциплины разработаны А.Н. Сохором. В его монографии «Социология и музыкальная культура» раскрывается содержание, задачи, структура, функции и методы музыкально-социологических исследований [8].

Таким образом, в изучении музыкально-исторических явлений сливаются воедино теоретические представления о самой музыке, ее взаимосвязи с личностью, обществом, культурой. Так, в частности, при изучении музыкального романтизма пересекаются такие понятия, как эстетика, стиль, направление, мировоззрение, художественно-стилевое течение. Вариативность взглядов на романтизм как направление, школу, стиль, художественный метод, тип мировоззрения актуализирует проблему исследования этого явления с различных научных позиций. И в этом смысле вопросы отдельного культурно-исторического явления оказываются на пересечении философских, социологических, культурологических, исторических, искусствоведческих дисциплин.

Необходимость привлечения межнаучных связей в практику музыкально-исторической подготовки студентов-музыкантов объясняется требованиями современной высшей школы и связано с повышением научного уровня содержания образования, увеличени-

ем объема информации, процессом интеграции наук, необходимостью формирования нового интегративного мышления, стремлением к формированию у студентов единой научной картины мира и целостного представления о нем.

Исследование возможностей межнаучных связей, тем самым, имеет принципиально важное значение для развития методологических, научно-теоретических, методических основ музыкального образования. Реализация межнаучных связей в педагогическом процессе способствует обобщению, систематизации, полифункциональности знаний, формированию способности самостоятельно проводить творческие исследования, умений рассматривать любые явления с разных позиций, готовности применять знания из различных областей науки и искусства в решении конкретных профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002 г. – 272 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М., 1988. – 608 с.
3. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982. – 129–180 с.
4. Медушевский В.В. Как устроены художественные средства музыки? // Эстетически очерки. – М., 1977. – Вып. 4. – С. 83–84.
5. Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе 20 века // Преподаватель. – 1999. – № 4. – С. 16–21.
6. Плотникова Е.Г. Межпредметные связи при обучении математики в ВУЗе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 2. – С. 95–100.
7. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в культуре России: опыт исторического анализа // Вопросы музыкальной культуры и образования. Сборник научных трудов. – М., 2012. – Вып. 9. – С. 3–16.
8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура: Монография. – М., 1975. – 202 с.
9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.; Воронеж, 1998 – 544 с.

10. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 «Музыкальное образование». – М., 2000. – С 47–80.
11. Федорец Р.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л., 1983. – 88 с.
12. Цыпин Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики: проблемы содержания, формы, языка и стиля. – Тамбов, 2005. – 337 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 796–057.875

Степанова Л.А.

Московский государственный областной университет

**СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ
В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В.,
КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С.
«ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ
ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»)**

L. Stepanova

Moscow State Regional University

**PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH
IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS
(THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA,
O. KUZNETSOV, G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY
OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS
OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS")**

Аннотация. В статье представляет собой рецензию на вышедшую в 2013 г. коллективную монографию преподавателей Тульского государственного университета «Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов», которая посвящена научному и методическому обоснованию инновационного направления в физическом воспитании студентов – формированию системы оценки качества индивидуального физического развития. Статья написана в научно-публицистическом жанре «критика и библиография».

Ключевые слова: гуманизация педагогического процесса, вуз, физическое воспитание студентов, антропометрический контроль физического развития студентов, индивидуальное физическое развитие и функциональная тренированность студента.

Abstract. The article represents the review of the collective monograph 'Assessment of Quality of Physical Development and Actual Problems of Physical Training of Students' issued in 2013 by teachers of the Tula state university. The monograph is devoted to scientific and methodical justification of the innovative approach to the physical training of students, i.e. to the formation of a quality assessment system which assesses a student's individual physical development. The article is written in a scientific-journalistic genre 'criticism and bibliography'.

Key words: humanization of pedagogical process, institute of higher education, physical training of students, anthropometric control of students' physical development, individual physical development and student functional level of training.

Не приходится говорить о той роли в жизни любого школьника и студента, а в целом – и всего общества, которую играет физическая культура. Задача физического развития человека еще в древних цивилизациях была определена важнейшей составляющей гармоничного развития личности, которой она остается и сегодня, присутствуя в содержании общего и высшего

© Степанова Л.А., 2013.

образования как учебная дисциплина. Однако в современном социально-историческом контексте ее значение приобретает особую остроту в связи с такими негативными тенденциями, как гипертрофированная динамика развития информационного пространства общества, влекущая за собой биологически несообразный физиологии растущего организма ритм, культ пищевых пристрастий в ущерб духовным и физическим формам жизнебытия, малоподвижный образ жизни и др. Н еслучайно сегодня одним из приоритетов физического воспитания молодежи становится сохранение и укрепление её здоровья, без которых ни о какой личностной и профессиональной самореализации специалиста речь идти не может. Учитывая то, что заметной тенденцией последних лет стало снижение уровня физической готовности студентов к освоению очень емких по содержанию и затратных по времени освоения образовательных программ (особенно в свете стандартов последнего поколения), актуальность этой проблемы особенно усиливается в свете эффективного оздоровления и профилактики болезней студентов.

В образовательных стандартах физическая культура в высшем учебном заведении рассматривается как неотъемлемая часть не только профессиональной культуры будущего специалиста, но и в целом системы воспитания студентов в гуманистическом русле. Помимо этого, как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она является одним из средств оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Однако не секрет, что долгие годы основной акцент в физкультурной подготовке студентов делался не на сохранении их высокой работоспособности (как этого требует современная ситуация), а на выполнении определенного комплекса заданий программного характера, без учета такой важной составляющей, как исходные и перспективные возможности физических ресурсов студентов, знание которых особенно важно в период их

адаптации в новых условиях обучения. Вот почему обращает на себя внимание вышедшая в этом году книга, подготовленная авторским коллективом Тульского государственного университета Грязевой Е.Д., Жуковой М.В., Кузнецовым О.Ю., Петровой Г.С. **«Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов»**, которая посвящена научному и методическому обоснованию необходимости такого важного направления в физическом воспитании студентов, как формирование системы оценки качества индивидуального физического развития. Нет сомнений в том, что книга, написанная в жанре монографии, будет интересна каждому специалисту в области общей педагогики и частных методик прежде всего тем, что в ней раскрываются основные пути развития фактически нового направления в физическом воспитании студенчества, основанного на антропометрическими психолого-педагогическом обследовании индивидуального физического развития и функциональной тренированности студента. При этом важно отметить, что исследование производит впечатление благодаря глубине и достоверности анализа, широкой опоре на многолетние собственные наблюдения и опыт авторов, богатству исходного материала, что не вызывает сомнений в убедительности и доказательности полученных результатов.

Рецензируемая книга состоит из 3 глав, каждая из которых, несмотря на их тесную логическую взаимосвязь, имеет свою специфику. Название первой главы *«Антропометрический контроль физического развития и функциональной тренированности студентов (способ оценки условий и качества физического воспитания)»* точно отражает его содержание. Сначала авторы представляют широкий взгляд на необходимость использования в практике вуза способа оценки условий и качества физического воспитания, подчеркивая при этом его комплексный характер, что уже дает основание говорить об инновационности подхода в этой области. Такое утверждение подкрепляется 10-летним научно-методическим поиском авторского коллектива

ученых разных специальностей и направлений – врачей, биологов, судебных экспертов, социологов, специалистов в области математического анализа, а также профессиональных тренеров и спортсменов, работающих в Тульском государственном университете. На основе привлечения внушительного эмпирического материала, накопленного с 2006 г., дана оценка состояния физического развития современной учащейся молодежи и сформулированы актуальные педагогические задачи в системе физического воспитания студентов. В главе подробно рассматривается важный в контексте новых подходов к физическому воспитанию юношества вопрос соотношения универсальных медико-биологических стандартов с индивидуальным анатомо-физиологическим развитием студента, который, как показывает практика, является отнюдь не второстепенным. В связи с этим авторы предлагают брать за основу не показатели роста и веса, которые до сих пор используются в антропометрических исследованиях человека, а гармоничность физического развития обучающегося, что объективно расширяет видение индивидуального подхода к физическому воспитанию студентов.

Важным достоинством метода антропометрического контроля является то, что с его помощью возможно выстраивать систему дифференциации физического воспитания студентов не только средствами общей, но и адаптивной физической культуры, а это, безусловно, способствует профилактике конкретных физиологических дисфункций, которые, к сожалению, встречаются у студентов не так уж и редко.

Интересным в предлагаемой авторами методике, прежде всего, в общепедагогическом аспекте, является участие самих студентов в процессе антропометрического контроля пропорциональности конституциональной стеничности и гармоничности своего телосложения, который предусматривает обучение приемам обработки и анализа полученных результатов, что позволяет в последующем каждому студенту увидеть динамику его физического совершенствования,

проявляющегося в изменении качества и уровня индивидуальной функциональной тренированности. Этот методический прием повышает заинтересованность студента в улучшении своих собственных результатов и, таким образом, выступает стимулом для более активного участия в занятиях по физической культуре.

На основе целостного анализа метода антропометрического контроля авторы выделили основные его характеристики, позволяющие определить видение прикладного значения метода в перспективе практики физического воспитания в вузе, некоторые из которых, на наш взгляд, являются дискуссионными. Так, одна из характеристик метода – доступность, учитывая необходимость участия в диагностике и мониторинге изучаемого процесса специалистов различного профиля, требует и их наличия в вузе, и их профессионально-личностной заинтересованности и готовности к включению в этот процесс, что может быть достаточно затруднительным в силу ряда причин. В целом же весь представленный в главе материал воспринимается с большим интересом и, как было отмечено выше, носит инновационный характер.

В том же ключе написана и вторая глава «Оценка физического развития современной студенческой молодежи», в которой последовательно рассматривается технология оценки результатов антропометрического контроля физического развития и функциональной тренированности студентов как необходимого этапа полноценного педагогического процесса физического воспитания в современном вузе. Приведены способы дифференциации студентов не только по медико-клиническим показателям, но и по уровню и качеству индивидуального физического развития каждого конкретного обучающегося, т.е. таким образом врачебно-медицинский контроль, как утверждают авторы, дополняется педагогическим компонентом, включающим коррекцию средствами физического воспитания субъективных недостатков индивидуального телосложения и тренированности студента. Хочет-

ся согласиться с авторами в их утверждении о том, что в настоящее время в практике врачебно-педагогического контроля процесса физического воспитания обучающихся в достаточной мере реализуется только первая его составляющая, тогда как вторая – педагогическая – из-за отсутствия методик ее организации и проведения либо не реализуется полностью, либо отсутствует вовсе.

В главе приводятся сопоставительные примеры оценки физического развития студента при выполнении им физкультурно-спортивных нормативов с помощью методики антропометрического контроля, который, судя по результатам исследования, является более информативным и объективным. Само по себе это суждение, безусловно, выглядит убедительным, однако в данном контексте один вопрос все же оказался обойденным: каким образом с помощью предлагаемой методики можно осуществить ранжирование видов физкультуры и ее нормативов – адаптивной, традиционно используемой, спортивно-соревновательной и пр., и как должны соотноситься количественные критерии выполнения физкультурно-оздоровительных нормативов с качественными? Ответ на этот вопрос помогает лучше понять особенности позитивных изменений в индивидуальном физическом развитии студента, тем более, что сами авторы указывают на то, что используемые сегодня количественные критерии выполнения молодыми людьми формализованных физкультурно-спортивных нормативов не позволяют объективно и наглядно отобразить эту динамику. Однако, без всяких сомнений, представленный в главе материал ценен тем, что авторы наглядно с достаточной долей убедительности продемонстрировали возможности применения предлагаемой методики в практике высшей школы.

В третьей главе монографии «Актуальные задачи физического воспитания студентов» авторы предпринимая попытку научно-практического осмысления полученных результатов, акцентируя внимание на выявлении существенных проблем физического воспитания студентов. Целостный анализ

физического воспитания не столько как учебной дисциплины, а как важнейшей составляющей содержания педагогического процесса в вузе позволил авторам выявить и показать процесс приращения педагогического компонента в процессе физкультурных занятий на основе ярко выраженного индивидуального подхода.

Особо хочется поддержать авторов в их выводах, сформулированных на основе анализа результатов антропометрического обследования студентов Тульского государственного университета, касающихся подготовки обучающихся к восприятию соответствующих физических нагрузок и адекватной реакции на них, привитию им навыков контроля над самочувствием при выполнении физических упражнений, наглядного разъяснения необходимости коррекции телосложения средствами физического воспитания. Особое внимание в этом ключе, как совершенно справедливо отмечают авторы, должно уделяться первокурсникам, для которых самым трудным в вузе является период адаптации в учебном процессе. Это означает, что учебные занятия со студентами младших курсов по физической культуре должны носить комплексный и комбинированный характер, т.е. помимо комплекса упражнений, рассчитанных на всех здоровых по медицинским показаниям студентов, необходимо включать индивидуальные коррекционные упражнения, направленные на достижение каждым обучающимся общей гармоничности. Таким образом, авторами охвачены все возможные группы студентов, которые могут быть сформированы в результате оценки их физического развития и функциональной тренированности. Учитывая все более усложняющиеся условия обучения в высшем учебном заведении, авторы фиксируют внимание на современных задачах физического воспитания:

- дифференциации студентов по уровню индивидуального физического развития и функциональной тренированности;
- необходимости индивидуального антропометрического обследования каждого студента;

– изучении характера эмоционально-волевой мотивации к учебным занятиям по физической культуре и процессу физического воспитания в целом;

– формировании у студентов, вчерашних школьников, навыков динамической активности.

Отмечая новизну и актуальность авторских подходов, необходимо акцентировать вопрос, требующий доработки – это конкретные представления авторов о тех самых благоприятных условиях, которые способствуют гармонизации развития личности студента средствами физического воспитания: их характеристика, включая средства обучения, методическое обеспечение, воспитывающая сре-

да, оптимальное количество преподавателей, способных профессионально использовать предлагаемые подходы на практике. Отказ от специального анализа данного вопроса может оставить ощущение недоговоренности.

Однако не указанные недостатки определяют значение рецензируемой книги. Анализ ее содержания позволяет утверждать, что теория и практика профессионального образования пополнилась ценной работой, открывающей перспективные пути профессионального становления будущих специалистов в системе высшего профессионального образования средствами физического воспитания, гуманистический потенциал которого далеко не полностью востребован в вузе.

НАШИ АВТОРЫ

Аносова Анастасия Викторовна – аспирант лаборатории деятельности внешкольных учреждений Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев), методист центра практической психологии и социальной работы Киевского областного института последипломного образования педагогических кадров (Украина); e-mail: annast@ukr.net

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Великанова Анастасия Евгеньевна – соискатель, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: velikanova.ae@mail.ru

Захарова Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; e-mail: annazakharova@mail.ru

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Круглова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: marisha.krug@mail.ru

Марахова Виктория Александровна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Vikusa7@mail.ru

Мелещенко Алла Анатольевна – соискатель, ассистент кафедры охраны труда и гражданской защиты Житомирского государственного университета им. И. Франка (Украина); e-mail: inga-veselka@mail.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: l_osipenko@mail.ru

Степанова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Танцура Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры Иностранных языков-3 Финансовой академии при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: ttancyra@yandex.ru

Третьякова Вера Степановна – доктор филологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), профессор кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: k173809@yandex.ru

Хватова Марина Борисовна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления (Московская область); e-mail: marina11.10.1963@mail.ru

Ягудина Лилия Равилевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Набережночелнинского филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева-КАИ; e-mail: yagudinalr@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Великанова А.Е., Третьякова В.С.</i> КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР	5
<i>Захарова А.В., Суворова Ю.А.</i> О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	10
<i>Крившенко Л.П., Захарова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	15
<i>Марахова В.А.</i> ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	23
<i>Мелещенко А.А.</i> ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	27
<i>Осипенко Л.Е.</i> МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	32
<i>Таницура Т.А.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	37
<i>Хватова М.Б.</i> ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ.....	43
<i>Ягудина Л.Р.</i> ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Аносова А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	53
<i>Бетретдинова И.Х.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	60
<i>Круглова М.Г.</i> МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	64

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Степанова Л.А.</i> СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В., КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С. «ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»).....	70
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>A. Velikanova, V. Tretyakova.</i> PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER.....	5
<i>A. Zakharova, Y. Suvorova.</i> THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS	10
<i>L. Krivshenko, A. Zakharova.</i> RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	15
<i>V. Marahova.</i> MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	23
<i>A. Meleschenko.</i> THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES.....	27
<i>L. Asipenka.</i> MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES.....	32
<i>T. Tantsura.</i> COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	37
<i>M. Khvatova.</i> PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY	43
<i>L. Yagudina.</i> POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY	48

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>A. Anosova.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	53
<i>I. Betretdinova.</i> MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL.....	60
<i>M. Kruglova.</i> INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC	64

SCIENTIFIC LIFE

<i>L. Stepanova.</i> PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS (THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA, O. KUZNETSOV G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS").....	70
--	----

OUR AUTHORS	75
--------------------------	----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14.015.62

Великанова А.Е., Третьякова В.С.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР

A. Velikanova, V. Tretyakova

Russian State Vocational Pedagogic University, Ekaterinburg

PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического осмысления роли куратора академической группы как социального продюсера, основной функцией которого является содействие профессиональному становлению студентов в период обучения в университете. В статье осуществлен анализ понятий «образовательная рефлексия» и «социальная практика». Определены современные требования к личности куратора. Предложен комплекс задач деятельности куратора академической группы как социального продюсера. Задачи и функции деятельности куратора определены через способность студента осуществлять образовательную рефлексию и приобретать опыт социальной практики.

Ключевые слова: куратор академической группы, обучение, образовательная рефлексия, социальная практика, мотивация, профессиональная деятельность, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract. The article is an attempt to give a theoretical assessment of the role a professor in charge of a student group fulfills as a social producer. In this case his main function is to assist the students' professional skills formation during their course of study at a university. The article presents the analysis of such concepts as: «educational reflection» and «social practice». Modern requirements to the personality of the professor in charge of a student group are defined. The complex of problems of such professors' activity as a social producer is offered, as well as the tasks and functions of his activity. It is stated that the professor in charge of a student group should stimulate the students' ability to develop educational reflection and their skills of gaining experience of social practice.

Key words: a professor in charge of a student group, course of study, an educational reflection, social practice, motivation, professional activity, an individual educational trajectory.

В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества. Прежде всего, меняются требования, предъявляемые к личности профессионала. В государственной программе, принятой Правительством РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (подпрограмма «Развитие профессионального образования»), отмечаются новые требования к выпускнику вуза, требующие адекватных мер образовательной политики, – формирование компетенций, востребованных в современной социальной жизни и экономике [1, с. 36, 77]. Это значит, что студент, получив ту или иную про-

фессию, должен уметь продемонстрировать не только определенный уровень знаний, умений, владений и их практическую реализацию, но и свою мобильность, активность, самостоятельность, психологическую гибкость, стрессоустойчивость, коммуникабельность, то есть способность соответствовать постоянно меняющимся социальным условиям.

Сочетать в себе вышеуказанные качества и применять их в профессиональной деятельности – довольно сложная задача для молодого специалиста. Тем не менее нам представляется это возможным, если студент осознанно выбирает свою будущую профессию, имеет мотивацию к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности, стремится к самосовершенствованию в этой области.

Как показывает практика, большая часть студентов, поступающих в вуз, к сожалению, не имеют четкой установки на получение образования именно по выбранному профилю подготовки. Этой реальности существует множество объяснений: большой конкурс на престижные и востребованные направления подготовки; установка студента получить любое высшее образование, чтобы иметь возможность дальнейшего трудоустройства; выбор единых государственных экзаменов по определенным дисциплинам; возможность временной отсрочки от службы в вооруженных силах (для молодых людей); возможность познать особенности студенческой жизни; стремление обучаться на бюджетной основе и др.

В итоге возникает противоречие между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности.

Указанное противоречие позволяет сформулировать проблему, которую мы попытаемся разрешить в рамках данной статьи, – как в условиях вуза сформировать мотивацию к будущей профессии у студентов и подготовить их к самостоятельной профессиональной деятельности?

Выявленное противоречие и проблема позволяют сформулировать цель статьи – определить субъекта, способного в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, и определить комплекс решаемых им задач для достижения этой цели.

В условиях компетентностного подхода студент должен не только усваивать знания, но и быть способным применять эти знания на практике, самостоятельно решать встающие перед ним задачи. С нашей точки зрения, помочь студенту реализовать данные задачи в вузе может куратор академической группы. С этой позиции проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории студента – главная функция куратора. В условиях образовательного пространства вуза при решении указанных задач куратор академической группы будет выступать в качестве «социального продюсера», помогающего молодому человеку вывести свои образовательные проекты в социальную сферу.

В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности: говорят о кураторе академической группы, курирующем врача, кураторе того или иного направления в деятельности банка, предприятия, политической организации. Термин «куратор» достаточно широко распространен и в сфере высшего профессионального образования.

Слово «куратор» появилось в немецком языке как заимствование латинского «curator», основным значением которого было ‘заботиться’. Современные романские языки указывают на значение ‘попечитель’, ‘опекун’. Это же значение актуально и в английском языке: curator – 1) хранитель, смотритель музея; 2) управляющий, заведующий, руководитель; 3) член университетского совета (в западных университетах); 4) опекун [3].

В русский язык слово «куратор» в значении ‘попечитель’, ‘опекун’ пришло из немецкого языка во времена Петра Первого. Так, в «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка» 1910 г. термин «куратор» определяется следующим образом:

Куратор [от лат. *curator* – попечитель] – 1) опекун над мнением несостоятельного должника; 2) прежнее название попечителя университета; 3) студент, надзору которого вверяется больная; 4) член конкурсного управления [7].

Следовательно, можно сделать вывод, что куратор – лицо, выступающее в роли наставника, опекуна, попечителя, защитника, руководителя по отношению к обучающимся.

Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященных кураторской работе, является Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 г. императором Николаем II, которая определяла порядок избрания кураторов из числа профессорско-преподавательского состава и обозначала основные функции и направления деятельности куратора в вузе.

С тех пор институт кураторства не прекращал официально своего существования. В 60–90-х гг. XX в. проблеме кураторской деятельности уделялось большое внимание. «Анализ работ этого периода (К.В. Гавриловец, Л.Д. Демина, Т.М. Куриленко, Т.П. Маралова, О.В. Соколовская) приводит, во-первых, к выводу о том, что деятельность института кураторства была направлена на поиск внутренних резервов оптимизации воспитательного процесса в вузах. Во-вторых, институт кураторства способствовал социализации студенческой молодежи. В-третьих, содержание кураторской деятельности претерпело в своем развитии существенные изменения от информационной, просветительской функции на начальном этапе, до руководства практически всеми сферами деятельности студенческой группы на последующих этапах» [2, с. 67].

Однако в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. в сфере кураторства наметился спад, обусловленный объективными внешними причинами: возникновение на международной политической арене нового государства – Российской Федерации в связи с распадом СССР; экономический и политический кризисы; кардинальные изменения сети средних

и высших учебных заведений в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» 1992 г.; нехватка финансирования в сфере культуры и науки. Институт кураторства стал существовать в большинстве случаев формально. Последствия этого времени сказываются во многом до сих пор, поскольку были утрачены многие традиции и преемственность в работе.

Куратор как феномен в высшем образовании явился предметом исследований отечественных и зарубежных ученых в следующих направлениях:

– выявление роли куратора студенческой группы в инновационной системе образования (Н.Ф. Большакова, Э. Гордон, Г. Дербридж, Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Ч. Кингслей, Р. Клоуард, Г. Крисли, Е.Н. Кролевецкая, А.В. Куприна, С.В. Лаптева, Ф.Дж. Медуэй, Г.Х. Мин, И.П. Миронов, Р. Пэппа, М. Сим, Ф. Стродтбэк, Р.Г. Уильяме, К. Хибберт, Г. Хорст);

– определение требований к личности современного куратора (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, Л.Н. Макарова, С.Ш. Надыршина, М.И. Ситникова);

– исследования, направленные на выявление функций кураторской деятельности в студенческой группе (Л.С. Гринкруг, А.Н. Дулатова, Л.Н. Зайнуллина, А.М. Зарукина, В.П. Зелеева, Ж.Б. Иванова, О.А. Плоцкая, Т.И. Рогозина, М.А. Тимонов, А.Я. Шаипова, М.С. Якушкина);

– анализ эффективности и результативности деятельности кураторов в условиях современной системы образования (Г. Биерс, Д. Бушсел, Т.И. Гунько, Дж. Каган, Р.Дж. Марцано, С.Е. Римм-Кауфман, З. Сазонова, Л.А. Черенцова, С.Н. Юрченко).

Мы бы хотели представить куратора академической группы в роли социального продюсера, то есть посмотреть на сущность данного феномена с новых позиций. Обратимся к термину «продюсер». Продюсер (от англ. *producer* – производитель, товаропроизводитель, изготовитель) – это специалист, который принимает непосредственное участие в производстве проекта, регулирует (или помогает регулиро-

вать) финансовые, административные, технологические, творческие или юридические аспекты деятельности, регулирует политику при выполнении какого-либо проекта [5].

Исходя из данного определения, можно сказать, что, выступая в роли социального продюсера, куратор академической группы будет являться человеком, который принимает непосредственное участие в профессиональной жизнедеятельности студентов. Он наблюдает, сопровождает, регулирует их деятельность и создает условия для развития личности каждого студента. Как социальный продюсер куратор участвует в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории каждого студента, помогает разрабатывать и претворять в жизнь их социальные проекты.

С нашей точки зрения, современный студент, приобретая в вузе знания, умения, владения, должен быть способен осуществлять образовательную рефлексию и иметь опыт социальной практики. Основу социальной практики должны составлять процессы социальных и профессиональных проб и обретения социального опыта. Для реализации индивидуальной образовательной программы и складывания жизненной траектории через представления о своем будущем студенту необходим опыт реальных социальных действий. Таким образом, процессы обучения, образовательной рефлексии и социальной практики должны рассматриваться как равнозначные. При этом ведущая роль должна оставаться за образовательной рефлексией.

Образовательная рефлексия – это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем [6].

Исследуя особенности образовательной рефлексии педагогов с позиции системы субъектной регуляции деятельности, Г.А. Мурзина дает определение понятию «образовательная рефлексия». В широком смысле это «процесс профессионального самоопределения себя как субъекта образовательной деятельности в современной образовательной системе» [4,

с. 390]. В связи с этим автор определяет образовательную рефлексию в качестве процесса «осмысления педагогом своей образовательной деятельности как самоопределения себя в данной профессии, как субъекта деятельности по преобразованию личности учащегося в личность, подготовленную к современным социальным условиям и требованиям, ориентирующуюся в какой-либо новой, сложной ситуации» [4, с. 392].

Таким образом, под образовательной рефлексией следует понимать способность студента анализировать собственный опыт учебной деятельности и прогнозировать варианты будущей профессиональной деятельности посредством самоопределения себя в конкретной профессии.

Исходя из этого, базовым процессом образовательной рефлексии выступает процесс самоопределения личности. С этой целью студенту необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу.

Именно образовательную рефлексию как фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности нужно формировать и развивать у студентов с самых ранних этапов обучения. В этом процессе первая роль отводится куратору.

Осуществляя синтез обучения, социальной практики и образовательной рефлексии, куратор академической группы, по нашему мнению, выступает в качестве социального продюсера, реализуя комплекс следующих задач:

- знакомство студентов с выбранным им направлением подготовки, демонстрация возможностей и перспектив получаемой профессии;
- выявление интересов и потребностей студента в рамках получаемой профессии;
- совместное построение модели (идеального образа) себя как профессионала;
- совместное формулирование ближних, средних и дальних целей, которые студент будет достигать в процессе обучения в вузе;

– подбор списка дополнительной литературы для самостоятельного изучения и самообразования;

– составление списка конференций и семинаров, которые студенту необходимо посетить в течение определенного периода (например, семестра);

– организация и координация практики студента (выбирать подходящие учреждения, формулировать задания);

– проведение тренинговых занятий, связанных с применением полученных знаний на практике, с решением нестандартных ситуационных задач;

– по согласованию со студентом определение дисциплин по выбору, курсов дополнительного образования;

– совместно со студентом проведение анализа результатов его деятельности, выяснение уровня достижения целей, исправление ошибок.

Таким образом, говоря о противоречии между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности, можем сделать вывод о том, что одним из вариантов его разрешения могут выступать следующие условия:

– одним из главных субъектов, способных в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, будет являться куратор академической группы, выступающий в роли социального продюсера;

– мотивация и подготовка студента к будущей профессиональной деятельности будет осуществляться через проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории студента;

– построение и реализация индивидуальной образовательной траектории студента будет осуществляться на основе синтезирования процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии;

– синтезирование процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии студента будет осуществляться на основе решения предложенного комплекса задач кураторской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утверждена Правительством РФ 22 ноября 2012 г. Распоряжение № 2148-р) [Электронный ресурс] //Официальный сайт Минобрнауки России [2013]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_\(Проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf) (дата обращения: 23.03.2013)..
2. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. Куратору студенческой группы: от теории к практике : учеб. пособие // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 67–68.
3. Куратор. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Мурзина Г.А. Субъектная регуляция как основа образовательной рефлексии педагога // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2 (2). – С. 390–395.
5. Продюсер. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
6. Тьютор. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
7. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. URL: <http://www.inslov.ru> (дата обращения: 23.03.2013).

УДК 378.225

Захарова А.В., Суворова Ю.А.

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

О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

A. Zakharova, Y. Suvorova

National Research University Higher School of Economics, Moscow

THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. В статье представлены институциональные и учебные условия организации исследовательской деятельности студентов с использованием интернет-технологий как одного из приоритетных направлений образовательного процесса в вузе. Авторы определяют формирование исследовательских компетенций студента как одну из основных задач подготовки современного специалиста. В статье рассматривается использование блогов в обучении иностранному языку в качестве примера применения одной из наиболее перспективных технологий для формирования исследовательских навыков у студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, информационные технологии, научно-учебная группа, блоги, английский язык.

Abstract. The article represents the institutional and academic conditions for organizing the students' e-learning research activities as one of the priority guidelines of an educational process at a university. The authors determine a student's research competence formation as one of the main purposes of a contemporary specialist training. The authors describe their experience in applying blogs in foreign language teaching as an example of the internet technologies application in order to form the students' research competences at a non-linguistic university.

Key words: research competence, information technology, academic group, blogs, the English language.

Современное российское общество характеризуется преобладанием инновационного сектора в экономике, развивающейся индустрией знания, основанной на научных исследованиях и разработках, а также ведущей ролью человеческого капитала, обладающего такими характеристиками, как профессионализм, обучаемость, высокий творческий и исследовательский потенциал. В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу, утвержденной распоряжением Правительства от 19 января 2006 года №38-р [3], отмечено, что для обеспечения экономического роста инновационной направленности требуется повышение роли научных исследований и разработок, превращение научного потенциала в ресурс устойчивого роста экономики путем кадрового обеспечения инновационной экономики. В этой связи выпускник вуза, обладающий исследовательской компетентностью, готовый к осуществлению научной и аналитической деятельности, является наиболее востребованным типом профессионала, способным удовлетворить научные, технические и социальные потребности общества.

Выпускники вузов, обладающие исследовательской компетентностью, имеющие навыки научной и аналитической деятельности представляют собой потенциальный ресурс для пополнения фонда научных и научно-педагогических кадров инновационной России. Наличие

таких кадров необходимо для эффективного воспроизводства научных знаний страны, а также сохранения преемственности поколений в науке и образовании. Свидетельством актуальности проблемы кадрового обеспечения инновационной экономики служит Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. № 568 от 28 июля 2008 г. [5]. В программе отражены задачи сохранения российских научных традиций и широкого спектра направлений научных исследований, а также поддержки молодых ученых и повышения привлекательности карьеры исследователя. Таким образом, формирование исследовательских компетенций выступает приоритетной задачей подготовки современного специалиста.

Исследовательская деятельность занимает важное место в системе подготовки современного специалиста в части:

1) формирования профессиональных компетенций – овладев навыками исследовательской работы, студенты будут готовы к выполнению широкого круга аналитических и научно-исследовательских задач, таких, как сбор, анализ и обработка данных, выбор инструментальных средств для обработки экономических данных, анализ и интерпретация информации для принятия управленческих решений или подготовки информационных обзоров и аналитических отчетов;

2) развития организационных умений – исследовательская деятельность способствует формированию навыков планирования не только исследовательской, но и учебной и профессиональной деятельности, способности действовать в соответствии с разработанным планом, а также способности определять оптимальный алгоритм работы. Среди перечисленных умений важное место занимает умение планировать, поскольку процесс планирования сопряжен с умением отделять главное от второстепенного, систематизировать и обобщать информацию. Планирование позволяет студентам не только проанализировать этапы выполнения того или иного задания, но и спрогнозировать конеч-

ный результат их деятельности. С практикой организационных умений тесно связаны умение работать самостоятельно и развитие логического мышления;

3) развития самостоятельности и независимости – в широком смысле слова самостоятельность – это независимость, свобода от внешних принуждений или посторонней помощи. Самостоятельный в своей учебной или исследовательской деятельности студент обладает инициативой, способен к независимым суждениям, а также осознанным действиям учебного и практического характера. Сам процесс обучения в вузе требует от студента высокой степени самостоятельности, которая проявляется не только в ходе аудиторных, семинарских или практических занятий, но и в процессе самостоятельной работы вне аудитории под контролем преподавателя или самостоятельной работы при выполнении заданий творческого и учебного характера без присутствия преподавателя.

В более узком значении, с точки зрения педагогической науки, под самостоятельной работой подразумевается особый вид учебной деятельности, при которой студент получает контроль над такими структурными компонентами учебной деятельности, как постановка и решение проблемы, самопроверка, контроль, переход от выполнения простых видов работы к более сложным и т.д. Независимость студента в данных вопросах способствует формированию его творческих способностей, а также способностей самообразования и инновационной деятельности [1, с. 124];

4) интенсификации творческого мышления – мышления, которое характеризуется глубиной (умением вникнуть в суть проблемы), высокой степенью критичности (умением всесторонне проверять информацию и взвешивать доводы «за» и «против» в отношении выдвигающихся предположений), последовательностью (умением придерживаться логических правил), гибкостью (умением применять различные способы решения поставленных задач), широтой (умением рассматривать проблему во взаимосвязях и всесторонне).

Таким образом, исследовательская работа, осуществляемая как в рамках учебно-исследовательской, так и научно-исследовательской деятельности способствует формированию навыков, востребованных в академической среде в ходе образовательного процесса и в профессиональной среде.

В вузах, ориентированных на выполнение задачи кадрового обеспечения инновационной экономики, организация исследовательской работы студентов признана одним из приоритетных направлений образовательного процесса. Так, например, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики создал целый ряд институциональных и учебных условий для повышения исследовательской активности студентов. Во-первых, был создан единый образовательный инструмент под названием научный исследовательский семинар (НИС), который входит в учебные планы студентов всех уровней подготовки. НИС представляет собой курс, реализующий такие базовые функции, как формирование понимания взаимосвязи дисциплин направления подготовки, сопровождение учебного процесса с точки зрения общеакадемических компетенций, методологическое и методическое сопровождение процесса написания курсовой работы (ВКР), а также профориентация [2].

Во-вторых, созданы научно-учебные группы и лаборатории. Работа научно-учебных групп (НУГ) создается сроком на один год с целью разработки научно-исследовательского проекта и выполнения Тематического плана фундаментальных исследований ВШЭ с привлечением как преподавателей, так и студентов. НУГ организует сайт на корпоративном портале ВШЭ, который находится в открытом доступе и регулярно пополняется отчетами группы о проделанной работе. Помимо этого, НУГи рассматриваются как отдельные исследовательские проекты и как обязательный этап перед созданием постоянно действующей научно-учебной лаборатории.

В-третьих, объявляются многочисленные конкурсы, гранты и стипендии для студентов, готовых заниматься научной и ис-

следовательской деятельностью. Например, конкурс научно-исследовательских работ студентов (НИРС), конкурс на поддержку участия в российских и зарубежных научных мероприятиях, конкурс научно-исследовательских грантов факультета экономики и многое другое.

В-четвертых, объявляются дни науки на факультетах ВШЭ, которые традиционно приурочены к ежегодной Апрельской конференции ВШЭ. Так, например, день науки на факультете экономики проводится в виде студенческой конференции, на которой выступают победители и лауреаты конкурса НИРС по направлению «Экономика», выбранные решением жюри конкурса. Студенты делают презентации исследовательских работ, отвечают на вопросы представителей жюри и аудитории, получают замечания и пожелания по совершенствованию работ и презентаций. По итогам презентаций жюри отбирает 1-2 лучших доклада лауреатов, которые вместе с победителями конкурса традиционно приглашаются выступить на студенческую секцию Международной апрельской конференции ВШЭ.

В-пятых, формирование исследовательских навыков происходит на учебном уровне в ходе преподавания конкретных дисциплин. Это означает, что в учебных курсах обязательно присутствует исследовательский компонент. Так, например, дисциплина «Иностранный язык (английский)», обладая обширным дидактическим потенциалом в силу гибкости применяемых современных педагогических технологий (проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий), результирующих компетенций общекультурного и межличностного характера, создает возможности для исследовательской работы студентов.

Например, применительно к дисциплине «Иностранный язык» компетенция ПК-4 ФГОС (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалифика-

ционной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

В ходе изучения дисциплины иностранный язык также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубежных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)», в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности возможностей веб-ресурсов, таких, как информационно-образовательная среда, электронные каталоги, блоги.

Блог является одной из наиболее перспективных технологий, применяемых в ходе обучения иностранному языку с целью формирования исследовательских навыков.

Блог представляет собой персональный веб-сайт для размещения сообщений (текстовых, графических, мультимедийных), который можно использовать для публикации материалов по интересующим проблемам, а также для чтения и комментирования этих публикаций другими участниками группы. Блог можно использовать в целях межличностной и групповой коммуникации, формирования сообщества и многого другого. Использование блогов в обучении иностранному языку способствует мотивации применения иностранного языка для коммуникации во внеаудиторное время, развитию умений чтения и письма, использованию иностранного языка

как средства образования, самообразования, самооценки, выражению собственного мнения при обсуждении, что не всегда можно реализовать в аудитории, эффективному обсуждению изучаемой темы для последующего написания эссе, диалогического или монологического высказывания [4, с. 116].

Особую эффективность блоги доказали в развитии навыков академического письма на английском языке: написание обзоров литературы, критических отзывов и других видов письменных работ, эссе для международного экзамена IELTS. Студентам, целью которых является сдача этого экзамена, предлагается публиковать свои эссе на заданную тему в блогах групп, затем организовывается их интернет-обсуждение. Так как комментарии студентов в блоге учебной группы размещаются на веб-странице последовательно, это облегчает знакомство с мнениями участников обсуждения и стимулирует дискуссию. Модератором блога является преподаватель, который использует его для размещения заданий, текстов или статей для изучения, упражнений, ссылок на сайты, которые могут использоваться студентами для подготовки к изучаемой теме. Сами студенты также имеют возможность размещать в блоге мультимедийные материалы и ссылки, которые, по их мнению, могут быть полезны для остальных участников группы при выполнении заданий модератора. Данная возможность является стимулом для работы и вызывает интерес у остальных участников группы. Преподаватель также может предложить для обсуждения эссе участника группы, не указывая имя автора. В данном случае при анализе достоинств и недостатков работы не учитываются межличностные отношения в группе, что способствует объективности и корректности высказываний при оценке эссе.

Следует отметить, что в центре внимания практикуемой методики развития навыков академического письма посредством блог-технологии находится структура письменных работ и их содержание. Для работы над грамматическими и стилистическими ошибками студентам рекомендуется вести личные

блоги, в которых преподаватель может подкорректировать текст или проконсультировать лично каждого обучающегося прежде, чем его эссе размещается в блоге группы. Важно не удалять из личных блогов старые эссе с исправлениями, что дает возможность учащимся периодически просматривать собственные ошибки и учитывать их при написании новых работ. Личные блоги студентов также могут выступать в качестве электронных портфолио, содержащих коллекцию материалов (сочинений, фотографий, видео), демонстрирующих личные достижения за определенный промежуток времени.

Наблюдения показывают, что к концу курса студенты не только развивают умения написания эссе в академическом стиле, но и формируют навыки критического мышления, умение участвовать в интернет-дискуссии, что способствует развитию исследовательских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Даютова Е.Н., Захарова А.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях принятия образовательных стандартов высшего образования нового поколения // Проблемы современной высшей школы. Межвузовский сборник научных трудов; отв. ред.: А. Коваленко, С. Кудинов, А.И. Крупнов, И.А. Новикова, Е. Чеботарева; науч. ред.: В. Казаренков. – Вып. 3. – М., 2012. – С. 124–128.
2. Красильников М.А. Научно-исследовательский семинар: организация, проведение [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hse.ru/org/hse/57144084/sem_2 (дата обращения: 12.03.2013).
3. Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ew-gosudarstvo/g5a.htm> (дата обращения: 10.03.2013).
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4. – С. 116–118.
5. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г.г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://femidarf.ru/base/6390825/index.htm> (дата обращения: 10.03.2013).

УДК 811.1/8 : 37.016

Крившенко Л.П.¹, Захарова А.В.²

¹Московский государственный областной университет

²Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

L. Krivshenko¹, A. Zakharova²

¹Moscow State Regional University

²National Research University Higher School of Economics, Moscow

RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В системе подготовки современного специалиста задача формирования исследовательских компетенций имеет актуальный характер, поскольку именно исследовательская деятельность является основой как учебной, так и профессиональной деятельности. В силу метапредметности и универсальности данного вида компетенций процесс их формирования может быть связан с преподаванием большого числа дисциплин, в том числе иностранного языка (английского). В рамках преподавания английского языка существует возможность формирования таких исследовательских компетенций, как работа с информацией, выбор инструментальных средств обработки данных, использование компьютерных технологий и др.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, научно-исследовательская деятельность, иностранный язык.

Abstract. Development of students' research skills is one of the priorities for the teaching process at a university as they help students gain sufficient learning results as well as professional success. Due to the universal character of such kind of competences the process of their developing can be approachable within the framework of many subjects, including teaching a foreign language (English). While teaching English there is an opportunity to develop the following research competences: information processing, choice of tools for data processing, the use of computer technologies and etc.

Key words: research competences, scientific and research activities, a foreign language.

В современных условиях высшие учебные заведения являются активными участниками государственной программы по развитию науки и технологий. Содействие инновационной деятельности в стране, дальнейшая интеграция российских вузов в части исследовательской деятельности в международную академическую систему, рост международного признания российской высшей школы, появление сети университетов международного уровня – все это лишь краткий перечень приоритетных задач, связанных с текущей и перспективной деятельностью вузов [1]. В этих условиях становится очевидной важность научной и исследовательской деятельности вузов, которая не только осуществляется в рамках исследовательских проектов ведущими учеными и преподавателями вуза, но, что важнее всего, будучи органично «включена» в образовательный процесс, выполняется самими студентами.

Одной из ключевых компетенций, формируемых в процессе образовательной деятельности, является исследовательская компетенция, которая относится к разряду профессиональных компетенций. В научной литературе понятие «компетенция» в ее общем понимании описано достаточно широко. Среди авторов, занимающихся вопросами образовательных компетенций, следует отметить А.В. Хуторского, рассматривающего компетенции как компонент личностно ориентированного образования, И.А. Зимнюю, для которой компетенции

представляют собой результативно-целевую основу компетентного подхода в образовании, а также Л.Н. Болотова, В.С. Леднева, Л.О. Филатову, В.Д. Шадрикова и многих других исследователей, которые занимаются вопросами формирования и оценки общих образовательных компетенций.

Большинство авторов обращают внимание на системный и разноплановый характер этого понятия. Согласно определению, закрепленному в ФГОС, компетенция представляет собой *способность* применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Отличительной особенностью компетенции, согласно данному определению, является ее лично ориентированный характер (способность), который подразумевает обладание качествами и свойствами, дающими возможность производить профессионально значимые действия. Взгляд на компетенции как на способность разделяет также Л.О. Филатова, полагая, что «компетенция – это *способность менять* в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации, с сохранением ядра образования» [5]. В этом же ключе стоит рассматривать определение компетенций, предложенное А.В. Хуторским, а именно: «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним» [6]. Другие авторы, такие, например, как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, полагают, что «компетенция является *сферой отношений*, существующих между знанием и действием в человеческой практике», подчеркивая, таким образом, практическую коммуникативную направленность компетенций [2].

В данной работе понятие «компетенция» раскрывается как совокупность требований к результатам образовательной деятельности, отраженных в программе профессиональной подготовки. Другими словами, компетенция представляет собой некий ориентир, норму, закрепленную и расшифрованную в рамках программ учебных дисциплин вуза, реализа-

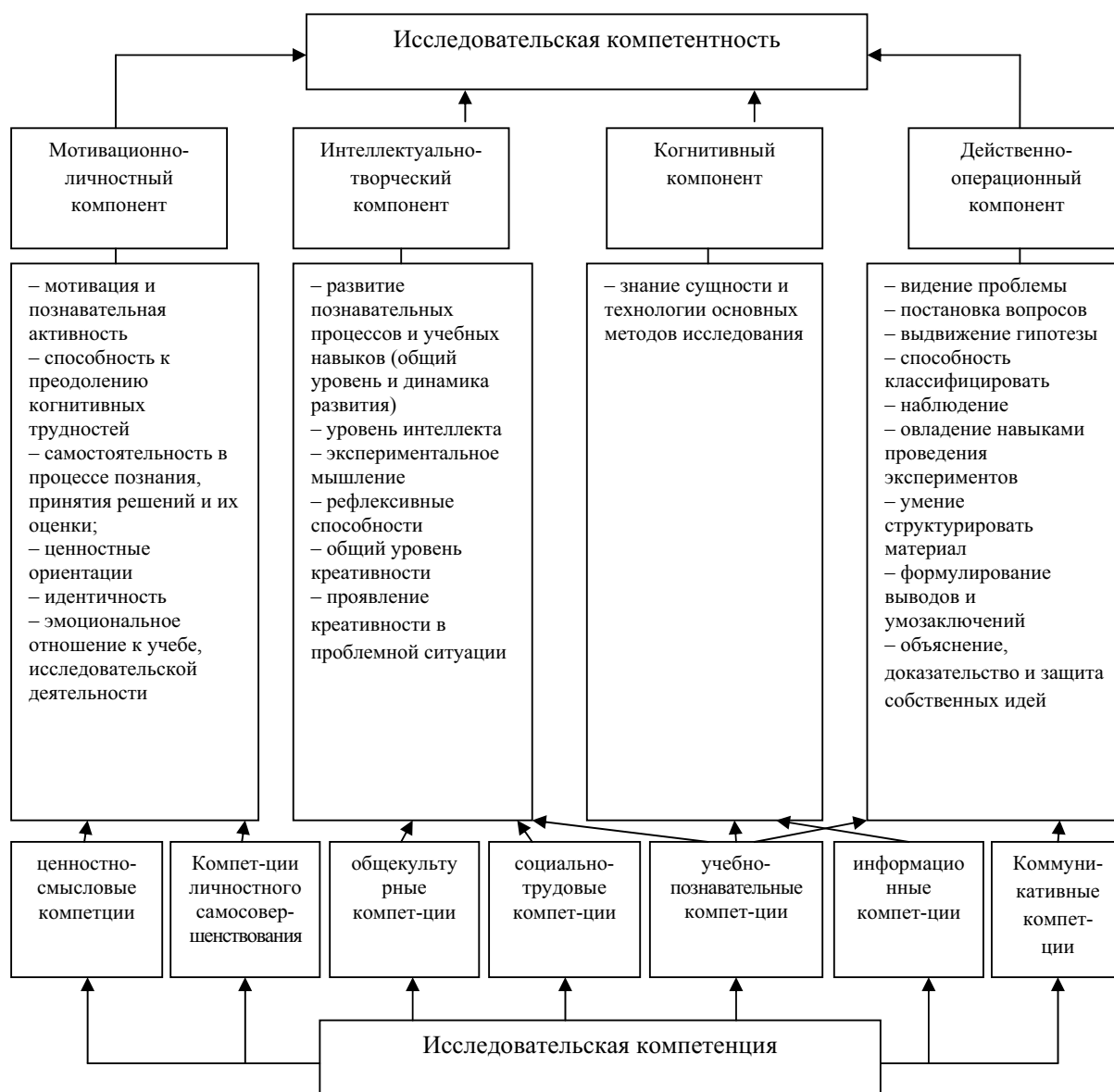
ция которой является главной целью процесса подготовки будущих специалистов.

Слово «исследовательский» определяется в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова как «связанный с научным исследованием или изучением какого-либо предмета» [3, с. 315]. Само действие по изучению предмета определяется в словаре такими словами, как «постичь», «получить основательное знание посредством наблюдения», «внимательно наблюдать», «ознакомиться», «понять». Исходя из полученного смыслового поля, можно заключить, что исследовательские компетенции – это компетенции, направленные на наблюдение за объектом научного интереса, ознакомление с его природой и свойствами, постижение его сути, понимание основ его действия и функционирования. Изложенное выше полностью согласуется с действенно-операционным подходом к определению понятия «исследовательская компетентность», которая основана на учебно-познавательных и коммуникативных компетенциях (см. сх. 1) [4].

Однако данное понимание укладывается в представления об исследовательских компетенциях как результате не только учебно-научной, но и научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность направлена на получение научных знаний как фундаментального, так и прикладного характера. Подобного рода деятельность не может быть «поставлена на поток» и организована для многочисленных учебных групп, она носит индивидуальный характер, более ориентирована на внеаудиторную работу отдельной группы студентов, имеющих склонности к научно-исследовательской деятельности. Для данной группы студентов исследовательская компетентность формируется в основном вокруг действенно-операционного компонента (сх. 1), хотя не стоит отрицать также важность прочих компонентов, значимых для профессионального становления и роста.

Под процессом формирования исследовательских компетенций следует понимать планируемую, поэтапно реализуемую последовательность мероприятий по формированию

Модель формирования исследовательской компетентности обучающихся



специфических метапредметных компетенций, напрямую связанных с процессами познания объектов действительности. Согласно приведенному выше определению, необходимым условием формирования исследовательских компетенций является организованная последовательность шагов, позволяющая поэтапно развивать и совершенствовать исследовательские компетенции. В этой связи разработка механизмов, позволяющих сфор-

мировать исследовательские компетенции на каждой ступени подготовки молодого специалиста как в рамках отдельно взятых дисциплин, так и «организационной вертикали вуза», приобретает актуальный характер. Механизмы, разрабатываемые в рамках организационной вертикали вуза, представляют собой:

1) разработку оригинальных образовательных стандартов, в которых исследова-

тельским компетенциям отводится особая роль. В этой связи интерес представляют оригинальные образовательные стандарты, разрабатываемые в учебных заведениях типа «национальный исследовательский университет», например в Национальном исследовательском университете Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). Оригинальность стандартов данного вуза заключается в том, что они предъявляют к образовательным результатам требования, отличные от принятых в рамках ФГОС-3. Основными задачами разработки данных стандартов являются: отражение высокого уровня требований вуза к результатам образовательной деятельности, в том числе к результатам сформированности исследовательской компетентности, обеспечение прозрачности образовательных программ, а также вхождение вуза в мировое образовательное пространство, где принципы интеграции науки и образования давно и успешно реализуются;

2) совершенствование учебных планов, в которых последовательно, от предмета к предмету, с первого до последнего года обучения согласованы виды и этапы формирования тех или иных исследовательских компетенций;

3) разработку программ учебных дисциплин, в которых для каждой дисциплины составлены дескрипторы исследовательской компетенции и предложены механизмы их формирования и оценки.

В свою очередь, учебно-исследовательская деятельность направлена на получение образовательного результата и формирование у студентов исследовательского типа мышления. Формирование исследовательских компетенций как результата учебной деятельности возможно в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной или самостоятельной работы. В этом случае формирование исследовательских компетенций происходит в основном за счет мотивационно-личностных, интеллектуально-творческих и когнитивных компонентов (сх. 1).

Исследовательская компетенция по своей сути метапредметна и включает в себя целый

ряд компетенций, связанных с различными видами познания: логическими, поисковыми, творческими и мыслительными. Некоторые дисциплины, изучаемые на уровне бакалавриата по специальности «Экономика» в НИУ ВШЭ, напрямую связаны с формированием исследовательских компетенций, поскольку имеют отношение к анализу, эксперименту или моделированию. Однако в рамках преподавания прочих дисциплин, например иностранных языков, также возможно сформировать исследовательские компетенции. Этому способствует ряд причин: во-первых, иностранный язык как учебная дисциплина гибок в отношении применяемых современных педагогических технологий, а именно: проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий. Во-вторых, в основе практики учебной деятельности по предмету «Иностранный язык» лежат общекультурные и межличностные компетенции как более универсальные, дающие возможность формирования компетентности будущего специалиста как субъекта учебно-исследовательской деятельности и воспитания его как личности и профессионала. В-третьих, используя иностранный язык как средство, студенты получают знания, изучают профессию, в том числе осваивают основы научной и исследовательской деятельности.

Согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы подготовки бакалавров по специальности «Экономика», отраженным в ФГОС, выпускник должен обладать следующими аналитическими и научно-исследовательскими компетенциями:

1) способностью осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач (ПК-4);

2) способностью выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

3) способностью на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометриче-

ские модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты (ПК-6);

4) способностью анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т.д., и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-7);

5) способностью анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей (ПК-8);

6) способностью, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

7) способностью использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10).

Применительно к дисциплине «Иностранный язык», компетенция ПК-4 (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалификационной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

Проект ВКР отличается от итоговой квалификационной работы и представляет собой краткое и содержательное описание планируемого к выполнению научного исследования по теме, выбираемой студентом и утверждаемой ведущей кафедрой. Проект включает основные фактические сведения, касающиеся предмета исследования, ценность и актуальность избранной темы, анализ литературы и, по возможности, пред-

варительные выводы и планы дальнейшего развития выбранной темы. Структурно проект включает в себя следующие компоненты: краткая аннотация проведенного исследования, введение, основная часть, заключение. Работая над созданием проекта, студенты развивают навыки постановки проблемы, выявления объекта и предмета исследования, разработки гипотезы, формулировки целей и задач исследования, составления обзора литературы по исследуемой проблеме, а также подбора инструментов или методов проведения исследования и обработки полученных результатов. Материал, представленный в проекте ВКР, служит основанием для последующей научной дискуссии, проводимой на английском языке. Результаты проведенного исследования представляются с использованием технических и компьютерных средств. Экзаменационная комиссия, ознакомившись с основными положениями работы, инициирует обсуждение вопросов, затрагиваемых исследованием.

Приведенный выше пример дает представление о комплексном развитии компетенции ПК-4 в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык (английский)». Помимо этого, на занятиях по английскому языку студенты получают возможность совершенствования отдельных исследовательских компетенций, входящих в категорию ПК-4, например, сбор данных для выполнения задачи написания эссе типа «решение проблемы» (problem-solving essay).

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» возможно осуществлять сбор как первичной, так и вторичной информации для целей разрешения поставленной преподавателем исследовательской проблемы, например, проблемы преодоления трудностей учащихся, возникающих на первом году обучения в вузе.

Первичная информация представляет собой данные, собираемые впервые для целей конкретного исследования, с использованием специальных приемов и процедур. Самым распространенным приемом сбора данных является анкетирование, в этой связи на уро-

ке иностранного языка преподаватель может:

1) предложить студентам составить анкету, освещающую проблему. На этом этапе студенты учатся четко определять исследуемую проблему, обстоятельства и факторы, влияющие на ее решение, а также выявлять основные параметры, которые необходимо выяснить в процессе анкетирования;

2) провести анкетирование среди учащихся группы и личное интервью с каждым участником;

3) обработать полученную количественную и качественную информацию с целью выявления причинно-следственных связей между характером возникающих у студентов проблем и их личностью.

Сбор вторичной информации подразумевает работу с письменными источниками: журналами, газетами, сборниками, а также ресурсами сети Интернет и электронными библиотеками. Преподаватель, ограничив круг поиска информационных изданий, ставит задачу сбора релевантной информации. Выполнение данной задачи связано с формированием и развитием такого рецептивного вида речевой деятельности, как чтение. В ходе сбора необходимого материала происходит выработка таких навыков, как:

1) чтение с выборочным извлечением информации (scanning); данный навык позволяет находить в тексте специфическую информацию для ее последующего использования. При этом студент может быть нацелен как на поисковое, так и просмотровое чтение. Поисковое чтение позволит студенту обнаружить в тексте конкретную информацию: определения, числовую информацию или имена и названия, а просмотровое – предоставит информацию относительно целесообразности использования того или иного материала в дальнейшей работе по анализу и обработке текста;

2) анализ и обработка информации;

3) решение поставленной исследовательской задачи.

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубеж-

ных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией. Данный вид работы связан со следующими процессами:

1. Подбора статей – студенты, самостоятельно определив тему для составления обзора, используя ресурсы электронной библиотеки НИУ ВШЭ или бумажных версий научных журналов, производят выборку трех статей, наиболее точно отражающих содержание избранной темы. Среди рекомендованных зарубежных изданий следует упомянуть: *American Economic Review*, *Journal of Economic Perspective*, *Review of Economics and Statistics*. Каждый студент НИУ ВШЭ имеет доступ, в том числе удаленный, к ресурсам электронной библиотеки, где свободно может воспользоваться профессиональными поисковыми системами, в частности такими, как JSTOR, Science Direct и EconLit.

Преподаватель на данном этапе ставит задачу отбора материала, согласуясь со следующими требованиями:

а) статьи должны быть опубликованы не позднее 2009 г. Данное требование позволяет, во-первых, отразить в работе современные тенденции развития профессиональной сферы, во-вторых, показать текущий момент развития самого английского языка, то есть представить лексические, грамматические и стилистические особенности современного, «живого» научного письменного текста:

б) количество статей для обзора должно быть не менее трех, статьи должны быть взяты из различных источников (электронных или бумажных), а также принадлежать разным авторам. Знакомство с творчеством нескольких авторов позволяет, во-первых, всесторонне, с разных точек зрения подойти к рассмотрению выбранной темы, во-вторых, ощутить разницу в построении авторского текста, его стилистические особенности. Ав-

торы в своих работах по-разному используют приемы аргументации и формулирования собственных точек зрения, опровержения идей, высказанных ранее другими авторами, а также выражение несогласия, сомнения и неодобрения, все эти функционально-стилистические характеристики с успехом могут применяться самими студентами в работе над составлением обзора.

2. Обработка и критическое осмысление отобранного материала – статьи должны быть прочитаны с целью понимания текста и извлечения полной информации. В последующем статьи анализируются таким образом, чтобы в каждой из них была определена основная идея, ключевые слова и термины, а также определено отношение автора к исследуемой проблеме, способы ее решения, основные выводы и рекомендации автора. Полученная информация должна быть обобщена и оформлена в виде письменного обзора, представляющего исчерпывающее и разностороннее рассмотрение выбранной темы.

Помимо этого, в обзоре студенту необходимо критически отнестись к прочитанным статьям и определить, какие, с его точки зрения, положения являются убедительными, а какие требуют доказательства или пояснения. При этом все мнения студента должны быть обоснованы с использованием системы аргументов и рассуждений.

Важным элементом работы над составлением обзора является высказывание собственного мнения относительно исследуемой проблемы. Данное задание может представлять сложность для студентов, поскольку отсутствие практического опыта и способности видеть проблему целиком и во взаимосвязях с другими объектами экономической действительности не позволяют студенту профессионально выразить суждение о проблеме исследования. В этом случае преподаватель может порекомендовать студенту ознакомиться с вопросом более детально, к примеру, предложить ознакомительное чтение с материалами лекций ведущих преподавателей в исследуемой области, которые можно найти как в электронной библиотеке, так и на офи-

циальном сайте НИУ ВШЭ. Помимо этого, преподаватель может познакомить студента с возможностями дополнительного образования, такими, например, как посещение тематических семинаров, круглых столов или конференций, проводимых как на русском, так и на английском языках.

Подготовка обзора сопровождается корректно оформленным списком использованной литературы. В ходе этой работы студенты знакомятся с основами научной этики и академической культуры, что, в свою очередь, предотвращает неавторизованное заимствование или плагиат со стороны студента в будущей научной работе.

3. Подготовка презентации – завершающий этап работы над обзором экономической литературы по выбранной теме. На основе подготовленного письменного материала студент готовит презентацию согласно современным требованиям академической среды к проведению публичных выступлений. Презентация в обязательном порядке должна сопровождаться использованием технических и/или компьютерных средств.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности, как аудиторной, так и самостоятельной, возможностей информационно-образовательной среды (LMS – Learning Management System). При наличии опыта работы в среде у студента формируется способность управлять собственным процессом обучения. Во-первых, среда предоставляет возможность доступа к нужной информации в любом удобном для студента месте и отрезке времени. Во-вторых, продолжительность знакомства с материалом зависит от индивидуальных особенностей восприятия самого студента. В-третьих, студент самостоятельно выбирает стратегию ознакомления с материалом: движение от теории к практике или наоборот. В-четвертых, по-

лучаемые оценки за выполнение отдельных видов работ носят объективный характер, и допущенные ошибки подлежат анализу и коррекции сразу после прохождения испытания. Помимо этого, среда предоставляет уникальные возможности для организации самостоятельной работы студентов, которая приобретает особую значимость в системе подготовки современного специалиста.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций представляет собой важную задачу подготовки современного специалиста. Являясь по своей сути метапредметными, эти компетенции могут формироваться в рамках преподавания целого ряда дисциплин теоретического или практического характера. Не является здесь исключением и дисциплина «Иностранный язык», в рамках преподавания которой открываются широкие возможности формирования таких исследовательских компетенций, как работа с количественной и качественной информацией, выбора инструментальных средств обработки полученных данных, анализа и интерпретации числовых данных, а также использование современных технических средств и компьютерных технологий. Выполняя задания различного характера – от составления анкеты до написания проекта выпускной квалификационной работы, – студенты отрабатывают навыки и умения, необходимые не только для успешной учебно-исследовательской и научно-исследовательской

деятельности, но и выполнения широкого круга профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки/документы/2966/файл/1533/12.12.20-Госпрограмма_развитие_науки_и_технологий_2013-2020.pdf (дата обращения: 17.04.2013)
2. Добросмыслова С.Н. Основные научные подходы к определению понятия компетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-136494.html> (дата обращения: 12.03.2013)
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. д-ра филол. наук Н.Ф. Татьянченко. – М., 2005. – 926 с.
4. Ушакова О.В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся средствами современных педагогических технологий в рамках учебной дисциплины Химия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dinastia-ulk.narod.ru/DswMedia/issled-pnpo.doc> (дата обращения: 12.03.2013)
5. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orenedu.ru/> (дата обращения: 17.04.2013)
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23.04.02. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 10.03.2013)

УДК 373

Марахова В.А.
Лицей № 17 (г. Химки)

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

V. Marahova
Lyceum № 17, Khimki

MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются основные составляющие и особенности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, а также реализация Федерального государственного образовательного стандарта в образовательном учреждении общего образования. Выделены основные практические и теоретические трудности на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Даны результаты экспериментальной диагностики по уровню коммуникативных УУД у дошкольников и младших школьников, а также краткие рекомендации по оптимизации всего процесса формирования коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, младшие школьники, Федеральный государственный стандарт начального общего образования.

Abstract. The article reveals the components and features of the universal communicative learning activities at a primary school and the implementation of the Federal State Education Standard at school. The article describes the basic theoretical and practical difficulties while forming the pupils' universal communicative learning activities. The author describes the experimental results of diagnosing the pre-school and primary schoolchildren's level of universal communicative learning activities, as well as brief recommendations for optimizing the process of such activities formation.

Key words: universal communicative learning activities, communication, junior schoolchildren, the Federal State Education Standard.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает ряд требований к будущему выпускнику начальной школы, предполагая, что он должен овладеть познавательными, регулятивными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД), в основе которых лежит общее «умение учиться» [3].

Коммуникативный блок УУД представлен следующими компонентами:

1. Действиями сотрудничества с учителем и сверстниками, учетом позиций собеседника.
2. Умением доносить до собеседника свою мысль и формулировать свое мнение.
3. Умением вести диалог, слушать и слышать собеседника.
4. Осуществлением коллективной работы, принимать различные позиции во взаимодействии.
5. Инициативной работой учащегося с информацией.
6. Умением конструктивно решать конфликты.

Все эти действия можно разделить на три ключевые группы: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация; коммуникация как интериоризация.

Блок коммуникативных УУД отвечает за социальную компетентность учащегося, его умение взаимодействовать с окружающим миром, другими людьми и лично развиваться,

ведь именно коммуникация как процесс общения при взаимодействии двух и более людей, основанный на взаимопонимании, является условием становления личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает формирование коммуникативных УУД средствами двух направлений: учебной и внеурочной деятельности. И если первое полностью базируется на предметных дисциплинах и соответствующих учебно-методических комплектах, то второе направление предполагает вариативность программ развития личности ученика начальной школы. Таким образом, образовательное учреждение полностью оставляет за собой право, опираясь на методические рекомендации по организации внеурочной деятельности, самостоятельно выбирать программы и формы работы с детьми по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [2].

Существенными трудностями на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий современных младших школьников являются следующие аспекты.

1. Низкая коммуникативная культура всего общества, а также уход от персонифицированного общения к системе современных компьютерных технологий и электронных устройств (начиная с дошкольного возраста).

2. Слабая подготовленность детей, поступающих в первый класс общеобразовательных учреждений, что проявляется не только в существенной нехватке знаний, но и в неумении осуществлять простейшее сотрудничество в группе, а также в серьезных проблемах общения между детьми и со взрослыми. Это объясняется не только трудностями в обеспечении преемственности ступеней дошкольного и начального образования, но и весомым числом семей, предпочитающих не отдавать ребенка в дошкольное учреждение или же посещать частные центры детского развития с малочисленными группами (до 5-7 человек).

3. Несмотря на введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) еще несколько лет назад, некоторые педагоги до сих пор не видят разницы между стандартами первого и второго поколения, а также предпочитают авторитарный стиль взаимодействия с воспитанниками, не желая принимать позицию сотрудничества.

4. Фрагментарное использование или отсутствие современных педагогических технологий в качестве совокупности, специального набора форм, методов, способов, приёмов обучения, требующих системного использования в образовательном процессе. Шаблонность и изолированность учащихся друг от друга в таком образовательном процессе, отсутствие самостоятельности и пассивность никак не могут способствовать формированию универсальных учебных действий учащихся, их мотивации и «умения учиться».

5. Замена программ развития учащихся во внеурочной деятельности предметными занятиями в рамках классно-урочной системы, что нарушает не только формы организации такой деятельности, но и не способствует всестороннему развитию личности по основным направлениям, в том числе в социальной сфере и формировании коммуникативных УУД.

6. Система формирования коммуникативных УУД часто ограничивается рамками общеобразовательного учреждения и не выходит за его пределы, теряя взаимосвязь между всеми участниками образовательного процесса (семья, школа). Ввиду занятости родителей, их нежелания включаться в образовательный процесс или из-за каких-либо других причин коммуникативный уровень детей оставляет желать лучшего и практически не развивается внутри семьи.

Коммуникативная сфера тесно связана с развитием личности человека: в процессе общения с социальным окружением у человека появляются внешние и внутренние условия для развития, осознаются духовные и материальные ценности, познаются при-

родный, предметный и социальный миры, развиваются межличностные отношения, происходит становление эмоциональной и волевой культуры. Различные компоненты коммуникативной сферы являются предметом изучения многих научных дисциплин: философии (А.А. Брудный, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, Ю. Хабермас, Дж. Хоуманс), педагогики (В.А. Сухомлинский, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрик, Л.М. Мунирова, Я.Л. Коломинский, Б.Т. Лихачев и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, Н.М. Косова, В.Д. Ширшов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, И.А. Зимняя и др.).

В образовательном стандарте отмечено, что к 7 годам ребенок должен понимать различные позиции собеседников и их точки зрения, а также уважать их, уметь аргументировать свою позицию и рефлексировать свои действия, решать простейшие конфликтные ситуации, выстраивать процесс общения и осуществлять взаимопомощь. Это, в свою очередь, показывает необходимость развития коммуникативной сферы уже с дошкольного возраста и активное продолжение в процессе обучения в начальной школе.

Рассмотренные выше аспекты формирования коммуникативных УУД подтверждаются в практической деятельности автора на базе МАОУ Лицея № 17 в г. Химки, где уже несколько лет реализуется программа, посвященная вопросам формирования коммуникативной и личностной сферы учащихся «Школа общения». Программа затрагивает два возрастных периода – дошкольников и первоклассников – и позволяет, придерживаясь принципа преемственности, системно развивать у детей коммуникативную сферу. Программа, выстроенная в соответствии с возрастными особенностями и опирающаяся на методические разработки Л.Б. Фесюковой, С.А. Хромовой, С.Е. Гавриной, И.Г. Топорковой, О.В. Хухлаевой и других, реализуется путем целенаправленного воздействия на основные сферы личности ребенка – коммуникативную и личностную, и позволяет решить некоторые трудности в формировании ком-

муникативной сферы будущих первоклассников, озвученные выше. Включая в себя цикл занятий двух лет обучения, диагностический и консультационный компоненты, «Школа общения» оказывает значительное влияние на коммуникативно-личностную сферу ребенка, наглядно демонстрируя по окончании курса положительную динамику коммуникативно-личностных УУД.

Эффективность программы и наличие трудностей в коммуникативной сфере наглядно показывают результаты одного из тестирования, применяющегося в диагностическом блоке программы «Школа общения» и рекомендованного в качестве диагностики детей 5-7 лет (А.И. Булычева, Н.С. Варенцова, Н.Е. Веракса, Н.С. Денисенкова и др. [1]). Тестирование, проводимое в течение нескольких лет подряд среди дошкольников, состоит из ряда субтестов, направленных на выявление понимания ребенком задач, которые предъявляет ему взрослый в разных ситуациях взаимодействия и понимания состояния сверстника, а также знания о способах выражения своего отношения к окружающим. Полученные результаты такого тестирования позволяют сделать выводы о малочисленности группы детей с высоким уровнем и доминирующим количестве детей с низким и средним уровнем развития коммуникативных способностей. К началу обучения в первом классе (после реализации первого года программы «Школа общения») результат меняется – в 2011 г. 35,7% детей имели низкие показатели развития коммуникативной сферы. Их число снизилось к концу года до 12,2%. Это свидетельствует об увеличении количества детей со средним и высоким уровнем развития коммуникативных УУД. В 2012 г. – 37,1% детей также входят в группу с низкими показателями развития коммуникативных УУД на начало года. К концу первого класса (после реализации второго года программы «Школа общения») процент детей этой группы снизился до 13,3%, а в 2013 г. – из 28,4% детей с низкими показателями к концу года остается лишь 11,3%.

Согласно тестированию по методике Г.А. Цукерман, направленному на выявление про-

дуктивности взаимодействия детей, функций взаимного контроля и взаимопомощи, умения договориться и работать сообща, а также эмоционального отношения к совместной со сверстником деятельности, около 35% детей-дошкольников к началу обучения по программе «Школа общения» имеют низкий показатель навыков сотрудничества. После годового обучения по программе этот показатель снижается до 8%. Это также показывает результативность занятий «Школы общения» и свидетельствует о снижении количества детей, имеющих трудности в области коммуникативных УУД.

Также анализ наблюдений, занятий и диагностической работы с детьми показывает, что среди будущих первоклассников 24% детей предпочитают уход от контактов, а порядка 37-40% имеют конфликты среди сверстников и не желают считаться с мнением собеседника.

Обозначенные в статье трудности представляют собой лишь часть проблемных моментов на пути формирования коммуникативных УУД младших школьников, раскрывая необходимость большой методической работы по реализации ФГОС в начальной

школе, подготовке и переподготовке педагогических кадров, включения современных педагогических технологий в образовательный процесс и обеспечения преемственности ступеней образования. Наличие качественного и подготовленного педагогического аппарата, грамотных и практикоориентированных методических рекомендаций, тесное сотрудничество образовательного учреждения и семьи, а также программы, отвечающие требованиям Федерального стандарта и реализующиеся на базе школ, позволят обеспечить системную работу по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников наиболее эффективно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Диагностика готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н.Е. Вераксы. – М., 2010. – 112 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М., 2011. – 152 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. И.А. Сафронова. – М., 2011. – 33 с.

УДК 37.011.33(477.82) “19/20”

Мелещенко А.А.

*Житомирский государственный университет
им. Ивана Франко (Украина)*

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

A. Meleschenko

Zhytomyr State University named after I. Franko, Ukraine

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

Аннотация. В статье раскрывается специфика воспитания еврейских детей Волынской губернии. На основе публикаций и архивных материалов автором были проанализированы характерные особенности организации воспитательной работы в еврейских учебных заведениях Волыни в конце XIX – начале XX вв. В результате сравнительного анализа исторического компонента воспитания были охарактеризованы важнейшие принципы воспитательной работы – природосоответствие, культуросоответствие, – свойственные еврейскому школьному делу этого периода.

Ключевые слова: еврейское школьное дело, принципы воспитания, природосоответствия, культуросоответствия, еврейское воспитание.

Abstract. The article reveals the specific character of Jewish children's education in Volyn province. The author on the basis of the published works and archival materials analyzes the specific organization of educational work in Jewish schools of Volyn in the late XIX - early XX centuries. Having conducted a comparative analysis of the historical component of education, the author describes the essential principles of educational work: compliance with nature, compliance with culture, which were traditional for Jewish schooling during the period mentioned.

Key words: Jewish schooling, principles of education, compliance with nature, compliance with culture, Jewish upbringing.

Мировой опыт развития педагогической теории и практики свидетельствует о том, что у каждого народа исторически сложилась своя собственная национальная система воспитания и образования.

Анализ литературных источников, официальных документов показывает, что отдельные принципы еврейского воспитания в указанный период в той или иной степени рассматривались в работах многих исследователей прошлого (Л. Биншток, Я. Ейгер, Маймонид, А. Паперна, М. Пирогов) и современных ученых (М. Арндт, Л. Ершова, Н. Рудницкая, Н. Сейко, И. Шнайдер, Ш. Штампфер). Изучение архивных материалов свидетельствует, что данная проблема всегда вызывала незаурядный общественный интерес. Однако она в силу разных причин до сих пор остается на периферии современных историко-педагогических исследований.

Целью статьи является анализ фундаментальных принципов воспитания волынских евреев в конце XIX – начале XX вв. Мы пытались также выяснить, какие принципы воспитания закладывались в еврейских начальных школах указанного периода и как они влияли на социокультурное развитие школьного дела у евреев.

Нельзя не отметить, что в языке еврейского народа есть уникальное педагогическое понятие – «хинух», которое на гебрайском языке одновременно обозначает образование и воспитание. Существование такого педагогического конгломерата указывает на неразрывность

содержания этих понятий в еврейской педагогической науке и практике. Интересно, что понятие «письмо» и «закон» сливаются в одно неразрывное целое еще в сознании ветхозаветного человека. Так, Маймонид, выдающийся еврейский философ, раввин и врач XII в., который стал духовным наставником религиозного еврейства всех времен, объяснял, что «сын» в Старом Завете означает также и «ученик», а «приходская школа», или «талмуд-тора», является инструментом изучения законов. Такие понятия, как «грамота и закон», «сын и ученик», «учение и воспитание» в сознании ветхозаветного человека сливались в одно целое. Эта особенность, по мнению Н.И. Пирогова, является «наивысшей стороной еврея» [2, с. 11-12], поэтому, по словам ученого, евреи относились к числу наций, которые сознательно восприняли вечные истины открытости. «Еврей, – пишет он, – считает святым долгом научить письму своего сына, который только что начинает лепетать; это он делает по глубокому убеждению, что письмо есть единственное средство закона» [2, с. 11].

Таким образом, воспитатель, воспринимая и осознавая социальный заказ на определенный тип востребованной в обществе личности, умел подбирать и соответствующие принципы, которые создавали необходимый фундамент для выбора правильных направлений, эффективных форм и методов воспитательной деятельности [3; 4]. Затем, в конце XIX – начале XX вв., процесс воспитания еврейских детей в основном базировался на некоторых принципах, которые тесно взаимосвязывались друг с другом.

Прежде всего, следует обратить внимание на особенности использования в еврейской педагогической теории и практике принципа природосоответствия, который в воспитательном процессе предполагает развитие того, что заложено в каждом ребенке природой – это воспитание человека в человеке. Поэтому поведение ребенка можно рассматривать как прямой результат всего того, чему он учился и что переживал в своей жизни. Еврейские педагоги отмечают сегодня, что

атмосфера, в которой жили еврейские дети в XIX – XX вв., сказывалась в их школе, формируя принципиальные основы всей жизни целого этноса. В частности, Н. Арндт отмечал ключевую тезу из Книги Притч: «Настав юношу в начале пути его, и он не уклонится от него, даже когда состарится» (Мышлей 22:6) [1, с. 41]. При этом уточним, что «наставлять» на еврейском языке означало, создавать для ребенка условия, которые соответствовали бы его наклонностям и способностям. Кроме того, современные исследователи еврейской педагогики определяют евреев как людей по своей сути любознательных, духовно беспокойных и находящихся в постоянном поиске. Другие ученые определяют евреев как «закомплексованных», с хрупко-отчетливым нарциссистским самовыражением, которые вечно ищут подтверждения и поддержки властного слабого «Я»¹. Кроме того, воспитание еврейского ребенка, в первую очередь, должно учитывать именно эти выразительные ментальные особенности. Кстати, анализ условий обучения еврейских детей во многих российскоориентированных государственных учреждениях Волыни начала XX в. позволяет говорить об отсутствии в педагогической практике этих учреждений должного внимания к требованиям принципа природосоответствия. Это стало причиной различных этнических недоразумений евреев с местным православным и католическим населением, а также массового перехода евреев в национальные частные училища 2 и 3 разрядов [9, с. 375], где еврейские дети чувствовали себя значительно комфортнее.

Важно также отметить, что у еврейского народа ценности индивидуального и национального находятся в тесной взаимосвязи. Так, принцип культуросоответствия, в котором заложены основы воспитания на общечеловеческих ценностях – с учетом особенностей этнической и региональной культуры человека [8, с. 376]. В современной еврейской педагогике воспитательный процесс связывают с историческим прошлым еврейского

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 326.

народа, его традициями и языком. Это руководящее положение означает не только осуществление воспитания в родной для еврейского ребенка среде (семье, школе), но и на культурно-бытовом опыте отца и матери, а также культурно-исторических и национально-духовных традициях всего еврейского народа. Детство и юность ученые предлагают считать временным пространством, а родной дом – воспитательным. Именно в период детства и юности в родном доме дети постигают уроки воспитания, осмысливают определенные модели поведения [3, с. 68].

В «Живописной России» – уникальном этнографическом труде, изданном в конце XIX в., содержится любопытная характеристика внешнего вида волынского еврея: «На голове – плисовая ярмулка, подбитая кожей, меховая шапка особенного фасона, на плечах кафтан темного цвета без талии, длинный до пят с широким черным поясом. Рубашка с открытым воротом; на ней под кафтаном куртка (лапсердак) с материала, с которого сделаны талесы (на иврите – талит) – еврейские молитвенные штаны. Изготовлены из прямоугольного покрывала из шерсти, хлопчатобумажной или шелковой ткани короткие шаровары, которые завязаны под коленями, на ногах длинные носки и обувь без задков» [5, с. 226-227]. Отметим, что требования к еврейской национальной одежде были тесно связаны с определенными религиозными нормами еврейского народа и последовательно и согласованно закладывались в сознание детей всеми наиболее влиятельными социальными группами – семьей, школой и обществом. Уже с трех лет еврейских детей посвящали в символизм обязательных элементов еврейской национальной одежды – кипы для мальчиков и юбки для девочек. Мальчиков приучали также к тому, что черную ермолку иудеи никогда не должны были снимать, даже во время еды и молитвы, поскольку непокрытая голова считалась грехом перед Богом. Вторым обязательным компонентом одежды была четырехугольная накидка «арбе-канфес» (ее называли «талес котн»). Изготавливали ее из белой шерсти в

черную полоску, она имела отверстие для головы, через нее в углах протягивались нити цицис (цицит) – завещанные Торой кисти. Сама накидка была скрыта под одеждой, однако кисти всегда должны были выглядывать поверх брюк. Известно также, что на каждой из кистей завязывали от пяти до сорока мелких узелков, которые служили отличительным признаком у евреев, принадлежавших к разным общинам.

Отметим, что требования к материальным символам еврейского этноса иногда были более жесткими, чем к качеству обучения. Известно, например, что в талмуд-торах Волыни нередко старшины проверяли не знание учеников, а лишь наличие определенных религиозных атрибутов. Они имели право собственноручно раздевать учеников, чтобы убедиться, что дети носят «арбе-канфес» (нагрудники с четырьмя концами, в дырочки которых вплетаются узелки по восемь нитей) [10, с. 72]. Если нить обрывалась, ее необходимо было срочно заменять целиком, иначе весь «арбе-канфес» терял религиозное значение. Известно также, что в начале XX в. учащиеся не так строго стали придерживаться этого обычая. В частности, известно, что из 150-170 воспитанников талмуд-торы только 20-30 были одеты в «арбе-канфес», что очень беспокоило старшее поколение [10, с. 72]. Еврейским юношам, согласно предписаниям Торы, воспитатели настойчиво рекомендовали носить пейсы – нестриженные пряди волос на висках, длина которых определялась традициями той или иной общины.

Такая внешность особенно отличала евреев от других этносов волынского края. Только в частных заведениях они могли спокойно хранить и передавать детям национальные особенности своего народа.

Призванием раввинов было подготовить еврейских мальчиков, которым исполнилось 13 лет и один день («бар-мицва» – «сын мицвы», «сын заповеди») к строгому соблюдению 613 заповедей Торы (248 повелений и 365 запретов), которые обеспечивали евреям спасение. Эти заповеди ритуально регламентировали жизнь еврея до мелочей – от рождения

и до захоронения [7, с. 97]. Необходимость их выполнения обосновывалась как морально-этическими факторами (воспитание совершенного человека), так и мистическими (тайное влияние на Вселенную). Отметим, что эти традиции формировались в течение многих поколений и поддерживались практически каждой волынской еврейской семьей.

Еврейские общины возлагали большие надежды на частные национальные учебные заведения для приучения своих детей к празднованию дат еврейского календаря, который считался энциклопедией знаний о жизни евреев, их быта, образа жизни и воспитательной мудрости. Следует отметить, что именно национальные учебные заведения лучше могли оправдать эти надежды через изучение истории еврейского народа и преподавания ряда других чисто еврейских предметов – Маймонид, Хайе-Адам и др.¹

Определение проживания евреев в царской России, так называемые «полосы оседлости», и активная русификация еврейского образования значительно оторвали еврейский народ от его этнических корней, оставив лишь некоторые элементы культуры и языка [6, с. 29]. Однако благодаря хедерам как наиболее национально ориентированным образовательным учреждениям волынской еврейской общины смогли долго воспитывать своих детей по национальным обычаям и традициям.

Еврейские общины также всячески способствовали организации работы национальных школ, в частности, в сборе средств для аренды и обустройства помещений. Стоятельные волынской еврейской общины относились к решению многих школьных проблем. Так, известно, что в Ровно купцы-братья Магазинык в память своего отца подарили 70 комплектов костюмов ученикам Ровенской талмуд-торы [11, с. 270]. Житомирские купцы Л. Давыдов, Д. Ситнер, М. Плен обеспечивали помещением и мебелью государственное училище первого разряда². Еврейская община Житомира уделяла

много внимания Житомирской талмуд-торе, которая находилась при дешевой еврейской столовой. Следует отметить, что все эти пожертвования на содержание талмуд-тор и начальных училищ еврейские общины и отдельные благотворители делали вполне сознательно, понимая, что этот тип школы как никакой другой, при всей своей бедности и примитивности, отвечает духовным потребностям и ментальным особенностям еврейского населения Волыни.

Следует отметить, что охарактеризованные принципы воспитания: природосоответствия, культуросоответствия у еврейских детей в большей или меньшей степени охватили некоторые направления еврейского воспитания, определяя специфику формирования личности в еврейской национальной школе конца XIX – начала XX вв. Следовательно, можно отметить, что в национальных еврейских учебных заведениях, которыми в основном были талмуд-торы, хедеры, воспитание в первую очередь базировалось на принципах строгой религиозности и послушания. Преобладали морально-этические нормы и правила, прививались традиции любви и преданности семье, уважения к духовным ценностям еврейского народа. Как ни странно, но антисемитские настроения начала XX в. повлияли и на еврейское школьное дело Волыни: с одной стороны, вытеснили детей иудейского вероисповедания из русскоязычных православных заведений в еврейские, но, с другой – неожиданно для самого царского правительства – способствовали усилению национального компонента в воспитательном процессе еврейских начальных заведений, а следовательно, и сдерживанию в регионе ассимилятивных социокультурных тенденций. Каждый из приведенных выше принципов еврейского воспитания, применяемых в еврейской школе на Волыни в конце XIX – начале XX вв., отражает специфику регионального еврейского образования в указанный период и способствует научному познанию данного педагогического феномена не только с точки зрения исторической

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 41.

² Государственный архив Житомирской области. – Ф.

71. – Оп. 1. – Дел. 1393. Л. 17–31. – С. 17–23.

ретроспективы, но и учитывает его перспективное практическое значение.

Результаты перспективных исследований особенностей реализации начального образования еврейских детей на Волыни в конце XIX – начале XX вв. могут использоваться при подготовке спецкурсов и учебных пособий по истории педагогики, истории еврейского образования, истории культуры народов Украины; в работе курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных еврейских школ. Кроме того, эти материалы могут быть полезными в процессе реформирования системы еврейского образования и совершенствования системы воспитания в Украине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арндт М. Лекции по истории еврейской педагогики. Приемы воспитания // Еврейская школа. – 1993. – № 4–6. – С. 41.
2. Ботвинник Н.Р. Н.И. Пирогов и вопросы просвещения евреев // Вестник ОПЕ. – 1910. – № 2. – С. 5–18.
3. Горбатюк Н.М. Народность как принцип воспитания в педагогической науке второй половины XIX – XX веков: дис. ... канд. пед. наук. – Умань, 2009. – 280 с.
4. Кантор О. Еврейские скисающие сливки // «Штетл» как феномен еврейской истории (сборник научных трудов). – К., 1999. – С. 319–328.
5. Костриця М.Ю., Кондратюк Р.Ю. Подручная книга с краеведения. – 2-е изд. – Житомир, 2007. – 464 с.
6. Ландер Ф. Школьное дело в Юго-Западном крае // Еврейская школа. – 1904. – № 3. – С. 29.
7. Леман В.Ю. Основы религиоведения: учебник. – Черновцы, 2005. – 304 с.
8. Педагогический справочник / под ред. действительного члена АПН Украины Ярмаченка М.Д. – К., 2001. – 514 с.
9. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). – СПб, 1902. – 679 с.
10. Рудницкая Н.В. Становление и развитие образования евреев на Волыни в XIX – в начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук. – К., 2002. – 261 с.
11. Рудницкая Н.В. Финансирование образования евреев Волынской губернии в XIX – в начале XX вв. // Евреи на Украине: история и современность: материалы международной научно-практической конференции, 20 марта 2009 года. – Житомир, 2009. – С. 263–273.

УДК 373.3.091.33

Осипенко Л.Е.

Московский городской педагогический университет

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

L. Osipenko

Moscow City Pedagogical University

**MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH
ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES**

Аннотация. Показано, что важнейшей тенденцией интеграции научных знаний является математизация наук. В учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам математика имеет три аспекта. Первый из них позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований. Второй – предполагает построение и формальное исследование математической модели. Третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели.

Ключевые слова: естественные науки, математика, учебно-исследовательская деятельность, измерение, математическое моделирование, статистические характеристики данных, число, функция.

Abstract. It is shown that the most important tendency in integrating scientific knowledge is the process of Mathematics' penetration into studying Sciences. Mathematics reveals itself in three aspects in the research activities. The first one enables to establish and generalize raw numeric data obtained within the course of an empirical research. The second one involves the construction and formal investigation of a mathematical model. The third aspect of Mathematics application in the process of studying and research activities at the lessons of Sciences is testing the adequacy of mathematical models.

Key words: Sciences, Mathematics, studying and research activities, measurement, mathematical modeling, statistical properties of data, number, function.

При рассмотрении философских аспектов интеграции наук учеными [2; 4; 9; 10] обозначается «все усиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих идей, средств, приемов исследования окружающей действительности, уплотнение знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующихся формах познания и выражения познанного» [10, с. 63]. Одной из важнейших тенденций интеграции научных знаний учеными называется *математизация естественных наук* – процесс проникновения математических методов в различные сферы естественнонаучного познания.

Данная идея не нова, поскольку еще с античных времен математика считалась «образом мира». «Cum Deus calculat, fit Mundus», что в переводе означает «Как Бог вычисляет, так мир и делает». Ньютон в «Математических началах натуральной философии» [6] говорил о подчинении различных явлений законам математики.

В настоящее время при оценке знаний учащихся по программе PISA отдельным аспектом изучается математическая грамотность школьников – их способность использовать математику для удовлетворения настоящих и будущих потребностей, присущих созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [5].

Математика играет особую роль учебной, в том числе и учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам. При всем многообразии прикладных аспектов

требуется конкретизация математических знаний, необходимых для проведения учебных исследований по естественнонаучным дисциплинам. Выявление таковых и составило основную цель данной публикации.

Исследование по естественным наукам начинается со сбора эмпирических фактов. С позиции рассматриваемого нами контекста, одним из наиболее значимых методов является измерение, дающее объективную информацию об исследуемом явлении, выраженную числом. Не случайно еще Г. Галилей отмечал: «Измеряй все, что измеримо, и сделай измеримым то, что таковым пока еще не является» [3]. Поскольку размеры объектов в окружающем мире варьируются от элементарных частиц до Вселенной, то, соответственно, актуален вопрос о стандартной записи числа.

Для проведения измерений необходимы приборы и приспособления. Несмотря на их громадное разнообразие, процесс измерения и необходимые для его проведения математические расчеты имеют много общего. Так, каждый прибор имеет следующие числовые характеристики: диапазон измерения, цену деления, точность (погрешность) измерения. И если первую и третью характеристику можно найти непосредственно на приборе или в справочнике, то для определения цены деления прибора необходимы несложные математические расчеты (1):

$$\text{Ц. д.} = \frac{b - a}{n} \text{ [размерность]} \quad (1),$$

где: a – минимальное значение величины, b – максимальное значение величины, n – количество между ними промежуточных («немых») делений.

В ряде случаев значения всех исходных данных являются точными. Например, точными числами являются: некоторые числовые коэффициенты и показатели степени в формулах, коэффициенты, выражающие кратность и дольность единиц измерения, числа, обозначающие цены, тарифы, масштабы, числа, заданные определениями и т.д. Точными также являются коэффициент $4/3$ в

формуле объема шара, коэффициенты 100 в равенстве $5\text{ м} = 5 \times 100\text{ см}$, число 2 в химической формуле воды H_2O ; точка кипения воды (при нормальном давлении) $t = 100^\circ\text{C}$ и т.д. Расчеты с ними производят по правилам точных вычислений.

Однако при проведении учебных исследований не всегда требуются сверхточные данные, содержащие большое количество значащих цифр. Следовательно, возможно проведение округлений полученных результатов измерений. Такого рода математические операции ведутся по определенным правилам. Так, уже в начальной школе учащиеся знакомятся с основными правилами округления: если первая отбрасываемая цифра 5 и больше, то последнюю сохраняемую цифру нужно увеличить на 1, например, $35,736 \approx 35,74$. Если первая отбрасываемая цифра меньше 5, то последнюю сохраняемую цифру не меняют, например, $35,73 \approx 35,7$.

При проведении эмпирических исследований школьники применяют как прямые, так и косвенные измерения. Если результат измерения (назовем его условно x) снимается непосредственно с измерительного прибора, то такое измерение называется прямым. На результат такого измерения влияет множество факторов, в конечном итоге приводящих к различным результатам измерений. Наличие такого разброса требует проведения нескольких измерений, результаты которых обозначим x_1, x_2, x_N . В качестве окончательного результата прямого измерения принимается среднее арифметическое всех измерений (2):

$$\langle x \rangle = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_N}{N} = \frac{\sum_{k=1}^N x_k}{N}. \quad (2)$$

Следовательно, актуализируются вопросы по изучению школьниками статистических характеристик набора данных: среднее арифметическое значение, медиана, размах выборки.

При прямых измерениях, как правило, учитывают три типа ошибок: приборную, ошибку округления и случайную.

Приборная ошибка возникает вследствие несовершенства любого прибора. Поэтому каждый тип прибора имеет максимальную погрешность, гарантированную заводом-изготовителем. Как правило, предельные приборные погрешности задаются в справочниках. Однако если в силу каких-либо причин она неизвестна, то в качестве приборной погрешности $\Delta x_{\text{приб}}$ можно использовать половину цены наименьшего деления.

В ходе измерений по разным причинам приходится проводить округление результата, поэтому неизбежно появление ошибки округления $\Delta x_{\text{окр}}$. Величина этой ошибки принимается равной половине интервала округления.

Случайные погрешности обусловлены одновременным действием большого числа неконтролируемых изменяющихся величин. В учебном исследовании случайную ошибку можно оценить, подсчитав его отклонение от среднего значения (3):

$$\delta x_{\text{случ}} = |x_k - \langle x \rangle| \quad (3)$$

и вычислить среднее значение этих отклонений (4):

$$\begin{aligned} \Delta X_{\text{случ}} &= (\delta x_1 + \delta x_2 + \dots + \delta x_N) / N = \\ &= (\sum_{k=1}^N \delta x_k) / N \end{aligned} \quad (4)$$

Полная погрешность прямого измерения, объединяющая все три типа ошибок, будет примерно равна сумме всех трех ошибок (5):

$$\Delta X = \Delta X_{\text{приб}} + \Delta X_{\text{случ}} + \Delta X_{\text{округ}} \quad (5)$$

Как показывает практика, необходимо специально обучать школьников грамотной записи численного результата, содержащей численное значение, погрешность, размерность. Окончательный результат любого измерения записывается в интервальном виде (7):

$$x = (\langle x \rangle \pm \Delta x) [\text{размерность}]. \quad (6)$$

В ряде случаев при проведении исследований целесообразно рассчитать и привести относительную погрешность $\varepsilon = \frac{\Delta x}{\langle x \rangle}$, которую принято выражать в процентах. Очевидно, что ребенок должен иметь представление о процентах [8].

Исследование по естествознанию не сводится только к сбору и обобщению эмпирических данных, которые должны быть логически и математически обработаны. Следовательно, актуализируется вопрос обобщения данных, например, в форме таблиц, размерность которых с ростом сложности решаемых школьниками задач постепенно увеличивается.

Числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований, могут быть также представлены графическим способом, очевидным достоинством которого является наглядность. Очевидно, что для проведения исследований ребенок должен уметь строить и читать графики функций.

Полученные результаты должны быть критически оценены. Опыт нашей работы показал, что у многих школьников вызывает затруднение решение задач, предполагающих соотношение величины скорости (60 км/ч, 200 м/с и 6000 м/ч) с объектами, которые могут ее иметь (например, ракета, турист и автомобиль). Данное задание также наглядно демонстрирует необходимость целенаправленного обучения школьников переводу единиц измерения в систему СИ (например, км/ч в м/с).

В естественных науках при изучении различных сторон окружающей действительности используют метод моделирования. В определенном смысле его можно сравнить с условиями деятельности научного фантаста, поскольку «трудностей в практической реализации идей не существует. Имеет место не скованное условиями творческое моделирование более или менее правдоподобных ситуаций, ограничиваемое лишь требованием внутренней непротиворечивости, самосогласованности, когерентности процесса и результата конструирования [7, с. 81].

Возможности чисто формального исследования различных математических кон-

структов, описывающих различные явления и процессы, происходящие в природе, используются при математическом моделировании, сущность которого образно выразили философы во фразе: «Поиск идеи вещи» [11]. Именно поэтому поиск этой идеи на практике должен быть преобразован функциональным или формульным способом, предполагающим оперирование математическим языком чисел, то есть необходимо построение математической модели исследуемого процесса или явления, в основе которой лежат определенные балансовые соотношения, связывающие входные и выходные переменные. Например, сильно изрезанную береговую линию побережья южной части Норвегии можно представить не только графически, но и описать математическим языком: $L(\delta) = a\delta^{1-D}$

Выделение содержания, необходимого для математического моделирования, неотделимо от его этапов. Так, построение математической модели начинается с выбора тех математических величин, которые будут служить характеристиками исследуемого явления. Например, движение материальной точки, совершающей гармонические колебания, описывает функция $x(t)$, задающая координату точки x в произвольный момент времени t . То есть ребенок должен уметь использовать функциональную символику для записи разнообразных фактов.

После того, как определены математические величины, описывающие исследуемый процесс, необходимо найти уравнения, которым подчиняются введенные характеристики. Для этого необходим поиск моделей-аналогий. Следовательно, ребенок должен иметь представления о такого рода зависимостях (для средней общеобразовательной школы – это прямая и обратно пропорциональная зависимости, квадратичная, показательная, логарифмическая функции и др.), которые ребенок должен уметь исследовать чисто математически, извлекая формальные следствия. Например, для химии актуальным является поиск одного из членов пропорции $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$, а также решение задач на проценты.

Однако «голая» математическая модель, хотя и объясняет «идею вещи», не может быть сразу принята в качестве теории. Чтобы она стала таковой, необходимо придать математическим символам конкретное эмпирическое содержание, или, как образно выразился А.С. Пронин, математическую модель, следует «приколотить» к численным характеристикам, описывающим исследуемое явление [7]. Как показывает наш опыт работы, для большинства учеников математические абстракции слабо соотносятся с реальными процессами и явлениями. Академик В.И. Арнольд в своем выступлении на дискуссии о преподавании математики отмечал, что «тонкий яд математического образования» для физика состоит именно в том, что абсолютизируемая модель отрывается от реальности и перестает с нею сравниваться. Он высказывал опасения на предмет фетишизации теорем, которые встречаются даже в лучших современных учебниках математики. «У меня даже создалось впечатление, что математики-схоласты, мало знакомые с физикой, верят в принципиальное отличие аксиоматической математики от обычного в естествознании моделирования, всегда нуждающегося в последующем контроле выводов экспериментом» [1]. Поэтому мы считаем необходимым иллюстрировать математические формулы конкретными примерами из реальной жизни или с контекстом из смежных величин.

Поскольку при построении математической модели отбрасываются многие связи, то есть огрубляется математическое описание, соответственно, и математическая модель, как правило, является приближенной. Поэтому вполне правомерен вопрос об ее адекватности, т.е. соответствия ее результатов реальному течению прогнозируемого с ее помощью процесса.

В естественных науках проверка адекватности модели проводится на основании информации, полученной в ходе проведения специально спланированного эксперимента, когда исследователь наблюдает интересующие его процессы. Цель эксперимента состоит в доказательстве факта, что точность

результатов, полученных при моделировании в рамках оговоренной погрешности, не ниже точности расчетов, произведенных на основании эксперимента. Если в процессе исследования не возникает очевидных противоречий между моделью и результатами эксперимента, то модель считается адекватной. Модель, неадекватность которой выяснилась в процессе эксперимента, либо подвергается коррекции, либо дополняется, либо заменяется новой.

В ходе эмпирического этапа исследования необходимо также оценить полученные результаты, сформулировать и записать его окончательные результаты.

Таким образом, математика в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам имеет три аспекта. Первый (количественный) позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученных в ходе эмпирических исследований, в том числе в виде таблиц, графиков и диаграмм. Для их проведения ученик должен владеть правилами точных вычислений, определять диапазон измерения прибора и цену его деления, уметь считывать результаты измерений, при необходимости – представлять их в стандартном виде, переводить в систему СИ, а также проводить статистическую обработку экспериментальных данных, предполагающую знание учащимися правил округления чисел, определение погрешности измерений, в том числе в процентах.

Одним из важных этапов исследования является построение математической модели. Для ее построения ученик должен уметь использовать функциональную символику для записи отношений между величинами, математически исследовать полученные соотношения, строить ее графики.

Однако в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам математические формулы нельзя воспринимать

сугубо формально. Они должны быть наполнены конкретным содержанием, критически оценены и согласованы с результатами эмпирических исследований. Поэтому третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели, предполагающая идентификацию формальных математических конструктов с экспериментально полученными эмпирическими данными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд В.И. О преподавании математики [Электронный ресурс] // Математика, интересная для меня [сайт]. URL: <http://www.egamath.narod.ru/Arnold2.htm> (дата обращения: 21.04.2013).
2. Баксанский О.Е. Физика и математика: Анализ оснований взаимоотношения: Методология современного естествознания. – М., 2009. – 217 с.
3. Галилео Галилей. Пробирных дел мастер / Пер. Ю.А. Данилова. – М., 1987. – 272 с.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону., 2001. – 440 с.
5. Ковалева Г.С. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 161–175.
6. Ньютон Исаак. Математические начала натуральной философии. – М., 1989. – 687 с.
7. Пронин А.С. Об эффективности математики в научном познании / А.С. Пронин, К.И. Ромашкин // Вестник МГОУ. Серия «Философские науки». – 2012. – № 2. – С. 81- 85.
8. Слободянюк А.И. Организация исследовательской деятельности учащихся по физике: учебно-метод. пособие / А.И. Слободянюк, Л.Е. Осипенко, Т.С. Пролиско. – Мн., 2008. – 144 с.
9. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М., 1981. – 367 с.
10. Чепиков М.Г. Интеграция науки: (философский очерк). – М., 1981. – 276 с.
11. Яблонский А.И. Модели и методы исследования науки. – М., 2001. – 400 с.

УДК 37.01

Танцура Т.А.

Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва)

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

T. Tantsura

The Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В статье представлен анализ коммуникативных неудач (КН) педагогического процесса обучения иностранным языкам. Автор предлагает рассматривать КН как взаимосвязанные элементы учебно-воспитательной деятельности, в которой нарушения педагогического общения обуславливают сбои в последующей иноязычной коммуникации студентов вуза. КН разделяются на КН педагогического общения и личностные КН. Создание определенных психолого-педагогических условий в образовательной деятельности позволяет успешно преодолеть КН обучающимися и достичь более высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: педагогический процесс, коммуникативные неудачи, учебно-воспитательная деятельность, психолого-педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетентность.

Abstract. The analysis of communicative failures (CFs) regarding the pedagogical process of teaching foreign languages is introduced in the article. The author proposes to consider CFs as connected elements of educational training activity, where some breaches in pedagogical contacts determine some errors in the following communication of students in a foreign language. Therefore, CFs are divided into CFs of pedagogical contacts and personal CFs. Creating some particular psychological and pedagogical conditions in educational activity allows successfully to overcome CFs and achieve the higher level of foreign language communicative competence.

Key words: pedagogical process, communicative failures, educational training activity, psychological and pedagogical conditions, foreign language communicative competence.

Проблема преодоления коммуникативных неудач (КН) в процессе обучения иностранному языку является весьма актуальной на сегодняшний день. Коммуникативная компетенция находится в числе ключевых в сфере проектирования развития студентов вуза. Нарушения, сбои в общении на иностранном языке, т.е. КН, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Следовательно, основной задачей является создание таких условий реализации педагогического процесса, которые будут способствовать преодолению КН с целью достижения высокого уровня ИКК, усилят процесс совершенствования личности.

Поскольку преодоление КН влияет на формировании ИКК студентов неязыковых вузов, рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенция». Наиболее приемлемым в толковании этих терминов, на наш взгляд, является позиция А.В. Хуторского, который характеризует компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Под компетенцией

автор определяет «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [7].

Проблема успеха/неуспеха в общении рассматривалась еще в античной риторике. В настоящее время эта проблема наиболее широко исследуется и в нашей стране, и за рубежом в прагматингвистических работах, посвященных изучению общения. Характеризуя нарушения коммуникативного акта, ученые используют разные термины: коммуникативные сбои (Т.Г. Винокур), коммуникативные осечки (Н.Д. Арутюнова), неэффективное общение (А.А. Леонтьев, Т.М. Дризе), коммуникативные неудачи (Е.В. Милосердова, Н.К. Кънева, Е.К. Теплякова).

Понятие «коммуникативная неудача» (*communicative failure*) применительно к сбоям, возникающим на различных уровнях языка в общении, впервые появляется в работах западноевропейских ученых во второй половине 80-х гг. прошлого столетия. Именно в это время данный термин появляется в работах российских ученых. Б.Ю. Городецкий, обобщая результаты публикуемых исследований, определил коммуникативную неудачу как «такой сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения» [2, с. 23].

В процессе обучения общение приобретает значительную актуальность, поскольку знания любой сферы деятельности человека передаются посредством устной или письменной информации, что представляет собой прямое или опосредованное общение. Нарушения, или КН, педагогического общения являются результатом возникновения психологических барьеров в ходе педагогической деятельности. Это рассогласование в ходе обмена учебной информацией не позволяет учаемому воспринять определенный объем знаний. В этой связи И.А. Зимняя указывает на то, что барьеры педагогической деятельности продуцируются не только предметным содержанием деятельности, но и профессионально-педагогическими умениями и, соот-

ветственно, подразделяются на 1) барьеры содержания и форм учебного процесса; 2) барьеры, связанные с особенностями преподавателя как субъекта деятельности обучения, его умением корректировать свои действия, недостатками самоконтроля, недостаточной рефлексией и 3) барьеры общения [3, с. 402].

Воздействие педагога на результаты деятельности обучаемого во многом предопределяет успешность его будущей коммуникации или наличие неудач в общении. Барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию, рассматриваются А.К. Марковой как определенное субъективное переживание человека, отражающее состояние сбой ранее спрогнозированной деятельности или общения. Осознание причин возникающего барьера сводится к отвержению партнера по общению либо его конкретных действий, непониманию текста сообщения, изменение смысла или контекстных условий ситуации, собственного состояния и самоощущения [5, с. 88].

Учитывая, что общение – это сложный, разносторонний процесс установления и развития контактов между его участниками (реализующими какой-либо определенный вид деятельности), направленный на обмен информацией, ее восприятие и понимание, уточним понятие коммуникативных неудач относительно педагогического процесса обучения иноязычной коммуникации. *Коммуникативные неудачи* – это комплекс нарушений любого вида общения, провоцирующих сбой восприятия информации субъектами коммуникации, что вызывает со стороны говорящего недостижение конечной цели передачи сообщения, а со стороны слушающего – «блокировку» на получение данного вида сообщения и/или отказ от коммуникативного акта в целом. В педагогическом процессе КН представляют цепочку взаимосвязанных нарушений педагогического общения и, как следствие, нарушения результативного личностного построения коммуникации обучающимся в определенной сфере деятельности.

Коммуникативные неудачи педагогического общения способствуют формированию

психологических барьеров общения, которые в свою очередь вызывают сбои в определенной коммуникативной деятельности субъекта обучения. Поскольку целью обучения иностранным языкам в вузе является успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности, проявлением психологических (чаще называемых *языковыми*) барьеров являются коммуникативные неудачи иноязычного общения (рис. 1).

Таким образом, коммуникативные неудачи, возникающие в процессе обучения, подразделяются на: *КН педагогического общения* и *личностные КН* обучающегося, проявляющиеся в речевой деятельности.

КН педагогического общения и личностные КН обучающегося в иноязычном общении обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

КН есть нарушения в употреблении языковых единиц и некорректное использование формальных правил грамматики, с помощью которых осуществляется речепроизводство, т.е. в целом это когнитивные компоненты, соотносимые с лингвистической компетенцией. Социолингвистическая компетенция представляет собой также знания культуры, этикета народа изучаемого языка, выраженные в языковой форме. В связи с этим социолингвистическая компетенция в вышепредложенной схеме соотносится с лингвистической компетенцией с целью выделе-

нии обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

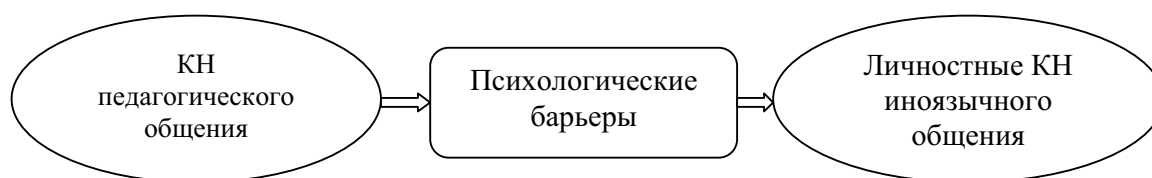


Рис. 1. Взаимосвязь КН в педагогическом процессе обучения иностранным языкам

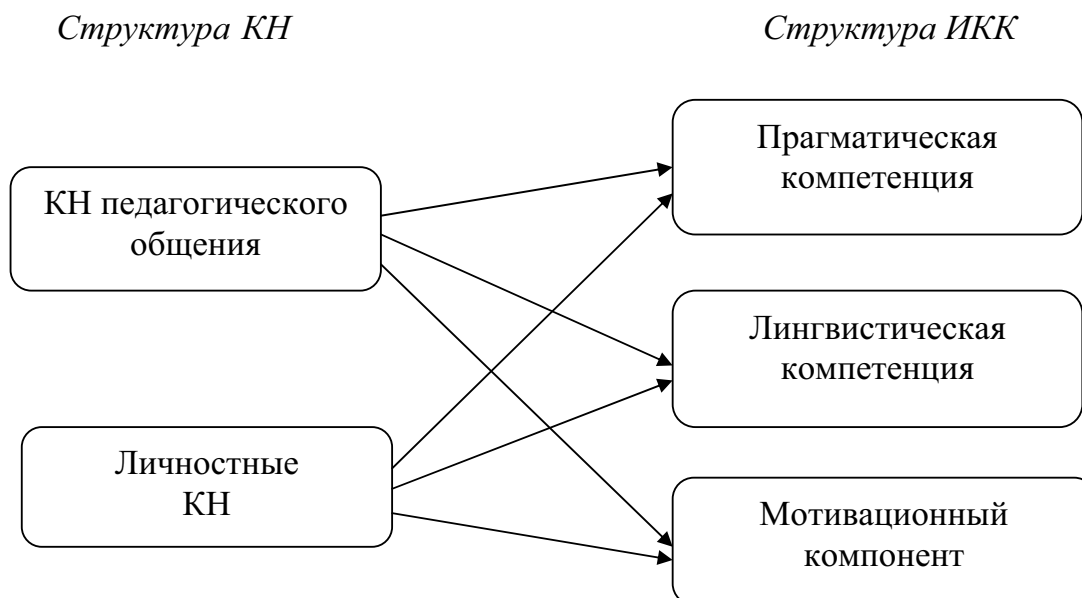


Рис. 2. Соотношение КН со структурными элементами ИКК

нения когнитивного элемента в целом. В то время, как прагматическая компетенция выражает деятельностный элемент, проявляющийся в процессе речепроизводства.

КН педагогического общения вызывают недостаточное формирование учебной мотивации (или ее отсутствие), что приводит к низкому уровню лингвистической компетенции обучающегося и, как следствие, к личностным КН в процессе иноязычной коммуникации, т.е. неудовлетворительной реализации прагматической компетенции.

Личностные КН ведут также к поражению мотивационной сферы, к нарушениям или скудному формированию лингвистической компетенции и невозможности осуществления полноценной коммуникативной деятельности обучающимся. Недостаточный объем ЗУНов не только провоцирует личностные КН, но и зачастую вызывает «блокировку», полное отрицание обучающимся выполнения определенного вида учебной работы.

Выявление КН в процессе обучения и формирование способности их успешного преодоления способствует не только развитию более высокого уровня лингвистической и прагматической компетенций, но и расширяет личность обучающегося, усиливает его веру в собственные возможности, ломает устоявшиеся образцы поведения, реализуемые в процессе обучения и, как следствие, в деятельности вообще. Таким образом, очевидным является взаимное воздействие как КН на компоненты ИКК, так и формирование высокого уровня компонентов ИКК на снижение КН, либо их успешное преодоление.

Поскольку формирование различного рода компетенций в значительной степени обуславливается успешностью взаимодействия педагога и обучающегося в процессе обучения, то, прежде всего, следует рассмотреть КН педагогического общения.

1. КН педагогического общения

Применительно к процессу обучения КН рассматриваются как результат сбоев и, как следствие, недостижения целей педагогического общения, т.е. взаимопонимания между педагогом и студентом.

В процессе обучения педагог рассматривается как носитель знаний, которые он должен стремиться передать учащимся. Любое знание должно быть обращено педагогом в умение, переходящее в навык. Педагог в равной мере должен владеть талантом общения и мастерством передачи информации. По мнению М.С. Кагана, «научение требует межличностного контакта обучающего и обучающегося, причем контакт этот должен быть материально-практическим и должен основываться на отношении мастера к ученику как субъекта к субъекту, а не объекту, ибо он требует всемерного учета личностных свойств, установок, структуры способностей...» [4, с. 299].

Социально-педагогический фактор непосредственно соотносится с проблемой значимости личности педагога и его способностью к общению с обучающимися с позиций педагогической поддержки. Выделим основные характеристики личности педагога, деятельность которого будет способствовать развитию познавательного интереса студентов к дисциплине «Иностранный язык», что позволит избежать КН в иноязычном профессиональном общении: глубокие теоретические и практические знания в конкретной области, открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям; поощрение, доверие к обучающемуся, принятие его как равноправного партнера и сотворца учебной деятельности; уверенность в потенциале обучающихся; толерантность, способность к собственному саморазвитию, целеустремленность, готовность помогать другим, компетентность.

Выбор педагогом стиля общения влияет на возникновение КН в процессе обучения. Успешность и эффективность педагогического общения в значительной степени зависит от педагога. Нарушения обучающей деятельности, или педагогического процесса, соотносится с *неудачами* педагогического общения, которые возникают как следствие 1) *личностно-психологических особенностей педагога* и/или 2) *его недостаточной профессиональной компетентности*.

КН педагогического общения сказываются на всех компонентах структуры *иноязыч-*

ной коммуникативной компетентности. Так, наличие КН в процессе обучения иностранным языкам ведет к низкому уровню формирования *мотивации* изучения данного предмета или ее полного отсутствия, что обуславливает пробелы лексических и грамматических знаний, т.е. недостаточный объем *лингвистических компетенций*, а это, в свою очередь, порождает КН речевой иноязычной деятельности студентов, что отражает неэффективность *прагматических компетенций* личности обучаемого.

Педагогическое общение должно быть сконцентрировано на личности обучающегося, на его внутреннем мире, его притязаниях. *КН педагогического общения обуславливают возникновение психологических барьеров у студентов, препятствующих их эффективному общению, а следовательно, и возникновению КН в профессиональной иноязычной коммуникации.* Успешность процесса обучения зависит не только от личности педагога. Процесс учебной деятельности базируется на взаимодействии двух субъектов – педагога и студента. Отсутствие результатов обучения также связано с личностью самого обучающегося, его желанием и потребностью принять и активизировать предлагаемые ему знания в рамках заданного предмета. Педагог должен стремиться к осознанию студентом необходимости преодоления сформировавшихся психолого-языковых барьеров. В отношении обучения иностранным языкам нет необходимости разграничивать существующие в науке термины – *психологические барьеры, языковые барьеры, коммуникативные барьеры.* Поскольку нарушения осуществления иноязычной коммуникации связаны с психологическими трудностями реализации языкового поля в целом (и в отношении использования языковых и речевых единиц, и относительно прагматического аспекта их активизации). На наш взгляд, понятие *психолого-языковые барьеры* наиболее полным образом отражает данное явление.

II. Личностные КН иноязычного общения

Наличие КН в иноязычной коммуникации студентов есть результат низкого уровня

лингвистической компетенции, недостаточной мотивации изучения данного предмета, отсутствие навыков речепроизводства на иностранном языке, что обуславливает возникновение психолого-языковых барьеров, сформировавшихся либо в силу психических особенностей личности обучаемого, либо нарушениями педагогического общения на предшествующих этапах обучения.

Однако «разрушить» психолого-языковой барьер можно не только формированием со стороны педагога осознанного настроения студента, нацеленного на то, чтобы изменить собственные психологические установки личности. Наиболее успешно этот процесс происходит, когда студент умеет самостоятельно распознавать КН в речи и обладает навыками компенсаторных стратегий, т.е. возможностями использования иных языковых и речевых средств для достижения полноты сообщаемого информационного содержания. Реализация потенциала знаний, коррекция ошибок и поиск возможных путей преодоления КН успешно осуществляется в имитируемых проблемных ситуациях профессиональной направленности (case-study). В этой связи С.Л. Рубинштейн отмечал, что в осознанном барьере как бы объективируется проблемная ситуация. По мнению автора, проблемная ситуация запускает мыслительный процесс, таким образом психологические барьеры могут выступать активаторами поисковой активности субъекта учебной деятельности, направленной на преодоление препятствия на пути к успеху [6, с. 38]. Так, имитация профессионального общения на иностранном языке позволяет студенту не только выработать, но и закрепить лингвистические знания и навыки. Свободная, непринужденная обстановка общения в группе сверстников, понимание иноязычной речи и способность точной передачи личностного высказывания способствует преодолению психолого-языковых барьеров и, как результат, отсутствию или незначительному количеству КН в иноязычной коммуникации.

Лингвистические КН, возникающие в иноязычной речи студентов, – это результат низ-

кого уровня знаний языка, сформированного на предыдущем этапе обучения. Однако лингвистические КН встречаются и у студентов с достаточно высоким уровнем лингвистической компетенции. Это происходит часто, когда студент привык излагать свои мысли на родном языке сложными конструкциями, используя различные языковые обороты. В силу отсутствия иноязычной языковой практики обучаемый пытается преломить особенности лексического и грамматического построения родного языка при изъяснении на иностранном языке. В этом случае сказывается недостаток знаний коммуникативных стратегий. Для того, чтобы преодолеть КН иноязычного общения студенту необходимо освоить не только лингвистические, но и прагматические компетенции.

Для успешного протекания коммуникации субъект общения должен обладать коммуникативной компетенцией, которая определяется исследователями как совокупность разнообразных знаний и представлений, коммуникативных стратегий и тактик, умений и навыков как экстралингвистического, так и лингвистического характера, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека [1, с. 7].

Так же, как и КН педагогического общения, личностные КН непосредственно соотносятся с каждым элементом структуры ИКК. Недостаточный объем лексических и грамматических знаний изучаемого языка обуславливает низкий уровень *лингвистической компетенции*. Это, в свою очередь, ведет к снижению познавательного интереса в изучении данного предмета, что сказывается на *мотивации* к учению личности. Психолого-языковые барьеры, сформированные в результате нарушений когнитивной и мотивационной сфер, вызывают личностные КН в речепроизводстве на иностранном языке, что свидетельствует о низком уровне *прагматических компетенций* обучаемого.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем:

1) формирование высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности является насущной задачей в настоящее время в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в мире;

2) ИКК рассматривается как структурный компонент профессионального сознания будущего специалиста;

3) КН – это нарушения в общении на различных уровнях языка, вызванные негативными психологическими установками личности;

4) КН воспитательно-обучающей деятельности разделяются на КН педагогического общения и личностные КН, проявляющиеся в некорректном речепроизводстве обучающегося;

5) создание определенных психолого-педагогических условий и реализация активных методов обучения способствуют успешному преодолению КН в иноязычной коммуникации студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вечкина О.В. Коммуникативные неудачи в повседневном речевом общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010. – 22 с.
2. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 24. – М., 1989. – 428 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.; Воронеж, 2010. – 447 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М., 1988. – 319 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 2012. – 705 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 159.9:37.015.3

Хватова М.Б.

Академия социального управления (Московская область)

ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

M. Khvatova

Academy of Public Administration (Moscow Region)

PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса воспитания ценностного отношения к семье в истории школы и педагогики. Рассматривается ряд современных попыток создания учебных курсов подготовки старшеклассников к созданию крепкой семьи. Делается вывод о том, что сохранение традиционного российского семейного уклада жизни молодой семьи – очень значимая общенациональная задача и дополнительное образование становится сегодня важнейшей сферой развития важных нравственных качеств личности, ее духовных потребностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: семья, брак, муж, жена, подготовка, история.

Abstract. The article is dedicated to the question of forming an attitude to the family as a value as it was developed through the history of school and pedagogy. A number of modern attempts to open training courses for senior pupils' preparation for forming a close-knit family are studied. It is concluded that maintaining the Russian traditional lifestyle of a young family is a highly important national task. Today additional education becomes a significant sphere of upbringing moral kinds of personality, developing spiritual needs and system of values.

Key words: family, marriage, husband, wife, preparation, history.

Если мы обратимся к истории, то увидим, что вопросы семейного воспитания волновали педагогов и мыслителей всегда.

Уже первые правители Киевской Руси проводили политику укрепления и возвышения семьи как первоосновы государства и общества. Так, князь Владимир в своём Уставе особым вниманием отмечал заботу о единобрачной семье, роли матери, ответственности родителей за воспитание детей. Его последователь, Ярослав Мудрый, в соавторстве с первым «русином» – митрополитом Илларионом почти треть статей (из 43-х) «Русской правды» посвятил защите чести и прав женщины – будущей матери, а в более поздней редакции было определено наказание за детоубийство и «самовольный развод».

В XV–XVI вв. существовал своего рода кодекс норм гражданской жизни и быта Руси – «Домострой». Важное место в нем занимали вопросы обучения и воспитания. Педагогические идеи «Домостроя» выражались традиционно в форме поучений, напоминающих «Поучение» Владимира Мономаха детям: «Как детей своих воспитать в поучениях разных и страхе Божьем. А пошлет Бог кому детей, сыновей или дочерей, то заботиться о чадах своих отцу и матери, обеспечить их и воспитать в добром поучении; учить страху Божию и вежливости и всякому порядку, а затем, по детям смотря и по возрасту их, учить – рукоделию – мать дочерей и мастерству — отец сыновей, кто в чем способен, какие кому Бог возможности даст; любить их и беречь...» [4, с. 26]

Через сто лет, в XVII в., чешский педагог Я.А. Коменский обобщит опыт воспитания и образования подрастающего поколения в семье и школе и разработает достаточно стройную

педагогическую систему, учитывающую естественное развитие детей и способствующую новому развитию.

Я.А. Коменский видел воспитание детей до шести лет домашним. Воспитателем в этой школе является сама мать. Воспитание должно быть природосообразным. Эстетическое чувство в этом возрасте следовало развивать через заучивание простых детских стихотворений и пение доступных псалмов и священных гимнов во время ежедневных домашних молитв. Нравственное воспитание должно было выражаться в развитии таких качеств и свойств характера, как послушание, умеренность, опрятность, почтение к старшим, правдивость, справедливость, трудолюбие.

Еще через сто лет большой вклад в расширение образования внесет русский просветитель Н.И. Новиков. Он стремился согласовать идеи западноевропейской педагогики с традициями русского воспитания, приспособив их к нуждам дворянского сословия России конца XVIII в.

Особого внимания заслуживают нравственные правила, помещенные Н.И. Новиковым в журнале «Живописец»: уважение к старшим, любовь к людям труда, презрение к праздности и скуке, честность, мужество [5, с. 136-138, 140].

Нравственность мыслилась доминантой поведения человека, его образа жизни, фундаментальным началом общественного бытия. Венцом образовательной и воспитательной деятельности должно быть служение нравственной идее.

Целям воспитания служили упражнения в нравственной деятельности, воспитание ценных привычек, уверенности в своих силах, самодисциплины, гуманных чувств: милосердия, любви к людям, ответственности по отношению к семье, обществу и др.

До революции большая часть населения, которую составляли крестьяне, занималась работой на земле, натуральным хозяйством. Женщине было невыгодно уходить от мужа, так как хозяйство было общим и представляло единственный источник дохода. У мужа также редко возникало желание расставаться с

женой и детьми, которые были не только родственниками, но и работниками. К тому же все вопросы, касающиеся браков и разводов в царской России, решала церковь. Разводы были большой редкостью, совершались церковью неохотно и только по очень веским причинам.

Жили крепким домом, семьи были устойчивее, нежели современные. Если проанализировать историю семьи, окажется, что предков обучали этой науке основательно, если не сказать – с пристрастием.

Независимо от того, ходили дети в школу или нет, они все должны были знать и исполнять правила жизни и поведения, диктуемые религией. Постулаты определяли каждый шаг человека: когда и сколько работать, когда и как отдыхать, кто и кому в доме должен подчиняться («жена да убоится мужа своего», «чти отца своего и мать свою»), кроме религиозных законов, действовали выработанные веками народные обычаи и обряды, которые регулировали поведение в семье. Как смотреть на нужного человека, как отвечать старикам – все было оговорено.

Сломав государство, революция 1917 г. сломала и старый семейный уклад, древнейшее человеческое устройство.

В Советском Союзе процедура развода стала проще, что повлекло за собой и понижение устойчивости брака. Церковь уже не решала этот вопрос. С приходом к власти И. Сталина развестись стало возможным через суд. Но на пути желающих расторгнуть законный брак встали новые препятствия. Состоящие в партии граждане, не имевшие семьи или, что еще хуже, решившие развестись, строго партией осуждались и могли быть исключены из ее рядов. Партийная карьера для таких людей была практически невозможна. Личная жизнь советского гражданина была всегда на виду, семейные проблемы могли обсуждаться в рабочем коллективе и на общественных собраниях. Семьи распались редко.

Вместе с тем в результате разрушения многих семейных традиций все же возникла необходимость создания специальных учебных программ по подготовке молодежи к семейной жизни. В 20–30-е гг. XX в. в рамках

педологии разрабатываются установки полового воспитания подрастающего поколения. Однако в 1936 г. педология была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование. В связи с этим и половое воспитание детей стало закрытой темой.

В конце 60-х годов XX в. в советское школьное образование стали вновь вводиться различные формы полового воспитания: курсы «Основы советской семьи и семейного воспитания», факультативные курсы, были открыты кружки и клубы, в которых освещались темы любви, брака, пола и сексуальности.

Известный советский педагог В.А. Сухомлинский проводит исследования причин разводов и делает выводы: «Я не преувеличу, если скажу, что молодые родители, не умеющие быть мужем и женой, зачастую так же беспомощны, неумелы и неопытны, как дети; им и помогать надо, к сожалению, как детям; и вот большое горе приходит тогда, когда эти взрослые дети рожают детей, — беда и обществу, и детям, рожденным теми, кто сам еще ребенок по своему нравственному и духовному развитию. <...> Жизнь требует того, чтобы для юношей и девушек в старших классах средней школы был введен курс о культуре взаимоотношений в семье, о браке, рождении и воспитании детей. И читать этот курс должен духовно богатый, морально прекрасный человек» [3, с. 2].

В.А. Сухомлинский вел курс «Семья, брак, любовь, дети» несколько лет, несмотря на то, что на него не было выделено времени в учебном плане. Он учил юношей и девушек, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать своих детей. Он утверждал, что, несмотря ни на какие трудности, необходимо это делать и «предмет этот не менее важный, чем математика, физика, химия. Если не самый важный. Подумайте сами: не всем быть физиками и математиками, а родителями быть всем, мужем и женой — всем» [3, с. 2].

В СССР несколько раз пытались решить проблему создания системы социально-пе-

дагогической и духовно-нравственной поддержки семьи на общегосударственном уровне.

В 1982 г. Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была выпущена типовая программа для старшеклассников «Этика и психология семейной жизни» [6, с. 3]. Данный курс повсеместно внедрялся в общеобразовательные школы и получил положительные отзывы как учащихся, так и педагогов. Но в силу многих объективных причин он не имел широкого распространения. Поэтому в 1992 г., после выхода нового закона «Об Образовании», преподавание курса «Этика и психология семейной жизни» не было включено в учебные планы.

По решению Министерства просвещения СССР с 1983 г. в программы школ страны были введены обязательные курсы «Гигиеническое и половое воспитание» для учащихся 8-го класса [7]. Однако отсутствие методики обучения, специально подготовленных учителей затруднило реализацию данного курса.

После распада Советского Союза, исчезновения «железного занавеса» и прихода в повседневную жизнь все большего числа западных ценностей ситуация с разводами начала стремительно меняться. Сегодня личная жизнь больше не контролируется ни церковью, ни государством. Социальный эксперимент породил многие варианты семейного быта. Не исчезла традиционная семья, но возник еще ее антипод: сообщество родственников, связанных общей крышей, фамилией, но не душой.

В постсоветский период начинают распространяться различные программы сексуального просвещения. Была разработана и внедрена программа «Половое воспитание российских школьников». В ряде общеобразовательных учреждений были введены факультативные курсы «Основы планирования семьи», «Здоровье и безопасность», «Культура общения и здоровье» и т. п., главная цель которых – сексуальное просвещение детей и подготовка их к «взрослой жизни». При этом формирование ценностных отношений к се-

мье и браку, основанных, прежде всего, на духовно-нравственных традициях воспитания и в семье, и в школе, и в вузе, определяемое духовностью и нравственностью российского народа, его религией и социальным опытом, осталось на втором плане [1, с. 55].

Существенным моментом психологической готовности молодого человека к вступлению в брак является не только готовность к реализации потребности в близости с человеком другого пола, но и к осознанию значения своих действий, регулирующих брачно-семейные отношения.

В настоящее время существует множество разрозненных попыток организации мероприятий, создания учебных курсов, целью которых является введение старшеклассников в традиционную для нашего Отечества систему семейных ценностей, подготовка их к созданию крепкой семьи.

В ряде регионов факультативно ведется предмет «Основы православной культуры», включающий в себя вопросы этики семейной жизни.

В рамках реализации плана мероприятий по проведению «Года родительского всеобуча» в Пензенской области в 2011/12 учебном году Пензенский институт развития образования проводит опрос в котором предлагает принять участие родителей, заполнив анкету «Семейные традиции и ценности».

Свердловский региональный фонд «Семья-XXI век» и семейный центр «Юность» реализует проект «Подготовка молодежи к семейной жизни» целью которого является Создание условий для формирования у молодежи осознанного отношения к созданию семьи и развитию собственных семейных стратегий как важных составляющих успеха современного молодого человека. Проект включает проведение круглых столов по теме «Подготовка молодежи к семейной жизни. Формы и методы работы» с целью обмена опытом среди специалистов, работающих с молодежью.

Кроме того, в 2010 г. в рамках совместного проекта Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви и лаборатории педаго-

гики православия Уральского отделения Российской академии образования подготовлена «Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. Данная программа синтезирует знания разных научных областей: психологии, культурологи, христианской этики и богословия.

Вместе с тем необходимо отметить, что всех этих разрозненных попыток для решения всего комплекса проблем, связанных с кризисными процессами семьи, явно недостаточно.

Вполне очевидно, что традиционная семейная культура сегодня нуждается в поддержке государства, в том числе посредством образования. Образование может явиться средством, обеспечивающим сдерживание и предотвращение негативных тенденций распада семьи. Оно может решить проблему сохранения и восстановления отечественных традиций семейного воспитания и передачи знаний о психологических, культурных и нравственных нормах семейной жизни молодому поколению [2, с. 4].

Очень важна и интеграция в воспитательный союз школы и семьи системы дополнительного образования на основе единых тематических линий (семинары, экскурсии, кружковая деятельность, тематические вечера, спектакли, встречи и др.).

Семья и учреждение дополнительного образования детей представляют собой два важных института социализации подрастающего поколения. Поэтому для полноценного развития ребенка необходимо тесное взаимодействие обеих сторон. Как мир семьи выступает первоосновным фактором формирования личности ребенка, так же и основным из главных направлений деятельности учреждений дополнительного образования является духовно-нравственное воспитание детей, возрождение лучших традиций семейного воспитания, восстановление традиционного уклада жизни.

Устойчивость семейных отношений в значительной степени зависит от готовности мо-

лодых людей к браку и семейной жизни. При этом под готовностью к браку понимается, прежде всего, система духовно-нравственных и социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. И не случайно, что современный, демократический период характеризуется поиском новых педагогических путей подготовки учащейся молодежи к созданию семьи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе. Сборник материалов научно-практических и образовательных конференций. Вып. 5. Христианские семейные ценности: прошлое и настоящее. – М., 2010. – 83 с.
2. Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. – Екатеринбург, 2010. – 40 с.
3. Сухомлинский В.А. «Родительская педагогика» Беседа первая. К материнскому и отцовскому долгу человека надо готовить чуть ли не с колыбели – вот в чем проблема. <http://www.detskiysad.ru/ped/ped095.html> (дата обращения: 10.02.2012)
4. Протопоп Сильвестр. Книга, Называемая Домостроем / Подготовка текста, перевод и комментарии Владимира Викторовича Колесова, Институт Русской Литературы РАН - Православное Святоотеческое Общество www.Saint-Fathers.org, 2011. - 125 с.
5. Новиков Н.И. «Живописец» Третье издание, часть I, 1775. – 154 с. <http://rvb.ru/18vek/novikov/01text/01prose/05.htm> (дата обращения: 16.10.2013)
6. Ступина В.Н. Педагогическая технология формирования нравственно-психологической готовности старшеклассников к семейной жизни в процессе изучения художественной литературы: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 2002, 166 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskaja-tehnologija-formirovanija-nravstvenno-psihologicheskoy-gotovnosti.html> (дата обращения: 17.10.2013)
7. Монахиня Нина (Крыгина). Проблема полового воспитания в России / Демографический кризис как угроза региональному развитию России: пути преодоления: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. О.А. Копцевой. – М., 2006. – С. 150–154 <http://www.kolybel-ekb.ru/semya/osnovy-bezopasnosti-semi/upbringing-and-education/Cnizhenie-cennosti-materinstva-i-> (дата обращения: 17.10.2013)

УДК 378.1

Ягудина Л.Р.

*Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н.Туполева (Набережночелнинский филиал)*

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

L. Yagudina

*Naberezhnye Chelny Campus of Kazan National Research
Technical University named after A.N. Tupolev*

POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY

Аннотация. Статья посвящена выявлению основных тенденций в развитии систем оценки качества высшего образования и поиска его эффективных механизмов в зарубежном опыте. Проведенный автором анализ теории и практики оценки дал основу для определения зон ее амбивалентности, которые образуют поля модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация». Автор приходит к заключению, что сложившаяся полимодальность оценки качества образования становится, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на национальном и общеевропейском уровнях.

Ключевые слова: полимодальность, подотчетность, улучшение качества, технократичность, культурологичность, стандартизация, диверсификация.

Abstract. The article is aimed at identifying the main trends in the development of higher education quality assessment systems and searching its efficient mechanisms in foreign experience. The analysis of assessment theory and practice identified the following ambivalence areas forming the field of modalities: «accountability – quality improvement», «technocratic approach – quality culture approach», «standardization – diversification». The author has come to the conclusion that the current polymodality of education quality assessment is, firstly, a way to overcome the contradictions in this area, and secondly, a source of synergy in quality assurance systems at national and European levels.

Key words: polymodality, accountability, quality improvement, technocratic approach, quality culture approach, standardization, diversification.

В течение последних десятилетий обеспечение качества высшего образования, исторически бывшее только национальной проблемой, развивается быстрыми темпами в ответ на процессы глобализации, интернационализации и массовизации высшего образования. Первой реакцией европейской системы образования на эти вызовы было принятие Болонской декларации, второй – развитие во многих странах новых национальных моделей для обеспечения качества образования, более поздние ответы включают создание международных организаций и стандартов для оценки качества образования.

Реакция России на текущие тренды последовательно отразилась в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [3], в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [5] и в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [6].

Все эти документы, определяющие национальную политику в области обеспечения качества, содержат положения о разработке и внедрении механизмов общественной оценки

© Ягудина Л.Р., 2013.

качества высшего образования. Однако отсутствие традиций и устойчивых моделей оценки качества, отличной от государственной, в отечественной практике осложняет своевременную реализацию заявленных реформ и предопределяет необходимость выявления основных тенденций в развитии систем оценки качества и поиска эффективных механизмов общественной оценки в зарубежном опыте.

Большинство дискуссий в зарубежной практике и теории оценки качества образования сосредоточены, на наш взгляд, на следующих зонах амбивалентности:

- на уровне целеполагания: между направленностью систем оценки качества образования на отчетность или на улучшение качества;
- на концептуальном уровне: между технократическим и культурологическим подходами;
- на организационном: между стремлением к европейской стандартизации и диверсифицированностью национальных систем оценки.

Начнем с краткого рассмотрения первого противоречия, в центре обсуждений которого находится вопрос о том, с какой целью производится оценка качества образования: с целью его контроля или его усовершенствования?

Целевая ориентация систем оценки качества образования на контроль и отчетность, не вызывающая существенных эффектов в улучшении качества, подвергается значительной критике со стороны ведущих зарубежных ученых в области образования [9; 10; 13; 14; 15]. Л. Харви и Д. Ньютон считают, что большинство исследований влияния оценки качества есть категория системы отчетности и мало связана с реальными эффективными преобразованиями [12]. Проанализировав опыт оценки качества образования в семнадцати странах, Д. Бреннан и Т. Шах утверждают, что существует множество литературы о подходах и методах оценки качества, однако в ней очень редко рассматриваются эффекты

оценки качества на образовательном и организационном уровнях [7]. Х. Пратасавицкая и Б. Стензакер предполагают, что исследования по изучению влияния механизмов обеспечения качества кажутся невозможными потому, что централизованный контроль качества считается более важным [16].

В конце XX в. основное внимание уделялось вопросам подотчетности университетов и, соответственно, разработке технологий оценки. Идеология нового менеджериализма, распространившаяся в образовании, предполагала, что университет должен быть подотчетным и проверяемым с помощью специальных инструментов.

Далее мы рассмотрим второе противоречие – противоречие на концептуальном уровне между технократическим и культурологическим подходами к оценке качества как социально-педагогическому явлению.

В технократическом подходе университеты рассматриваются как некое производство, которое изготавливает продукт, соответствующий ранее установленным стандартам. Продукт – это студенты, которые демонстрируют определенный уровень достижений. Производство организуется соответствующим образом для достижения этих стандартов и уровней. Преподаватели не заинтересованы в качестве образования, нуждаются во внешнем контроле и в дальнейшем управляются путем установления зависимости вознаграждения от достигнутых результатов. Качество поддерживается конкурсной основой финансирования университетов.

Культурологический подход включает научные изыскания и практику, основанные на убеждении, что истинного качества можно добиться только при развитой культуре качества на всех уровнях и культуре всех участников образовательного процесса. Концепция культуры качества основана на так называемом подходе «снизу вверх» (bottom up approach), заключающемся в инициации мер по улучшению качества в организации в целом с уровня персонала.

Понятие «культура качества» понимается как совокупность двух элементов [18]:

1. общие ценности, убеждения, ожидания и обязательства в отношении качества перед сообществом. Это ценностный аспект культуры качества.

2. структурные и управленческие меры, которые повышают качество и направлены на координацию действий. Это технологическая составляющая культуры качества, которая включает инструменты и механизмы обеспечения качества.

Мы считаем, что именно первый элемент определяет сущность подхода, второй же лишь является сервисной составляющей, позволяющей реализовать этот подход.

Нельзя не согласиться с Ли Харви, который понимает культуру качества как личную ответственность каждого работника за качество производимого продукта перед остальными участниками процесса, обеспечивающую требуемое качество с первого раза, без коррекций, и исключающую необходимость контроля результатов этого процесса [11]. Основным механизмом культуры качества, рождающим инициативы по улучшению качества, является саморефлексия каждого участника образовательного процесса.

Оценка является элементом второй – управленческой – составляющей культуры качества, и, разумеется, ее роль и функции определяются влиянием культурологической парадигмы. В концепции культуры качества оценка рассматривается как инструмент обеспечения обратной связи для стратегического планирования в области повышения качества образования: «Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок / созидательных циклов с обратной связью, но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке, понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества» [2, с. 74].

Изучение немногочисленных публикаций [7; 8; 17; 18], в которых оценка качества рассматривается в парадигме культуры качества, позволяет выделить следующие условия, обеспечивающие направленность оценки на повышение качества:

– интеграция процесса оценки в более широкий процесс управления качеством и развитием с целью предотвращения превращения оценки в бюрократическую процедуру накопления отчетов и цифр;

– прозрачность правил и процедур, которые обсуждаются, а затем четко документируются и доводятся до сведения заинтересованных лиц;

– проектирование оценки таким образом, чтобы препятствовать простому сопоставлению с критериями и показателями и содействовать присоединению к духу качества, что и является основой показателей;

– участие сотрудников, студентов и внешних заинтересованных сторон во внутренних процедурах оценки. По мнению Д.Ф. Вестерхайдена, В. Хульпия, К. Вайтенска, «без лояльного сотрудничества на “цеховом” уровне невозможно собрать нужные данные. В любом случае без сотрудничества преподавателей невозможно собрать данные по действительной самооценке, поскольку оценка требует размышления над индивидуальной и коллективной работой самих преподавателей» [1, с. 218];

– осуществление последующих процедур, связанных с результатами оценки. В противном случае студенты и персонал потеряют интерес к ней и не будут поддерживать эти процедуры;

– наличие доступной для всех заинтересованных лиц информационной базы, содержащей как показатели оценки, так и ее результаты.

Далее мы перейдем к третьей зоне амбивалентности, а именно к противоречию между стандартизацией и диверсификацией оценки качества высшего образования в зарубежной практике.

С одной стороны, задачи Болонской декларации по содействию европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий свидетельствуют о тенденции к унификации технологий оценки качества высшего образования.

С другой стороны, диверсификация в ее этимологическом значении ‘разнообразие’

(*diversity*), восходящем к новолатинскому *diversificatio* – ‘изменение, разнообразие’, является аксиомой европейской образовательной политики и критически важным элементом обеспечения конкурентоспособности Европы на глобальном рынке. В материалах европейских ассоциаций и проектов в области образования подчеркиваются важность признания и принятия разнообразия национальных систем обеспечения качества, ставится цель достижения их совместимости в условиях, характеризующихся многообразием миссий, уровней и контекстов, и определяется, что обеспечение качества должно быть контекстно зависимым, принимающим во внимание исторически сложившиеся взгляды на сущность образования, социальные, экономические и политический контексты.

В заключение уместно подчеркнуть, что последнее рассмотренное нами противоречие является следствием сочетания двух предыдущих в различных проекциях.

Амбивалентные полюса вышеуказанных дуальных оппозиций в сфере оценки качества образования создают поля модальностей, которые находятся в процессе преодоления противоречий между этими полюсами. Амбивалентность способна сама придать им стимул к совершенствованию, поэтому обеспечивающим качество образования субъектам при создании систем оценки необходимо находить точки пересечения между ними, выходя за пределы их традиционных ограничений.

Пересечения модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация» как способов действия создают содержательную полимодальность зарубежной практики оценки качества¹.

Также можно выделить системно-структурную полимодальность, которая складывается за счет воздействия на системы обеспечения качества высшего образования разных

регуляторов: государства, образовательного сообщества, рыночных сил.

Проведенный нами краткий обзор зарубежной теории и практики оценки позволил нам сделать вывод о том, что, несмотря на исторически сложивший приоритет государственной оценки в системе гарантий качества высшего образования, российскому сообществу при дальнейшем ее совершенствовании необходимо приложить особые усилия к развитию всех видов общественной оценки как средству формирования полимодальности системы, которая может стать, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на университетском и национальном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вестерхайден Д.Ф., Хульпия В., Вайтенс К. Направления изменений в представлениях об обеспечении качества. Краткий обзор исследований факторов усовершенствования // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 209–228.
2. Веттори О., Люгер М., Кнасмюллер М. Рассмотрение двойственных (амбивалентных) ситуаций: к вопросу о стратегиях формирования культуры качества в преподавании и обучении // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 64–76.
3. Государственная программа Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения 05.07.2013).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения 05.07.2013)
5. О мерах по реализации государственной политики в области образования и наук: указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <http://www.>

¹ Мы исходили из определения полимодальности как состояния, сочетающего различные отношения к объекту действия и различные способы действия.

- rg.ru/2012/05/09/наука-dok.html (дата обращения: 11.06.2013)
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой 21.12.2012 //Российская газета. 2012. 31 дек. №303. С. 2–10.
 7. Brennan J., Shah T. Managing. Quality in Higher education. An International perspective on institutional assessment and Change/ Open University Press. 2000. – 174 p. <http://www.amazon.com/Managing-Quality-Higher-Education-International/dp/0335206735>
 8. Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project: Report on the Quality culture project 2002 – 2003 URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf (date of treatment:13.06.13)
 9. Don F. Westerheijden, Veerle Hulpiau, Kim Waeytens. Lines of Change in the Discourse on quality assurance an overview of some studies into what impacts improvement: 28th Annual EAIR1 Forum. 30 August – 1 September, 2006. RL:http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen (date of treatment:13.06.13).
 10. Harvey L. Twenty years of trying to make sense of QA: the misalignment of QA with institutional quality frameworks and quality culture. P.8. URL:http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSII_7_Papers_Harvey.sflb.ashx(date of treatment:13.06.13).
 11. Harvey L., Green D. 'Defining quality'// Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – 18(1). – Pp. 9-34.
 12. Harvey L., Newton J. Transforming Quality Evaluation//Quality in Higher Education. Vol.10, N. 2. 2004. URL:<http://www.eair.nl/archive/forums/barcelona/pdf/HarveyOutlineTrack6.pdf>(date of treatment:13.06.13).
 13. Hayes D., Winyard R. The mcdonaldization of Higher education. – Westport: Bergin & Garvey, 2002. – 222 p.
 14. Newton J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring// Quality in Higher Education. – 2000. – 6(2). – Pp. 153–162.
 15. Power M. Counting, control and calculation: reflections on measuring and management//Human relations. – Vol. 57. – № 6. – 2004. – Pp. 765–783.
 16. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education—towards a better understanding of an emerging field'//Quality in Higher Education. – 2010. – 16(1). – Pp. 37–50.
 17. Quality Culture in European universities: a Bottom-approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project, 2002 –2006. – Round II – 2004. URL:<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>(date of treatment:13.06.13)
 18. Sursock A. Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy// EUA Publications European University Association. 2011. – 62 p.
 19. Sursock A. Reflection from the higher education institutions' point of view: Accreditation and quality culture Working on the European Dimension of Quality: International conference on accreditation and quality assurance 12 – 13 March 2002, Amsterdam <http://www.rieti.go.jp/en/events/03022201/reference/EUAAMSTERDAM02.pdf>(date of treatment:13.06.13)

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6

Аносова А.В.

*Институт проблем воспитания
Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

A. Anosova

*Education problems Institute of the Ukraine
National Pedagogical Sciences Academy, Kyiv, Ukraine*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье охарактеризованы три группы педагогических условий формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста: организационные, содержательные, методические, которые реализуются в условиях внешкольных образовательных учреждений. Рассматривается использование телекоммуникационных проектов как организационно-содержательной формы работы со старшеклассниками, благодаря которой они получают знания о нормах социокультурной среды, формируют к ним эмоционально-ценностное отношение, закрепляют опыт соционормативного поведения, мотивируются к самопознанию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: коммуникативная культура; педагогические условия; телекоммуникационный проект; самопознание; нормы социокультурной среды.

Abstract. The article describes three groups of pedagogical conditions of forming senior pupils' communicative culture: organizational, content, methodical. They all are realized in the out-of-school educational institutions. The use of telecommunication projects as an organizing form of the work with pupils is presented. Thanks to it they get knowledge about social cultural environment norms, form the emotionally-valued relation to them, develop the experience of socially normative behavior, and get motivation for self-knowledge and self-perfection.

Key words: communicative culture; pedagogical conditions; telecommunication project; self-knowledge; norms of social cultural environment.

Современный подход к формированию коммуникативной культуры старшеклассников предусматривает раскрытие и использование потенциальных возможностей самих учеников, которые, активно взаимодействуя в социокультурном пространстве, изменяют и развивают

его. Культура человеческих взаимоотношений проявляется во всех сферах жизнедеятельности, и нарушение правил коммуникативной культуры или ее отсутствие приводит к разрушению отношений между людьми, порождает агрессивность и нетерпимость. Духовность общества повышается или понижается не столько от количества разумных и духовных его членов, сколько от внутренней культуры каждого из них и от качества культуры их взаимоотношений.

Коммуникативная культура старшеклассника является составляющей его общей культуры и представляет собой личностное образование, в котором интегрированы знания общепринятых правил социокультурной среды, эмоционально-ценностное отношение к ним, сформированные коммуникативно значимые качества, что обеспечивает соционормативные умения ученика взаимодействовать с другими людьми и объектами окружающей действительности.

С развитием технологий, социальными, экономическими, политическими изменениями, трансформацией системы культурных ценностей изменилась и специфика коммуникаций в их содержательном, формальном, техническом аспектах, что актуализировало новые задачи и направления исследований коммуникативной культуры. В современных условиях она становится целью (культура диалога), основой (взаимопонимание), средством регламентации (культура делового и повседневного общения) коммуникативных процессов, отображает специфику тенденций современного информационного общества, является условием социальной адаптации человека к быстроизменяющемуся информационному пространству [6].

Анализ научных работ показывает, что учеными рассматривались такие аспекты коммуникативной культуры, как культура общения (И. Мачусская, Н. Стрельникова, В. Штифурак, Р. Шульгина), культура поведения (А. Ушакова, М. Федорова, Н. Хамская), культура взаимоотношений (Н. Евтух, Н. Кулик, Н. Мирончук, И. Сиданич, Т. Черкашина), культура речи (С. Бронникова, Е. Кузь-

мич) и пр. Также вопросы коммуникативной культуры исследованы в трудах К. Абульхановой-Славской, Г. Андреевой, И. Беха, А. Бодалева, Л. Буюевой, М. Когана, Я. Коломинского, А. Леонтьева, А. Макаренка, Б. Парыгина, Л. Станкевич, В. Сухомлинского, С. Шацкого и др. Однако недостаточно изученной остается проблема формирования коммуникативной культуры старшеклассников в условиях внешкольных образовательных учреждений.

Результаты, полученные нами в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента, показали, что значительное количество учеников старшего школьного возраста проявляют нарушения общепринятых правил социокультурного взаимодействия, употребляя нецензурные слова в бытовой речи, игнорируя правила безопасности в сети Интернет, выбирая деятельность, которая не имеет четкой цели, не структурирована в пространстве и времени, позволяя себе не придерживаться норм авторского права и уважения к личной информации других людей, равнодушно или одобрительно относясь к информации и ресурсам, которые выходят за границы цензуры, пропагандируют жестокость и насилие, немиролюбиво реагируя на ситуации неудачи, критики, обиды и пр. Так, на начальном уровне сформированности коммуникативной культуры пребывает 30,6% учеников, на среднем – 30,4% (общее количество респондентов – 1228), что требует определения способов преодоления выявленных недостатков. Исходя из вышесказанного, *целью* данной статьи определено обоснование педагогических условий формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях.

Под условиями формирования коммуникативной культуры старшеклассников мы понимаем совокупность составляющих этого процесса, создание и реализация которых обуславливает его эффективность. Анализ научной, методической литературы, выводы, сделанные в результате проведения констатирующего этапа исследования, позволили выделить следующие три группы педагогиче-

ских условий эффективного формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях:

– *организационные*: использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов;

– *содержательные*: расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности; стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию; развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды; создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками; приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности;

– *методические*: совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшеклассников.

Рассмотрим каждую группу условий более детально.

К *организационным педагогическим условиям* отнесено использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов, поскольку современные тенденции развития внешкольного образования в Украине требуют активного внедрения интерактивных, личностно ориентированных, развивающих технологий, одной из которых является проектная.

Использование телекоммуникационных технологий в образовательном процессе внешкольного учреждения позволяет ему, с одной стороны, ассимилировать основные принципы функционирования информационного общества, а с другой – активно влиять на морально-ценностное содержание жизни молодого человека, который с каждым днем становится все более зависимым от оперативного нахождения, усвоения и использо-

вания информации. На данный момент оптимальные возможности для использования телекоммуникационных образовательных технологий предоставляет Интернет – как наиболее распространенная и перспективная в плане развития сеть, которая широко используется в различных сферах и обладает довольно уникальными дидактическими возможностями (оперативный поиск, передача различных объемов данных; быстрое изменение, редактирование, обработка, извлечение, хранение информации; доступ к различным источникам информации; диалог с любым партнером, компьютер или какое-то другое устройство которого подключено к сети Интернет и т.д.). Телекоммуникационные проекты, в которых соединяются проектная и телекоммуникационная технологии, представляют собой продуктивную учебно-познавательную, творческую деятельность педагога и учеников, основанную на использовании образовательных возможностей Интернет-ресурсов, компьютерных телекоммуникаций, для достижения общего конструктивного решения и получения конечного продукта [5].

Такие характеристики телекоммуникационных проектов, как проблемность, ситуативность, межпредметность, творчество, динамичность, активная и самостоятельная деятельность, новизна, добровольность участия, неформальность в общении позволяют активно воздействовать на развитие коммуникативной культуры старшеклассников. Во внешкольном образовательном учреждении использовать этот вид проектов можно, организовав клуб телекоммуникационных проектов, где могут быть реализованы как организационные, так и *содержательные педагогические условия*, реализация которых предусматривает следующие составляющие:

– расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, что должно происходить естественным образом, непосредственно во время их работы в телекоммуникационных проектах. Предлагая старшеклассникам участие в уже разработанных проектах, а также

модерируя их деятельность по реализации собственных проектов, педагог обеспечивает получение знаний относительно таких общепринятых норм социокультурной среды (которые выделены в нашем исследовании и соответствуют его цели и заданиям), как недопустимость употребления нецензурных слов в речи; личное отношение, которое соответствует норме морального взаимодействия, к информации и ресурсам, выходящим за границы цензуры, к фактам насилия; уважительное отношение к личному информационному пространству другого человека; соблюдение авторских прав; ответственное отношение к ресурсному наполнению сети Интернет, которое предусматривает обеспечение защищенности личной информации, осознание персональной ответственности за размещаемую информацию, за посещаемые сайты; умение руководить собственным временным ресурсом, что обеспечивает исполнение взятых на себя обязательств, оптимизирует режим труда и отдыха, поддерживает состояние физического и психического здоровья в норме; эмоционально-взвешенное, миролюбивое отношение к субъектам межличностного социального взаимодействия. В процессе овладения обозначенными знаниями свою эффективность доказывают интерактивные формы и методы, к которым мы относим тренинги, презентации, конференции, круглые столы, диспуты, ролевые игры, дискуссии, воспитательные ситуации, анализ жизненных ситуаций, литературных произведений и др. Указанные формы и методы работы через осмысление получаемых знаний содействуют осознанию учениками своей позиции в различных жизненных ситуациях, развитию у них моральных качеств, направляют к анализу собственных мыслей, слов, действий, формируют их коммуникативную культуру;

– стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию. Включение старшеклассников в процесс познания своих возможностей, способностей, ступени развития, осознания и оценивания своих мыслей, слов, чувств, действий и их результатов,

черт характера, идеалов, мотивов поведения становится мощным толчком для формирования внутренней культуры личности, что непременно отображается на качестве взаимодействия во внешних связях и побуждает к развитию творческих сил [2]. Поэтому при формировании коммуникативной культуры учеников значительное внимание должно уделяться их мотивации к познанию себя, поступенно-постепенному овладению содержанием процесса самопознания по схеме: понять → принять → вместить → овладеть → применить → проанализировать → откорректировать, что придает ему черты стойкости, надежности, соизмеримости [4]. Активизация самопознания наступает с момента актуализации для человека вопросов «Кто я? Какой я? Каково мое место в этом мире?». Эти же вопросы ставит себе старшеклассник, который в силу своих возрастных особенностей и социальной ситуации должен искать и давать себе обоснованные ответы на них. Поэтому самопознание, которое реализуется через самонаблюдение, самоанализ, самооценку, сравнение своих внутренних качеств с моральной нормой, самоконтроль, для ученика старшего школьного возраста становится естественным и необходимым условием самоопределения, дальнейшего личностного развития и самосовершенствования;

– развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды. Для этого ученик должен оказаться в ситуации, которая бы транслировала такие нормы, и получить позитивные эмоции (от ситуации успеха, одобрения, поддержки, подбадривания, восхищения, радости) для того, чтобы они (правила) закрепились как личностно значимые [1]. В нашем исследовании этого можно достичь, предоставив возможность старшеклассникам выбирать тот вид деятельности в реализации проектов, который наиболее соответствует их предпочтениям, возможностям, способностям, а также создав условия, где они могли бы рефлексировать свои переживания, эмоции, свободно выражать мысли, быть услышанными, получать поддержку своим

инициативам. Нельзя отбрасывать и роль негативных эмоций, которые также могут появляться в воспитательном процессе и касаться конкретных негативных явлений как в окружающем мире (в нашей работе это относится к негативным явлениям, указанным в предыдущем пункте), так и в самом себе (немиротлюбие, неправдивость, неблагодарность, неуважение, безответственность, эгоизм и пр.). Задача педагога – помочь воспитанникам, пережив негативную эмоцию (гнев, возмущение, неудовольствие, разочарование, огорчение), перевести ее в категорию отношения и выработать механизм конструктивного реагирования на такие ситуации и явления. Тогда в аналогичной ситуации индивид будет действовать соответственно этому сформированному отношению, сможет логично оценивать ситуацию, спокойно, взвешенно действовать, не переживая лишних негативных эмоций. Таким образом, у него будут развиваться механизмы саморегуляции, самоконтроля, что не позволит негативным переживаниям спровоцировать деструктивное или аутодеструктивное поведение. Указанное условие может быть реализовано через систему занятий, тренингов, бесед, обсуждений, которые обязательно сопровождают реализацию телекоммуникационных проектов, и позволяют регулировать групповые процессы, направлять развитие каждого конкретного ученика в направлении формирования коммуникативной культуры;

– создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками. Такая атмосфера может быть достигнута благодаря искренности педагога, его непринужденному поведению, настрою на построение партнерских отношений с учениками. В реализации этого условия акцент делается на создании и поддержании отношений взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, на налаживании гармоничных внутригрупповых коммуникаций, а не на обеспечении комфортной внешней обстановки. В начале совместной проектной деятельности очень важно провести знакомство

участников, обсудить правила поведения во время очных встреч и в сети Интернет, которые были бы приемлемыми и обязательными для выполнения всеми, а также определить ожидания каждого. Давая ответы на вопросы «Почему я тут? Чему хотел бы научиться? Какие цели перед собой ставлю?», старшеклассники определяют свои индивидуальные цели, ожидания, сравнивают их с целями и ожиданиями других, находят общность интересов с участниками группы. Здесь также следует уделить внимание коммуникативным упражнениям, которые позволят ученикам лучше познакомиться, проявить свои способности, умения, индивидуальные возможности, снять эмоциональное и физическое напряжение. Важной является и пространственная организация занятий: лучше, чтобы старшеклассники находились в безбарьерной среде, имели возможность свободно перемещаться, быстро объединяться в малые группы, создавать необходимые рабочие зоны;

– приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности, что в нашем исследовании предусмотрено во время работы по предлагаемой разработке и участия старшеклассников в различных телекоммуникационных проектах, содержание которых соответствует нормам и правилам социокультурной среды. В качестве примеров можно назвать такие телекоммуникационные проекты, как «Жизнь глазами молодых» (цель – создание позитивного имиджа современного молодого человека), «Культура молодежной речи: реальность и перспективы» (цель – повышение культуры речи старшеклассников), «Мы – за счастливое детство и ответственное родительство» (цель – подготовка молодых людей к осознанному родительству), «Молодежь – за чистые улицы» (цель – развитие экологической культуры участников, а также жителей населенных пунктов, в которых старшеклассники проживают) и другие.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов внешкольных образовательных учреждений к формированию коммуникативной культуры старше-

классников относится к *методической группе педагогических условий* и предусматривает целенаправленную работу с педагогическими кадрами с целью расширения и углубления их знаний в вопросах теории и методики формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста, овладения ими современными методами ее формирования и развития мотивации к самопознавательной деятельности [3]. Введению этого условия предшествовало анкетирование 41 педагога, результаты которого позволили сделать вывод о том, что уровень их подготовки требует совершенствования. В своих ответах 70,7% педагогов выразили потребность в научно-методической помощи в вопросе формирования коммуникативной культуры, проявив противоречия между своими потребностями в эффективном управлении данным процессом и нехваткой его методического обеспечения, а также личностной готовности к формированию коммуникативной культуры учеников.

Для педагога, который реализует воспитательный процесс, не менее важным, чем профессиональная подготовка, является оценивание и осознание собственного уровня коммуникативной культуры и соотношение его с воспитательными задачами, которые он ставит перед собой в работе с юношеством. Несомненно, что для формирования в воспитаннике черт, присущих человеку культуры, педагог сам должен отвечать этим требованиям. Ведь личностный фактор педагога – его индивидуальность, личные качества, проявления творческих способностей, отношение к работе, профессионализм – имеет непосредственное, существенное влияние на процесс воспитания учеников. Практический опыт убеждает, что особенно позитивно влияет на эмоционально-волевую сферу своих воспитанников тот педагог, который стремится к самопознанию и самосовершенствованию, руководствуясь в своей повседневной деятельности принципом «Не навреди!». Если специалист не стремится к самопознанию, то наблюдается снижение уровня соблюдения норм поведения, усиление агрессивности,

неуважения, недоверия. Поэтому личность педагога, ее зрелость, уровень внутреннего творческого потенциала, воспитанности, культурности приобретают особое значение, а его готовность к деятельности по формированию коммуникативной культуры старшекласников рассматривается нами в неразрывной связи с его личностным развитием.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшекласников осуществляется в ходе проведения специально разработанных научно-методических мероприятий – педагогического лектория, практикума, семинарских занятий, круглых столов, консультаций в режиме он-лайн, включающих в себя следующие темы: «Учебно-воспитательные возможности метода телекоммуникационных проектов», «Учимся проектировать», «Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной культуры старшекласников», «Коммуникативная культура как фактор безопасности и здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса», «Ученики в Интернете: основы безопасного и ответственного поведения», «Самопознание и самосовершенствование как составляющие процесса формирования коммуникативной культуры индивида», «Культура самопознания», «Особенности формирования коммуникативной культуры старшекласников средствами телекоммуникационных проектов». Во время участия в презентациях, лекциях, практических занятиях педагоги имеют возможность познакомиться с содержанием, обучающими и воспитательными возможностями метода телекоммуникационных проектов, получить опыт разработки и участия в них; рассмотреть возможности процессов самопознания и самосовершенствования при формировании коммуникативной культуры личности, мотивироваться к вхождению в процесс системного самопознания, развития собственной коммуникативной культуры; повысить уровень знаний об особенностях коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста и способах ее формирования,

о формах и методах развития безопасного и ответственного поведения учеников в сети Интернет.

Рассматривая специфику формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста во внешкольных образовательных учреждениях, мы можем сделать вывод, что она заключается в возможности неформального общения учеников в педагогически контролируемой среде, творческой реализации своих способностей, возможностей, интересов, что способствует закреплению получаемых знаний о правилах и нормах коммуникативной культуры; в заложенных в основу их (учреждений) функционирования принципов свободы выбора, добровольности участия во внешкольной образовательной деятельности (в нашем случае – в деятельности клуба телекоммуникационных проектов), что закрепляет позитивное отношение воспитанников к общепринятым правилам социокультурной среды; в обеспечении в рамках учебно-тематических планов кружковой, клубной работы разнообразных форм коммуникаций старшеклассников, получения ими действенного опыта в различных социальных ролях в естественных жизненных условиях.

Таким образом, предлагаемые педагогические условия формирования коммуникативной культуры старшеклассников очерчивают систему учебно-воспитательной работы во

внешкольных образовательных учреждениях, которая дает возможность ученикам получить необходимые знания относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, сформировать к ней эмоционально-ценностное отношение, приобрести через активное участие в телекоммуникационной проектной деятельности опыт соционормативного поведения, включиться в системную работу по самопознанию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Воспитание личности : учебник. – К., 2008. – 848 с.
2. Евтух Н.Б., Черкашина Т.В. Культура взаимоотношений: учебник в трех частях. – Черкассы, 2010. – 340 с.
3. Першина Л.В. Стимулирование мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 44–47.
4. Пиньковская Э.А. Спаси и сохрани: в 3-х т. – Т. 1: Кто ты? – Черкассы, 2011. – 814 с.
5. Серостанова Н.Н. Формирование личностных компетенций будущих экономистов на основе телекоммуникационного проекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2012. – 24 с.
6. Соколова О.П. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Ижевск, 2005. – 137 с.

УДК 372.881.111.1

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается содержание и процедура тестирования знаний основ электронной коммуникации, умения применять их на практике в системе обучения средних общеобразовательных школ. Анализ результатов тестирования показывает, что необходимо всестороннее формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которое является приоритетной целью современного медиаобразования. В связи с этим подчёркивается целесообразность организации элективного или факультативного курса виртуального письменного языка, имеющего ряд специфических черт.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативная иноязычная компетенция, электронная коммуникация, виртуальный язык.

Abstract. The article studies the contents and the procedure of testing the basic knowledge of electronic communication and the skill of its practical use in the educational system of secondary comprehensive schools. The analysis of test results shows that the comprehensive formation of the foreign communicative competence is necessary as it makes a priority goal of contemporary media education. In this connection the author emphasizes the practicability of arranging an elective course or giving optional subject devoted to the virtual written language having some specific features.

Key words: the Federal State Educational Standards, the foreign communicative competence, electronic communication, virtual language.

Как известно, модернизация системы образования в России осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы является овладение умением использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [4, с. 6].

Поскольку, согласно ФГОС, необходимость развития у учащихся компетентности в использовании ИКТ распространяется на все учебные дисциплины, формирование столь важного умения происходит не только на уроках информатики [4, с. 30].

Реализация данного требования в рамках дисциплины «Иностранный язык» непосредственно связана с формированием коммуникативной иноязычной компетенции в общем и с обучением виртуальному языку для общения в сети Интернет в частности, а также повышением уровня компьютерной грамотности учащихся. В этой связи на старшей ступени общего образования крайне актуальным становится *оценка уровня сформированности* коммуникативной иноязычной компетенции в рамках электронной коммуникации, иными словами, определение уровня владения компьютером и виртуальным языком.

Данный вопрос также находит своё отражение в работах Е.Н. Галичкиной, Б.С. Гершунского, Р. Бергами и др.

© Бетретдинова И.Х., 2013.

Например, Б.С. Гершунский подчёркивает необходимость решения задачи массовой компьютерной грамотности, независимо от профиля образования [2].

Е.Н. Галичкина в своей работе «Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство» рассматривает такие специфические черты компьютерной коммуникации, как активное использование компьютерных терминов, снижение стилового регистра, высокая степень креативного обыгрывания слов, словосочетаний и аббревиатур и т.п. [1].

Р. Бергами, в свою очередь, обращает внимание на вышеперечисленные особенности сетевого общения и призывает к переосмыслению традиционных подходов в методике обучения иностранному языку [5, с. 83].

В целом анализ литературы показал, что данное направление занимает одну из важных позиций в методике обучения иностранному языку, но в то же время постижение азов электронной коммуникации по-прежнему осуществляется в основном лишь на уроках информатики [2].

Известно, что письменная коммуникация отличается от устной отсутствием интонации, мимики и жестов, передающих эмоции. В виртуальном языке своего рода компенсаторными средствами выступают небезызвестные «смайлики». Кроме того, электронные письма, чаты и форумы изобилуют разнообразными аббревиациями и сокращениями на синтаксическом («Still waiting!» вместо «I am still waiting for you!») и грамматическом уровнях (B4B – «business for business», ASAP – «as soon as possible», CU – «see you» и т.п.). Владение такими средствами общения становится элементом языковой компетенции, необходимой для успешной интернет-коммуникации с собеседниками (в том числе с зарубежными).

Обычно учащиеся плохо владеют виртуальным языком, поскольку учебная программа не предусматривает соответствующего обучения. Так, в современных УМК по английскому языку (М.З. Биболетова «Enjoy English» – 9 кл., В. Эванс «Spotlight» – 10 кл. и др.) данная

тема недостаточно освещена, приводится в качестве «интересного факта» и ей посвящено чрезвычайно мало заданий и упражнений.

Цель настоящей статьи – продемонстрировать уровень знания интернет-языка у учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Соответственно, нашей конкретной задачей было разработать тест на определение уровня владения компьютером и виртуальным языком и апробировать его на достаточно репрезентативной группе учащихся. В основу нашего теста был положен опросник «Какой вы пользователь?» [3].

Разработанный нами тест включал в себя 24 вопроса с несколькими вариантами ответов. Необходимо упомянуть, что среди вариантов ответов был указан один верный, один явно ложный (выбор такого ответа обнаруживает полное отсутствие знаний испытуемого) и один-два неверных, но приближенных к верному ответам.

Приведем пример вопроса теста:

Как расшифровать аббревиатуру ROFL?

Варианты ответов:

- 1) *Rid of fake lollipops (абсолютно неверно)*
- 2) *Rolling on the floor laughing (верно)*
- 3) *Rolling on the floor lady (не верно, но близко к верному)*
- 4) *Reading on the floor lolling (неверно, но приближено к верному)*

В тестировании приняли участие 150 учащихся 9-11 классов средней общеобразовательной школы № 9 (г. Серпухов).

В результате тестирования были получены количественные данные, которые представлены в табл. 1. Следует указать, что «Т» («True») – это количество учащихся, верно ответивших на вопрос, «F» («False») – количество испытуемых, выбравших заведомо неверный вариант ответа, тогда как «I» («Incorrect») – ребята, выбравшие неверный ответ, но близкий к правильному.

Из приведенных данных видно, что старшеклассники в целом достаточно хорошо знакомы с компьютером и программным

Таблица 1

Результаты тестирования учащихся 9-11 кл. (фрагмент исходной матрицы)

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
1	120	1	29
2	118	2	30
3	100	13	37
4	83	8	59
5	120	10	20
...			

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
20	52	75	23
21	26	47	77
22	42	26	82
23	38	41	71
24	25	71	54

обеспечением (вопросы 1-5 в табл. 1), но обладают весьма низким уровнем владения виртуальным языком (вопросы 20-24). Ребята испытывали затруднения при выборе верного варианта расшифровки распространённых в сети сокращений.

Попробуем выразить итоги тестирования в баллах, для чего оценим верный ответ в 3 балла, неточный – 1 балл, а ошибочный, соответственно, 0 баллов. В этом случае, минимальный балл за тестирование – ноль, а максимальный – 72.

Эта процедура дает возможность перейти от общегрупповой оценки к сопоставлению индивидуальных оценок учащихся, которые можно обозначить как *показатель M*, что, в свою очередь, позволяет ставить более конкретные задачи.

В качестве примера подобной задачи мы рассмотрели следующую: как соотносится способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу с его *индивидуальным показателем M*. С этой целью из всей группы испытуемых было отобрано 30 девятиклассников. Для каждого из них был подсчитан показатель *M* (его значение колебалось в пределах от 10 до 40¹).

Далее отобранные школьники были разбиты на 3 подгруппы, в соответствии с величиной их показателя *M*:

группа 1 – $10 \leq M \leq 20$; *группа 2* – $21 \leq M \leq 30$; *группа 3* – $31 \leq M \leq 40$.

¹ Более старшие ребята (10-11 кл.) обладали более глубокими знаниями в изучаемой области: здесь среднее значение показателя *M* составило 46.

Каждому испытуемому давалась конкретная коммуникативная задача, а именно ему было предложено ответить на письмо зарубежного друга. Задание было сформулировано следующим образом:

You have received a message from your friend:

Hi, Lucy!
thk U 4 yor EMSG.
It's gr8 dat U R goin 2 vzit England.
xlnt!
az 4 me, 2day I'm goin 2 Egypt 4 d wknd.
jst wanna hav som :) w/o parNts.
Wat r u gonna do in London?
c U l8r.
Love,
Ted.

Write an e-mail to Ted.

На выполнение задания в классе отводилось 20 минут. Объем ответного письма составлял в среднем 80-100 слов.

Очевидно, что для успешного выполнения данного задания ребятам необходимо было не только уметь «расшифровывать» сокращённые слова и словосочетания, но и уметь самому использовать их в письменной речи.

Для объективной оценки результатов выполнения задания нами были выдвинуты следующие критерии:

- 1) количество предложений, которые учащиеся смогли понять (в письме всего 7 предложений, содержащих сокращения);
- 2) количество сокращений, употреблённых в ответе на письмо Теда;

Результаты тестирования учащихся 9 кл. (в среднем по группе)

Группа учащихся	Критерии		
	Число предложений, которые учащиеся смогли понять	Число употреблённых в ответе сокращений	Использовано своих сокращений
1: $10 \leq M \leq 20$	3,8	3,1	0
2: $21 \leq M \leq 30$	4,6	4,9	0
3: $31 \leq M \leq 40$	5,8	6,2	0,5

3) количество дополнительных сокращений, не использованных в тексте задания, но уместно употреблённых ребятами в ответах.

Анализ полученных работ показал, что учащиеся не смогли полностью расшифровать письмо Теда. Это видно, например, из ответных реплик типа «*Why did you visit England?*», «*Why are you going to Egypt only for today?*», «*I see, it's fun for you to spend time with your parents*» и т.д., которые полностью искажают смысл полученного текста. Важно отметить и то, что школьники предпочитали использовать лишь те сокращения, которые содержались в исходном электронном письме. Отмечено лишь два случая употребления собственных сокращений, например, такого распространённого, как *LOL* («*laughing out loudly*»). Теперь посмотрим, как различались результаты испытуемых разных групп (табл. 2).

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы. Способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу прямо пропорциональна его показателю М: ученики с более высоким значением этого показателя справились с задачей успешнее других. Хотя в целом девятиклассники, к со-

жалению, ещё плохо владеют виртуальным языком, те, кто им владеет лучше других, при общении в глобальном виртуальном пространстве чувствуют себя более уверенно. В этой связи представляется целесообразным организовать соответствующее обучение в виде элективного курса либо факультатива.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство. – Волгоград, 2012. – 322 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М., 1997. – 264 с.
3. Компьютерные тесты. Тест «Какой вы пользователь?» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.my-test.ru/to-test/for-people145.html> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/документы/2365> (дата обращения: 10.06.2013).
5. Roberto Bergami. The Influence of English As A Second Language In Social On-Line Adolescent Communication: A Pakistani Scoping Study: Pan-Pacific Conference XXVIII, Woosong University, Korea, 26–29.05.2011. – PPBA, 2011. – 311 p.

УДК 78 : 37.016

Круглова М.Г.

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

МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

M. Kruglova

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC

Аннотация. В статье раскрывается значение межнаучных связей как важного условия музыкально-исторической подготовки студентов. На основе рассмотрения методологических взаимосвязей педагогики музыкального образования с различными гуманитарными науками (философией, психологией, музыкознанием и др.) выявляются возможности и пути реализации межнаучных связей в содержании музыкально-исторической подготовки студентов; обосновывается их значение в определении форм и методов преподавания дисциплины «Истории музыки».

Ключевые слова: научная картина мира, межнаучные связи, межпредметные связи, интеграция, профессиональная подготовка, музыкально-историческая подготовка.

Abstract. The article reveals the importance of interscience connections as an important condition for studying History of Music. Based on the review of methodological interconnections of Pedagogy of Music Education with different humanities (Philosophy, Psychology, Theory of Music, etc.) the article identifies the opportunities and ways to implement interscience links in the content of musical-historical training of students; explains their importance in determining the forms and methods of teaching History of Music.

Key words: scientific picture of the world, interscience connections, interdisciplinary links, integration, professional training, musical-historical training of students.

В содержании профессиональной подготовки студентов-музыкантов важнейшее место отводится изучению музыкально-исторических дисциплин. Эта значимость обусловлена осознанием того, что освоение истории музыки связано не только с приобретением предметных знаний о музыке как искусстве, но и с формированием значимых для современного музыканта общекультурных и профессиональных компетенций, направленных на становление личности как субъекта культуры.

Функциональная многозначность истории музыки как одной из ведущих дисциплин профессиональной подготовки музыкантов объясняется тем, что в «орбиту» своего исследования она вовлекает широкий круг наук, содержание и методы которых позволяют более многоаспектно подходить к проблемам анализа как музыкальных, так и культурных феноменов.

Анализ содержания музыкально-исторической подготовки показывает, что исследование явлений и процессов, происходящих в музыкальном искусстве, не всегда может быть осуществлено в рамках предметных представлений. Изолированное рассмотрение отдельных сторон музыкально-исторического процесса (музыкального стиля, жанра, творчества композитора, музыкального произведения, средств музыкальной выразительности и т.д.) не открывает пути понимания сути явлений в целом. Их изучение должно носить межнаучный характер.

В связи с этим важнейшим условием музыкально-исторической подготовки студентов выступает реализация **межнаучных связей** в процессе обучения. Суть данного условия состоит,

с одной стороны, в опоре на систему понятий, привнесённых из различных гуманитарных наук и их осознании как универсальных, с другой – в овладении методами этих наук с целью системного изучения музыки как части культуры.

Проблема использования межнаучных связей в образовательном процессе в настоящее время представляется особо актуальной. Она обусловлена переосмыслением содержания современного образования, расширением его культурных основ, пониманием образовательного пространства как процесса овладения культурой, направленного на развитие и преобразование личности. «Именно сегодня, в первые десятилетия XXI века, – подчеркивает Л.А. Рапацкая, – обозначились явные противоречия между стереотипами традиционного педагогического мышления и педагогической деятельности и осознанием музыкального образования как феномена культуры, как процесса, не сводимого к обучению» [7, с. 14].

Однако в большинстве случаев проблема межнаучных связей разрабатывается на уровне реализации *межпредметных связей* (МПС) в обучении. В педагогической науке их определяют как важнейшую категорию, направленную на выявление «синтезирующих интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [11, с. 88]. В *образовательную* функцию межпредметных связей входит формирование системных знаний о мире на основе ведущих научных идей и понятий. *Воспитательная* функция предполагает становление мировоззрения и навыков профессиональной ориентации, а *развивающая* – развитие системного мышления, познавательных интересов и исследовательской активности.

Важной составляющей процесса реализации межпредметных связей в обучении выступает *интеграция*, способствующая созда-

нию представлений о науке как о внутренне едином целом. «Любая информация может быть усвоена только в том случае, если она включается в систему ранее полученных знаний, а не является совершенно новой, неизвестной и несовместимой с предыдущим знанием. Для уточнения основных положений темы и включения их в уже сложившуюся систему знаний преподаватель использует дополнительные сведения из других дисциплин, осуществляя таким образом реализацию МПС через конкретизацию учебного материала с помощью элементов знаний других учебных предметов» [6, с. 97].

В современном понимании интеграция предполагает открытость образовательных систем, осуществление интегративных идей в любом компоненте педагогического процесса. Она позволяет перестраивать, расширять и углублять содержание отдельного предмета, приводит к конструктивным изменениям в методике работы и создает новые обучающие технологии.

Между тем возможности межнаучных связей как проявления тенденции к интеграции представляются не менее широкими. С точки зрения дидактики, межнаучные связи предполагают «не столько привлечение фактов из разных наук для иллюстрации общих положений, сколько показ общности теоретического объяснения объектов, изучаемых с разных сторон и разными методами, общность методов и процесса познания в разных научных дисциплинах» [3, с. 160]. В каждом учебном предмете есть свой набор конкретных способов деятельности, предусмотренных программой. Но за этими конкретными способами деятельности кроются умения обобщённого характера – межнаучные умения. «В процессе формирования общенаучных умений и навыков важно предусмотреть формирование системно-образующих понятий, законов и теорий, а также усвоение фундаментальных научных фактов», – констатирует Ю.К. Бабанский [2, с. 26]. К числу общенаучных умений относятся анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация, сравнение, выделе-

ние существенного в исследуемых объектах, выявление причинно-следственных связей и зависимостей и т.д.

Как отмечает В.В. Медушевский, каждая научная дисциплина должна мыслиться не как область, а как взгляд – взгляд на целое с определённой стороны, с точки зрения одной особой проблемы [4]. Такой подход не нарушает целостности того или иного предмета, его специфики, а наоборот, углубляет научные представления о нём и раскрывает сущность всеобщей связи явлений через исследование взаимосвязей изучаемого предмета с другими.

Образовательные задачи использования межнаучных связей в учебном процессе соответствуют ведущим установкам современной высшей школы, среди которых:

- обновление знаний в соответствии с современным уровнем развития науки, культуры и образования;

- повышение статуса научного знания в образовании; формирование научных основ мировоззрения личности;

- повышение эффективности учебного процесса посредством перехода от предметно-знаниевых образовательных технологий к технологиям контекстного типа, обеспечивающим взаимосвязь между учебной и профессиональной деятельностью;

- воспитание профессиональной мобильности личности, заключающейся в готовности к адаптации в различных социально-культурных условиях;

- преодоление разрыва между взаимосвязанными научными областями с целью выявления единых методов познания и их использования для изучения различных объектов и явлений действительности.

В содержании *музыкального образования* к настоящему времени наметилось несколько путей осуществления межнаучных связей:

- 1) использование основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов смежных гуманитарных наук (философии, культурологии, эстетики, социологии, психологии, искусствоведения, музыковедения);

- 2) использование теоретических разработок и конкретных результатов их исследова-

ний (в частности, социологии, психологии, физиологии, семиотики и др.);

- 3) использование методов исследования, применяемых в гуманитарных науках.

Так, *философское знание* как методологически более ёмкое при экстраполяции в область музыкально-педагогического образования способно помочь выявлению ценностно-смысловых оснований последнего. Результат взаимодействия философии и педагогики музыкального образования многие исследователи видят в выработке таких знаний, которые послужат «основой осмысления и решения актуальных проблем музыкального образования, надёжным методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон» [1, с. 39].

В последнее время взаимодействие педагогики музыкального образования и философии наполняется новым содержанием, в котором доминирующее значение приобретает проблема формирования мировоззрения личности. При осмыслении сущности данного феномена музыкальная педагогика опирается на выдвигаемое философией системно-целостное понимание личности.

Однако развивать личностную культуру невозможно без опоры на законы искусства, педагогики и психологии. При отсутствии этих взаимосвязей обнаруживается непонимание педагогом сущности проблем и результатов образовательного процесса. Например, невнимание к физиологическим, возрастным и психологическим особенностям учащихся приводит к неправильному истолкованию их проявлений в музыкальной деятельности. В этом плане ярким проявлением межнаучных связей является взаимосвязь теории и практики музыкального образования с *психологией*.

Взаимосвязь этих областей раскрывается через реализацию общенаучных принципов психологии в музыкальной деятельности¹.

¹ Принципы психологии – это исходные положения, определяющие понимание особенностей формирования и развития психики человека, механизмы её функционирования. Аккумулируя основные законы, действующие в сфере психического, эти принципы определяют требования к изучению психики людей, а также подходы к формированию личности человека в педагогическом процессе.

Механизм, обеспечивающий эту взаимосвязь, включает в себя движение от общих психологических принципов, через их проявление в музыкальной психологии, к дидактическим принципам педагогики музыкального образования, отражённым в методах обучения [1]. Такими принципами, например, являются принцип единства сознания и деятельности, принцип целостного и системного подхода к пониманию психических феноменов. С точки зрения последнего, процесс музыкального познания рассматривается как совокупность целостных психологических систем: сенсорно-перцептивной, когнитивной, ценностной, творческой [10].

Процесс развития педагогики музыкального образования тесно соприкасается с развитием *музыкознания*. Это проявляется, например, в том, что такие ключевые музыковедческие категории, как «интонация», «образ», «стиль», «жанр» послужили стимулом для обращения педагогов-музыкантов к разработке новых подходов к содержанию и методам музыкального образования (интонационного, стилевого, жанрового подходов). Осмысление данных категорий в музыкально-педагогическом процессе становится основой решения проблем освоения музыкального искусства. Е.В. Назайкинский утверждает: «Между науками, как и между их предметами, в действительности нет границ и <...> каждая из них в принципе изучает весь мир, но в центр этого мира помещает своё собственное “светило”. Система же наук в этом плане может быть уподоблена огромному энергетическому полю взаимодействующих, влияющих друг на друга звёзд, свет которых пронизывает всю галактику. Для музыковедов таким светилом является музыкальное творчество, музыкальная деятельность, сама музыка. Оно тоже озаряет всю вселенную» [5, с. 16].

Таким образом, методологические взаимосвязи педагогики музыкального образования с другими науками проявляются в обогащении и преобразовании педагогического процесса, позволяющего будущему педагогу вооружиться арсеналом знаний и методов

для дальнейшей профессиональной деятельности. «Чтобы хорошо делать своё дело, – замечает Г.М. Цыпин, – человек сегодня должен много знать и, что ещё важнее, быть открытым для восприятия и ассимиляции новых знаний, причём не только в рамках своей профессии, но и в смежных областях» [12, с. 5].

В содержании музыкально-исторической подготовки студентов реализация межнаучных связей имеет важнейшее значение. Так, решение некоторых задач, связанных с анализом музыкально-исторических явлений и процессов, предполагает в качестве необходимого условия привлечение универсальных *философских* методов. К таким методам относятся сравнение, анализ, синтез, индукция и дедукция, абстрагирование. Кроме того, к настоящему моменту многие философско-эстетические категории и положения обрели своё место и значение в изучении истории музыки. Каждая из категорий отражает один из общих законов, принципов бытия сущего, а вместе они охватывают мир как единое целое. Это категории всеобщей связи и развития, общего и особенного, части и целого, системы, формы и содержания, симметрии и асимметрии, диалектического противоречия и др.

Исследования *психологической науки* также имеют существенное значение для восприятия и познания музыкальных феноменов. Ещё Б.М. Теплов, исследуя закономерности музыкального восприятия, пришёл к мысли, что музыка, взятая сама по себе, может выражать только эмоциональное содержание, но в контексте других, немusicalных средств познания, её смысловое значение раздвигается до широчайших пределов. «Восприятие музыки во всей её глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят “сам из себя”», – заключает учёный [9, с. 113]. Например, психологический механизм перевода музыкальных звучаний в разного рода «чувственные характеристики» – синестезия, ассоциации, метафорический скачок – имеет важное значение для восприятия и адекватного понимания музыкальных

произведений, определяя как общее психологическое «пространство» образа, так и точность его отдельных характеристик.

В трактовке проблем музыкальной жизни нельзя обойтись без исследования ее *социологического* «пространства», так как всякая музыкальная культура функционирует в конкретном обществе и представлена определенными общественными институтами. В этом отношении исследование вопросов истории музыки неизбежно связано с музыкальной социологией – научной дисциплиной, изучающей различные аспекты социального бытия музыки, вопросы общественного содержания музыкального творчества, проблемы систематизации всего многообразия его художественных форм и общественных проявлений. Важнейшие аспекты социологии музыки как научной дисциплины разработаны А.Н. Сохором. В его монографии «Социология и музыкальная культура» раскрывается содержание, задачи, структура, функции и методы музыкально-социологических исследований [8].

Таким образом, в изучении музыкально-исторических явлений сливаются воедино теоретические представления о самой музыке, ее взаимосвязи с личностью, обществом, культурой. Так, в частности, при изучении музыкального романтизма пересекаются такие понятия, как эстетика, стиль, направление, мировоззрение, художественно-стилевое течение. Вариативность взглядов на романтизм как направление, школу, стиль, художественный метод, тип мировоззрения актуализирует проблему исследования этого явления с различных научных позиций. И в этом смысле вопросы отдельного культурно-исторического явления оказываются на пересечении философских, социологических, культурологических, исторических, искусствоведческих дисциплин.

Необходимость привлечения межнаучных связей в практику музыкально-исторической подготовки студентов-музыкантов объясняется требованиями современной высшей школы и связано с повышением научного уровня содержания образования, увеличени-

ем объема информации, процессом интеграции наук, необходимостью формирования нового интегративного мышления, стремлением к формированию у студентов единой научной картины мира и целостного представления о нем.

Исследование возможностей межнаучных связей, тем самым, имеет принципиально важное значение для развития методологических, научно-теоретических, методических основ музыкального образования. Реализация межнаучных связей в педагогическом процессе способствует обобщению, систематизации, полифункциональности знаний, формированию способности самостоятельно проводить творческие исследования, умений рассматривать любые явления с разных позиций, готовности применять знания из различных областей науки и искусства в решении конкретных профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002 г. – 272 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М., 1988. – 608 с.
3. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982. – 129–180 с.
4. Медушевский В.В. Как устроены художественные средства музыки? // Эстетически очерки. – М., 1977. – Вып. 4. – С. 83–84.
5. Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе 20 века // Преподаватель. – 1999. – № 4. – С. 16–21.
6. Плотникова Е.Г. Межпредметные связи при обучении математики в ВУЗе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 2. – С. 95–100.
7. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в культуре России: опыт исторического анализа // Вопросы музыкальной культуры и образования. Сборник научных трудов. – М., 2012. – Вып. 9. – С. 3–16.
8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура: Монография. – М., 1975. – 202 с.
9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.; Воронеж, 1998 – 544 с.

10. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 «Музыкальное образование». – М., 2000. – С 47–80.
11. Федорец Р.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л., 1983. – 88 с.
12. Цыпин Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики: проблемы содержания, формы, языка и стиля. – Тамбов, 2005. – 337 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 796–057.875

Степанова Л.А.

Московский государственный областной университет

**СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ
В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В.,
КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С.
«ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ
ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»)**

L. Stepanova

Moscow State Regional University

**PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH
IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS
(THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA,
O. KUZNETSOV, G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY
OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS
OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS")**

Аннотация. В статье представляет собой рецензию на вышедшую в 2013 г. коллективную монографию преподавателей Тульского государственного университета «Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов», которая посвящена научному и методическому обоснованию инновационного направления в физическом воспитании студентов – формированию системы оценки качества индивидуального физического развития. Статья написана в научно-публицистическом жанре «критика и библиография».

Ключевые слова: гуманизация педагогического процесса, вуз, физическое воспитание студентов, антропометрический контроль физического развития студентов, индивидуальное физическое развитие и функциональная тренированность студента.

Abstract. The article represents the review of the collective monograph 'Assessment of Quality of Physical Development and Actual Problems of Physical Training of Students' issued in 2013 by teachers of the Tula state university. The monograph is devoted to scientific and methodical justification of the innovative approach to the physical training of students, i.e. to the formation of a quality assessment system which assesses a student's individual physical development. The article is written in a scientific-journalistic genre 'criticism and bibliography'.

Key words: humanization of pedagogical process, institute of higher education, physical training of students, anthropometric control of students' physical development, individual physical development and student functional level of training.

Не приходится говорить о той роли в жизни любого школьника и студента, а в целом – и всего общества, которую играет физическая культура. Задача физического развития человека еще в древних цивилизациях была определена важнейшей составляющей гармоничного развития личности, которой она остается и сегодня, присутствуя в содержании общего и высшего

© Степанова Л.А., 2013.

образования как учебная дисциплина. Однако в современном социально-историческом контексте ее значение приобретает особую остроту в связи с такими негативными тенденциями, как гипертрофированная динамика развития информационного пространства общества, влекущая за собой биологически несообразный физиологии растущего организма ритм, культ пищевых пристрастий в ущерб духовным и физическим формам бытия, малоподвижный образ жизни и др. Неслучайно сегодня одним из приоритетов физического воспитания молодежи становится сохранение и укрепление её здоровья, без которых ни о какой личностной и профессиональной самореализации специалиста речь идти не может. Учитывая то, что заметной тенденцией последних лет стало снижение уровня физической готовности студентов к освоению очень емких по содержанию и затратных по времени освоения образовательных программ (особенно в свете стандартов последнего поколения), актуальность этой проблемы особенно усиливается в свете эффективного оздоровления и профилактики болезней студентов.

В образовательных стандартах физическая культура в высшем учебном заведении рассматривается как неотъемлемая часть не только профессиональной культуры будущего специалиста, но и в целом системы воспитания студентов в гуманистическом русле. Помимо этого, как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она является одним из средств оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Однако не секрет, что долгие годы основной акцент в физкультурной подготовке студентов делался не на сохранении их высокой работоспособности (как этого требует современная ситуация), а на выполнении определенного комплекса заданий программного характера, без учета такой важной составляющей, как исходные и перспективные возможности физических ресурсов студентов, знание которых особенно важно в период их

адаптации в новых условиях обучения. Вот почему обращает на себя внимание вышедшая в этом году книга, подготовленная авторским коллективом Тульского государственного университета Грязевой Е.Д., Жуковой М.В., Кузнецовым О.Ю., Петровой Г.С. **«Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов»**, которая посвящена научному и методическому обоснованию необходимости такого важного направления в физическом воспитании студентов, как формирование системы оценки качества индивидуального физического развития. Нет сомнений в том, что книга, написанная в жанре монографии, будет интересна каждому специалисту в области общей педагогики и частных методик прежде всего тем, что в ней раскрываются основные пути развития фактически нового направления в физическом воспитании студенчества, основанного на антропометрическими психолого-педагогическом обследовании индивидуального физического развития и функциональной тренированности студента. При этом важно отметить, что исследование производит впечатление благодаря глубине и достоверности анализа, широкой опоре на многолетние собственные наблюдения и опыт авторов, богатству исходного материала, что не вызывает сомнений в убедительности и доказательности полученных результатов.

Рецензируемая книга состоит из 3 глав, каждая из которых, несмотря на их тесную логическую взаимосвязь, имеет свою специфику. Название первой главы *«Антропометрический контроль физического развития и функциональной тренированности студентов (способ оценки условий и качества физического воспитания)»* точно отражает его содержание. Сначала авторы представляют широкий взгляд на необходимость использования в практике вуза способа оценки условий и качества физического воспитания, подчеркивая при этом его комплексный характер, что уже дает основание говорить об инновационности подхода в этой области. Такое утверждение подкрепляется 10-летним научно-методическим поиском авторского коллектива

ученых разных специальностей и направлений – врачей, биологов, судебных экспертов, социологов, специалистов в области математического анализа, а также профессиональных тренеров и спортсменов, работающих в Тульском государственном университете. На основе привлечения внушительного эмпирического материала, накопленного с 2006 г., дана оценка состояния физического развития современной учащейся молодежи и сформулированы актуальные педагогические задачи в системе физического воспитания студентов. В главе подробно рассматривается важный в контексте новых подходов к физическому воспитанию юношества вопрос соотношения универсальных медико-биологических стандартов с индивидуальным анатомо-физиологическим развитием студента, который, как показывает практика, является отнюдь не второстепенным. В связи с этим авторы предлагают брать за основу не показатели роста и веса, которые до сих пор используются в антропометрических исследованиях человека, а гармоничность физического развития обучающегося, что объективно расширяет видение индивидуального подхода к физическому воспитанию студентов.

Важным достоинством метода антропометрического контроля является то, что с его помощью возможно выстраивать систему дифференциации физического воспитания студентов не только средствами общей, но и адаптивной физической культуры, а это, безусловно, способствует профилактике конкретных физиологических дисфункций, которые, к сожалению, встречаются у студентов не так уж и редко.

Интересным в предлагаемой авторами методике, прежде всего, в общепедагогическом аспекте, является участие самих студентов в процессе антропометрического контроля пропорциональности конституциональной стеничности и гармоничности своего телосложения, который предусматривает обучение приемам обработки и анализа полученных результатов, что позволяет в последующем каждому студенту увидеть динамику его физического совершенствования,

проявляющегося в изменении качества и уровня индивидуальной функциональной тренированности. Этот методический прием повышает заинтересованность студента в улучшении своих собственных результатов и, таким образом, выступает стимулом для более активного участия в занятиях по физической культуре.

На основе целостного анализа метода антропометрического контроля авторы выделили основные его характеристики, позволяющие определить видение прикладного значения метода в перспективе практики физического воспитания в вузе, некоторые из которых, на наш взгляд, являются дискуссионными. Так, одна из характеристик метода – доступность, учитывая необходимость участия в диагностике и мониторинге изучаемого процесса специалистов различного профиля, требует и их наличия в вузе, и их профессионально-личностной заинтересованности и готовности к включению в этот процесс, что может быть достаточно затруднительным в силу ряда причин. В целом же весь представленный в главе материал воспринимается с большим интересом и, как было отмечено выше, носит инновационный характер.

В том же ключе написана и вторая глава «Оценка физического развития современной студенческой молодежи», в которой последовательно рассматривается технология оценки результатов антропометрического контроля физического развития и функциональной тренированности студентов как необходимого этапа полноценного педагогического процесса физического воспитания в современном вузе. Приведены способы дифференциации студентов не только по медико-клиническим показателям, но и по уровню и качеству индивидуального физического развития каждого конкретного обучающегося, т.е. таким образом врачебно-медицинский контроль, как утверждают авторы, дополняется педагогическим компонентом, включающим коррекцию средствами физического воспитания субъективных недостатков индивидуального телосложения и тренированности студента. Хочет-

ся согласиться с авторами в их утверждении о том, что в настоящее время в практике врачебно-педагогического контроля процесса физического воспитания обучающихся в достаточной мере реализуется только первая его составляющая, тогда как вторая – педагогическая – из-за отсутствия методик ее организации и проведения либо не реализуется полностью, либо отсутствует вовсе.

В главе приводятся сопоставительные примеры оценки физического развития студента при выполнении им физкультурно-спортивных нормативов с помощью методики антропометрического контроля, который, судя по результатам исследования, является более информативным и объективным. Само по себе это суждение, безусловно, выглядит убедительным, однако в данном контексте один вопрос все же оказался обойденным: каким образом с помощью предлагаемой методики можно осуществить ранжирование видов физкультуры и ее нормативов – адаптивной, традиционно используемой, спортивно-соревновательной и пр., и как должны соотноситься количественные критерии выполнения физкультурно-оздоровительных нормативов с качественными? Ответ на этот вопрос помогает лучше понять особенности позитивных изменений в индивидуальном физическом развитии студента, тем более, что сами авторы указывают на то, что используемые сегодня количественные критерии выполнения молодыми людьми формализованных физкультурно-спортивных нормативов не позволяют объективно и наглядно отобразить эту динамику. Однако, без всяких сомнений, представленный в главе материал ценен тем, что авторы наглядно с достаточной долей убедительности продемонстрировали возможности применения предлагаемой методики в практике высшей школы.

В третьей главе монографии «Актуальные задачи физического воспитания студентов» авторы предпринимая попытку научно-практического осмысления полученных результатов, акцентируя внимание на выявлении существенных проблем физического воспитания студентов. Целостный анализ

физического воспитания не столько как учебной дисциплины, а как важнейшей составляющей содержания педагогического процесса в вузе позволил авторам выявить и показать процесс приращения педагогического компонента в процессе физкультурных занятий на основе ярко выраженного индивидуального подхода.

Особо хочется поддержать авторов в их выводах, сформулированных на основе анализа результатов антропометрического обследования студентов Тульского государственного университета, касающихся подготовки обучающихся к восприятию соответствующих физических нагрузок и адекватной реакции на них, привитию им навыков контроля над самочувствием при выполнении физических упражнений, наглядного разъяснения необходимости коррекции телосложения средствами физического воспитания. Особое внимание в этом ключе, как совершенно справедливо отмечают авторы, должно уделяться первокурсникам, для которых самым трудным в вузе является период адаптации в учебном процессе. Это означает, что учебные занятия со студентами младших курсов по физической культуре должны носить комплексный и комбинированный характер, т.е. помимо комплекса упражнений, рассчитанных на всех здоровых по медицинским показаниям студентов, необходимо включать индивидуальные коррекционные упражнения, направленные на достижение каждым обучающимся общей гармоничности. Таким образом, авторами охвачены все возможные группы студентов, которые могут быть сформированы в результате оценки их физического развития и функциональной тренированности. Учитывая все более усложняющиеся условия обучения в высшем учебном заведении, авторы фиксируют внимание на современных задачах физического воспитания:

- дифференциации студентов по уровню индивидуального физического развития и функциональной тренированности;
- необходимости индивидуального антропометрического обследования каждого студента;

– изучении характера эмоционально-волевой мотивации к учебным занятиям по физической культуре и процессу физического воспитания в целом;

– формировании у студентов, вчерашних школьников, навыков динамической активности.

Отмечая новизну и актуальность авторских подходов, необходимо акцентировать вопрос, требующий доработки – это конкретные представления авторов о тех самых благоприятных условиях, которые способствуют гармонизации развития личности студента средствами физического воспитания: их характеристика, включая средства обучения, методическое обеспечение, воспитывающая сре-

да, оптимальное количество преподавателей, способных профессионально использовать предлагаемые подходы на практике. Отказ от специального анализа данного вопроса может оставить ощущение недоговоренности.

Однако не указанные недостатки определяют значение рецензируемой книги. Анализ ее содержания позволяет утверждать, что теория и практика профессионального образования пополнилась ценной работой, открывающей перспективные пути профессионального становления будущих специалистов в системе высшего профессионального образования средствами физического воспитания, гуманистический потенциал которого далеко не полностью востребован в вузе.

НАШИ АВТОРЫ

Аносова Анастасия Викторовна – аспирант лаборатории деятельности внешкольных учреждений Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев), методист центра практической психологии и социальной работы Киевского областного института последипломного образования педагогических кадров (Украина); e-mail: annast@ukr.net

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Великанова Анастасия Евгеньевна – соискатель, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: velikanova.ae@mail.ru

Захарова Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; e-mail: annazakharova@mail.ru

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Круглова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: marisha.krug@mail.ru

Марахова Виктория Александровна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Vikusa7@mail.ru

Мелещенко Алла Анатольевна – соискатель, ассистент кафедры охраны труда и гражданской защиты Житомирского государственного университета им. И. Франка (Украина); e-mail: inga-veselka@mail.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: l_osipenko@mail.ru

Степанова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Танцура Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры Иностранных языков-3 Финансовой академии при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: ttancyra@yandex.ru

Третьякова Вера Степановна – доктор филологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), профессор кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: k173809@yandex.ru

Хватова Марина Борисовна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления (Московская область); e-mail: marina11.10.1963@mail.ru

Ягудина Лилия Равилевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Набережночелнинского филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева-КАИ; e-mail: yagudinalr@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Великанова А.Е., Третьякова В.С.</i> КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР	5
<i>Захарова А.В., Суворова Ю.А.</i> О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	10
<i>Крившенко Л.П., Захарова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	15
<i>Марахова В.А.</i> ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	23
<i>Мелещенко А.А.</i> ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	27
<i>Осипенко Л.Е.</i> МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	32
<i>Таницура Т.А.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	37
<i>Хватова М.Б.</i> ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ.....	43
<i>Ягудина Л.Р.</i> ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Аносова А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	53
<i>Бетретдинова И.Х.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	60
<i>Круглова М.Г.</i> МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	64

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Степанова Л.А.</i> СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В., КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С. «ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»).....	70
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>A. Velikanova, V. Tretyakova.</i> PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER.....	5
<i>A. Zakharova, Y. Suvorova.</i> THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS	10
<i>L. Krivshenko, A. Zakharova.</i> RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	15
<i>V. Marahova.</i> MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	23
<i>A. Meleschenko.</i> THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES.....	27
<i>L. Asipenka.</i> MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES.....	32
<i>T. Tantsura.</i> COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	37
<i>M. Khvatova.</i> PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY	43
<i>L. Yagudina.</i> POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY	48

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>A. Anosova.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	53
<i>I. Betretdinova.</i> MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL.....	60
<i>M. Kruglova.</i> INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC	64

SCIENTIFIC LIFE

<i>L. Stepanova.</i> PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS (THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA, O. KUZNETSOV G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS").....	70
--	----

OUR AUTHORS	75
-------------------	----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14.015.62

Великанова А.Е., Третьякова В.С.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

КУРАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОДЮСЕР

A. Velikanova, V. Tretyakova

Russian State Vocational Pedagogic University, Ekaterinburg

PROFESSOR IN CHARGE OF A STUDENT GROUP AS A SOCIAL PRODUCER

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического осмысления роли куратора академической группы как социального продюсера, основной функцией которого является содействие профессиональному становлению студентов в период обучения в университете. В статье осуществлен анализ понятий «образовательная рефлексия» и «социальная практика». Определены современные требования к личности куратора. Предложен комплекс задач деятельности куратора академической группы как социального продюсера. Задачи и функции деятельности куратора определены через способность студента осуществлять образовательную рефлексию и приобретать опыт социальной практики.

Ключевые слова: куратор академической группы, обучение, образовательная рефлексия, социальная практика, мотивация, профессиональная деятельность, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract. The article is an attempt to give a theoretical assessment of the role a professor in charge of a student group fulfills as a social producer. In this case his main function is to assist the students' professional skills formation during their course of study at a university. The article presents the analysis of such concepts as: «educational reflection» and «social practice». Modern requirements to the personality of the professor in charge of a student group are defined. The complex of problems of such professors' activity as a social producer is offered, as well as the tasks and functions of his activity. It is stated that the professor in charge of a student group should stimulate the students' ability to develop educational reflection and their skills of gaining experience of social practice.

Key words: a professor in charge of a student group, course of study, an educational reflection, social practice, motivation, professional activity, an individual educational trajectory.

В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества. Прежде всего, меняются требования, предъявляемые к личности профессионала. В государственной программе, принятой Правительством РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (подпрограмма «Развитие профессионального образования»), отмечаются новые требования к выпускнику вуза, требующие адекватных мер образовательной политики, – формирование компетенций, востребованных в современной социальной жизни и экономике [1, с. 36, 77]. Это значит, что студент, получив ту или иную про-

фессию, должен уметь продемонстрировать не только определенный уровень знаний, умений, владений и их практическую реализацию, но и свою мобильность, активность, самостоятельность, психологическую гибкость, стрессоустойчивость, коммуникабельность, то есть способность соответствовать постоянно меняющимся социальным условиям.

Сочетать в себе вышеуказанные качества и применять их в профессиональной деятельности – довольно сложная задача для молодого специалиста. Тем не менее нам представляется это возможным, если студент осознанно выбирает свою будущую профессию, имеет мотивацию к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности, стремится к самосовершенствованию в этой области.

Как показывает практика, большая часть студентов, поступающих в вуз, к сожалению, не имеют четкой установки на получение образования именно по выбранному профилю подготовки. Этой реальности существует множество объяснений: большой конкурс на престижные и востребованные направления подготовки; установка студента получить любое высшее образование, чтобы иметь возможность дальнейшего трудоустройства; выбор единых государственных экзаменов по определенным дисциплинам; возможность временной отсрочки от службы в вооруженных силах (для молодых людей); возможность познать особенности студенческой жизни; стремление обучаться на бюджетной основе и др.

В итоге возникает противоречие между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности.

Указанное противоречие позволяет сформулировать проблему, которую мы попытаемся разрешить в рамках данной статьи, – как в условиях вуза сформировать мотивацию к будущей профессии у студентов и подготовить их к самостоятельной профессиональной деятельности?

Выявленное противоречие и проблема позволяют сформулировать цель статьи – определить субъекта, способного в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, и определить комплекс решаемых им задач для достижения этой цели.

В условиях компетентностного подхода студент должен не только усваивать знания, но и быть способным применять эти знания на практике, самостоятельно решать встающие перед ним задачи. С нашей точки зрения, помочь студенту реализовать данные задачи в вузе может куратор академической группы. С этой позиции проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории студента – главная функция куратора. В условиях образовательного пространства вуза при решении указанных задач куратор академической группы будет выступать в качестве «социального продюсера», помогающего молодому человеку вывести свои образовательные проекты в социальную сферу.

В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности: говорят о кураторе академической группы, курирующем врача, кураторе того или иного направления в деятельности банка, предприятия, политической организации. Термин «куратор» достаточно широко распространен и в сфере высшего профессионального образования.

Слово «куратор» появилось в немецком языке как заимствование латинского «curator», основным значением которого было ‘заботиться’. Современные романские языки указывают на значение ‘попечитель’, ‘опекун’. Это же значение актуально и в английском языке: curator – 1) хранитель, смотритель музея; 2) управляющий, заведующий, руководитель; 3) член университетского совета (в западных университетах); 4) опекун [3].

В русский язык слово «куратор» в значении ‘попечитель’, ‘опекун’ пришло из немецкого языка во времена Петра Первого. Так, в «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка» 1910 г. термин «куратор» определяется следующим образом:

Куратор [от лат. *curator* – попечитель] – 1) опекун над мнением несостоятельного должника; 2) прежнее название попечителя университета; 3) студент, надзору которого вверяется больная; 4) член конкурсного управления [7].

Следовательно, можно сделать вывод, что куратор – лицо, выступающее в роли наставника, опекуна, попечителя, защитника, руководителя по отношению к обучающимся.

Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященных кураторской работе, является Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 г. императором Николаем II, которая определяла порядок избрания кураторов из числа профессорско-преподавательского состава и обозначала основные функции и направления деятельности куратора в вузе.

С тех пор институт кураторства не прекращал официально своего существования. В 60–90-х гг. XX в. проблеме кураторской деятельности уделялось большое внимание. «Анализ работ этого периода (К.В. Гавриловец, Л.Д. Демина, Т.М. Куриленко, Т.П. Маралова, О.В. Соколовская) приводит, во-первых, к выводу о том, что деятельность института кураторства была направлена на поиск внутренних резервов оптимизации воспитательного процесса в вузах. Во-вторых, институт кураторства способствовал социализации студенческой молодежи. В-третьих, содержание кураторской деятельности претерпело в своем развитии существенные изменения от информационной, просветительской функции на начальном этапе, до руководства практически всеми сферами деятельности студенческой группы на последующих этапах» [2, с. 67].

Однако в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. в сфере кураторства наметился спад, обусловленный объективными внешними причинами: возникновение на международной политической арене нового государства – Российской Федерации в связи с распадом СССР; экономический и политический кризисы; кардинальные изменения сети средних

и высших учебных заведений в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» 1992 г.; нехватка финансирования в сфере культуры и науки. Институт кураторства стал существовать в большинстве случаев формально. Последствия этого времени сказываются во многом до сих пор, поскольку были утрачены многие традиции и преемственность в работе.

Куратор как феномен в высшем образовании явился предметом исследований отечественных и зарубежных ученых в следующих направлениях:

– выявление роли куратора студенческой группы в инновационной системе образования (Н.Ф. Большакова, Э. Гордон, Г. Дербридж, Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Ч. Кингслей, Р. Клоуард, Г. Крисли, Е.Н. Кролевецкая, А.В. Куприна, С.В. Лаптева, Ф.Дж. Медуэй, Г.Х. Мин, И.П. Миронов, Р. Пэппа, М. Сим, Ф. Стродтбэк, Р.Г. Уильяме, К. Хибберт, Г. Хорст);

– определение требований к личности современного куратора (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, Л.Н. Макарова, С.Ш. Надыршина, М.И. Ситникова);

– исследования, направленные на выявление функций кураторской деятельности в студенческой группе (Л.С. Гринкруг, А.Н. Дулатова, Л.Н. Зайнуллина, А.М. Зарукина, В.П. Зелеева, Ж.Б. Иванова, О.А. Плоцкая, Т.И. Рогозина, М.А. Тимонов, А.Я. Шаипова, М.С. Якушкина);

– анализ эффективности и результативности деятельности кураторов в условиях современной системы образования (Г. Биерс, Д. Бушсел, Т.И. Гунько, Дж. Каган, Р.Дж. Марцано, С.Е. Римм-Кауфман, З. Сазонова, Л.А. Черенцова, С.Н. Юрченко).

Мы бы хотели представить куратора академической группы в роли социального продюсера, то есть посмотреть на сущность данного феномена с новых позиций. Обратимся к термину «продюсер». Продюсер (от англ. *producer* – производитель, товаропроизводитель, изготовитель) – это специалист, который принимает непосредственное участие в производстве проекта, регулирует (или помогает регулиро-

вать) финансовые, административные, технологические, творческие или юридические аспекты деятельности, регулирует политику при выполнении какого-либо проекта [5].

Исходя из данного определения, можно сказать, что, выступая в роли социального продюсера, куратор академической группы будет являться человеком, который принимает непосредственное участие в профессиональной жизнедеятельности студентов. Он наблюдает, сопровождает, регулирует их деятельность и создает условия для развития личности каждого студента. Как социальный продюсер куратор участвует в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории каждого студента, помогает разрабатывать и претворять в жизнь их социальные проекты.

С нашей точки зрения, современный студент, приобретая в вузе знания, умения, владения, должен быть способен осуществлять образовательную рефлексию и иметь опыт социальной практики. Основу социальной практики должны составлять процессы социальных и профессиональных проб и обретения социального опыта. Для реализации индивидуальной образовательной программы и складывания жизненной траектории через представления о своем будущем студенту необходим опыт реальных социальных действий. Таким образом, процессы обучения, образовательной рефлексии и социальной практики должны рассматриваться как равнозначные. При этом ведущая роль должна оставаться за образовательной рефлексией.

Образовательная рефлексия – это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем [6].

Исследуя особенности образовательной рефлексии педагогов с позиции системы субъектной регуляции деятельности, Г.А. Мурзина дает определение понятию «образовательная рефлексия». В широком смысле это «процесс профессионального самоопределения себя как субъекта образовательной деятельности в современной образовательной системе» [4,

с. 390]. В связи с этим автор определяет образовательную рефлексию в качестве процесса «осмысления педагогом своей образовательной деятельности как самоопределения себя в данной профессии, как субъекта деятельности по преобразованию личности учащегося в личность, подготовленную к современным социальным условиям и требованиям, ориентирующуюся в какой-либо новой, сложной ситуации» [4, с. 392].

Таким образом, под образовательной рефлексией следует понимать способность студента анализировать собственный опыт учебной деятельности и прогнозировать варианты будущей профессиональной деятельности посредством самоопределения себя в конкретной профессии.

Исходя из этого, базовым процессом образовательной рефлексии выступает процесс самоопределения личности. С этой целью студенту необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу.

Именно образовательную рефлексию как фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности нужно формировать и развивать у студентов с самых ранних этапов обучения. В этом процессе первая роль отводится куратору.

Осуществляя синтез обучения, социальной практики и образовательной рефлексии, куратор академической группы, по нашему мнению, выступает в качестве социального продюсера, реализуя комплекс следующих задач:

- знакомство студентов с выбранным им направлением подготовки, демонстрация возможностей и перспектив получаемой профессии;
- выявление интересов и потребностей студента в рамках получаемой профессии;
- совместное построение модели (идеального образа) себя как профессионала;
- совместное формулирование ближних, средних и дальних целей, которые студент будет достигать в процессе обучения в вузе;

– подбор списка дополнительной литературы для самостоятельного изучения и самообразования;

– составление списка конференций и семинаров, которые студенту необходимо посетить в течение определенного периода (например, семестра);

– организация и координация практики студента (выбирать подходящие учреждения, формулировать задания);

– проведение тренинговых занятий, связанных с применением полученных знаний на практике, с решением нестандартных ситуационных задач;

– по согласованию со студентом определение дисциплин по выбору, курсов дополнительного образования;

– совместно со студентом проведение анализа результатов его деятельности, выяснение уровня достижения целей, исправление ошибок.

Таким образом, говоря о противоречии между социальным заказом на подготовку компетентных специалистов, способных в полной мере решать профессиональные задачи, и недостаточной подготовленностью и мотивацией выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности, можем сделать вывод о том, что одним из вариантов его разрешения могут выступать следующие условия:

– одним из главных субъектов, способных в условиях вуза влиять на мотивацию и подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, будет являться куратор академической группы, выступающий в роли социального продюсера;

– мотивация и подготовка студента к будущей профессиональной деятельности будет осуществляться через проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории студента;

– построение и реализация индивидуальной образовательной траектории студента будет осуществляться на основе синтезирования процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии;

– синтезирование процессов обучения, социальной практики и образовательной рефлексии студента будет осуществляться на основе решения предложенного комплекса задач кураторской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утверждена Правительством РФ 22 ноября 2012 г. Распоряжение № 2148-р) [Электронный ресурс] //Официальный сайт Минобрнауки России [2013]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_\(Проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf) (дата обращения: 23.03.2013)..
2. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. Куратору студенческой группы: от теории к практике : учеб. пособие // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 67–68.
3. Куратор. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Мурзина Г.А. Субъектная регуляция как основа образовательной рефлексии педагога // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2 (2). – С. 390–395.
5. Продюсер. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
6. Тьютор. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 23.03.2013).
7. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. URL: <http://www.inslov.ru> (дата обращения: 23.03.2013).

УДК 378.225

Захарова А.В., Суворова Ю.А.

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

О РОЛИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

A. Zakharova, Y. Suvorova

National Research University Higher School of Economics, Moscow

THE ROLE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ORGANIZING THE RESEARCH ACTIVITIES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. В статье представлены институциональные и учебные условия организации исследовательской деятельности студентов с использованием интернет-технологий как одного из приоритетных направлений образовательного процесса в вузе. Авторы определяют формирование исследовательских компетенций студента как одну из основных задач подготовки современного специалиста. В статье рассматривается использование блогов в обучении иностранному языку в качестве примера применения одной из наиболее перспективных технологий для формирования исследовательских навыков у студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, информационные технологии, научно-учебная группа, блоги, английский язык.

Abstract. The article represents the institutional and academic conditions for organizing the students' e-learning research activities as one of the priority guidelines of an educational process at a university. The authors determine a student's research competence formation as one of the main purposes of a contemporary specialist training. The authors describe their experience in applying blogs in foreign language teaching as an example of the internet technologies application in order to form the students' research competences at a non-linguistic university.

Key words: research competence, information technology, academic group, blogs, the English language.

Современное российское общество характеризуется преобладанием инновационного сектора в экономике, развивающейся индустрией знания, основанной на научных исследованиях и разработках, а также ведущей ролью человеческого капитала, обладающего такими характеристиками, как профессионализм, обучаемость, высокий творческий и исследовательский потенциал. В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу, утвержденной распоряжением Правительства от 19 января 2006 года №38-р [3], отмечено, что для обеспечения экономического роста инновационной направленности требуется повышение роли научных исследований и разработок, превращение научного потенциала в ресурс устойчивого роста экономики путем кадрового обеспечения инновационной экономики. В этой связи выпускник вуза, обладающий исследовательской компетентностью, готовый к осуществлению научной и аналитической деятельности, является наиболее востребованным типом профессионала, способным удовлетворить научные, технические и социальные потребности общества.

Выпускники вузов, обладающие исследовательской компетентностью, имеющие навыки научной и аналитической деятельности представляют собой потенциальный ресурс для пополнения фонда научных и научно-педагогических кадров инновационной России. Наличие

таких кадров необходимо для эффективного воспроизводства научных знаний страны, а также сохранения преемственности поколений в науке и образовании. Свидетельством актуальности проблемы кадрового обеспечения инновационной экономики служит Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. № 568 от 28 июля 2008 г. [5]. В программе отражены задачи сохранения российских научных традиций и широкого спектра направлений научных исследований, а также поддержки молодых ученых и повышения привлекательности карьеры исследователя. Таким образом, формирование исследовательских компетенций выступает приоритетной задачей подготовки современного специалиста.

Исследовательская деятельность занимает важное место в системе подготовки современного специалиста в части:

1) формирования профессиональных компетенций – овладев навыками исследовательской работы, студенты будут готовы к выполнению широкого круга аналитических и научно-исследовательских задач, таких, как сбор, анализ и обработка данных, выбор инструментальных средств для обработки экономических данных, анализ и интерпретация информации для принятия управленческих решений или подготовки информационных обзоров и аналитических отчетов;

2) развития организационных умений – исследовательская деятельность способствует формированию навыков планирования не только исследовательской, но и учебной и профессиональной деятельности, способности действовать в соответствии с разработанным планом, а также способности определять оптимальный алгоритм работы. Среди перечисленных умений важное место занимает умение планировать, поскольку процесс планирования сопряжен с умением отделять главное от второстепенного, систематизировать и обобщать информацию. Планирование позволяет студентам не только проанализировать этапы выполнения того или иного задания, но и спрогнозировать конеч-

ный результат их деятельности. С практикой организационных умений тесно связаны умение работать самостоятельно и развитие логического мышления;

3) развития самостоятельности и независимости – в широком смысле слова самостоятельность – это независимость, свобода от внешних принуждений или посторонней помощи. Самостоятельный в своей учебной или исследовательской деятельности студент обладает инициативой, способен к независимым суждениям, а также осознанным действиям учебного и практического характера. Сам процесс обучения в вузе требует от студента высокой степени самостоятельности, которая проявляется не только в ходе аудиторных, семинарских или практических занятий, но и в процессе самостоятельной работы вне аудитории под контролем преподавателя или самостоятельной работы при выполнении заданий творческого и учебного характера без присутствия преподавателя.

В более узком значении, с точки зрения педагогической науки, под самостоятельной работой подразумевается особый вид учебной деятельности, при которой студент получает контроль над такими структурными компонентами учебной деятельности, как постановка и решение проблемы, самопроверка, контроль, переход от выполнения простых видов работы к более сложным и т.д. Независимость студента в данных вопросах способствует формированию его творческих способностей, а также способностей самообразования и инновационной деятельности [1, с. 124];

4) интенсификации творческого мышления – мышления, которое характеризуется глубиной (умением вникнуть в суть проблемы), высокой степенью критичности (умением всесторонне проверять информацию и взвешивать доводы «за» и «против» в отношении выдвигающихся предположений), последовательностью (умением придерживаться логических правил), гибкостью (умением применять различные способы решения поставленных задач), широтой (умением рассматривать проблему во взаимосвязях и всесторонне).

Таким образом, исследовательская работа, осуществляемая как в рамках учебно-исследовательской, так и научно-исследовательской деятельности способствует формированию навыков, востребованных в академической среде в ходе образовательного процесса и в профессиональной среде.

В вузах, ориентированных на выполнение задачи кадрового обеспечения инновационной экономики, организация исследовательской работы студентов признана одним из приоритетных направлений образовательного процесса. Так, например, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики создал целый ряд институциональных и учебных условий для повышения исследовательской активности студентов. Во-первых, был создан единый образовательный инструмент под названием научный исследовательский семинар (НИС), который входит в учебные планы студентов всех уровней подготовки. НИС представляет собой курс, реализующий такие базовые функции, как формирование понимания взаимосвязи дисциплин направления подготовки, сопровождение учебного процесса с точки зрения общеакадемических компетенций, методологическое и методическое сопровождение процесса написания курсовой работы (ВКР), а также профориентация [2].

Во-вторых, созданы научно-учебные группы и лаборатории. Работа научно-учебных групп (НУГ) создается сроком на один год с целью разработки научно-исследовательского проекта и выполнения Тематического плана фундаментальных исследований ВШЭ с привлечением как преподавателей, так и студентов. НУГ организует сайт на корпоративном портале ВШЭ, который находится в открытом доступе и регулярно пополняется отчетами группы о проделанной работе. Помимо этого, НУГи рассматриваются как отдельные исследовательские проекты и как обязательный этап перед созданием постоянно действующей научно-учебной лаборатории.

В-третьих, объявляются многочисленные конкурсы, гранты и стипендии для студентов, готовых заниматься научной и ис-

следовательской деятельностью. Например, конкурс научно-исследовательских работ студентов (НИРС), конкурс на поддержку участия в российских и зарубежных научных мероприятиях, конкурс научно-исследовательских грантов факультета экономики и многое другое.

В-четвертых, объявляются дни науки на факультетах ВШЭ, которые традиционно приурочены к ежегодной Апрельской конференции ВШЭ. Так, например, день науки на факультете экономики проводится в виде студенческой конференции, на которой выступают победители и лауреаты конкурса НИРС по направлению «Экономика», выбранные решением жюри конкурса. Студенты делают презентации исследовательских работ, отвечают на вопросы представителей жюри и аудитории, получают замечания и пожелания по совершенствованию работ и презентаций. По итогам презентаций жюри отбирает 1-2 лучших доклада лауреатов, которые вместе с победителями конкурса традиционно приглашаются выступить на студенческую секцию Международной апрельской конференции ВШЭ.

В-пятых, формирование исследовательских навыков происходит на учебном уровне в ходе преподавания конкретных дисциплин. Это означает, что в учебных курсах обязательно присутствует исследовательский компонент. Так, например, дисциплина «Иностранный язык (английский)», обладая обширным дидактическим потенциалом в силу гибкости применяемых современных педагогических технологий (проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий), результирующих компетенций общекультурного и межличностного характера, создает возможности для исследовательской работы студентов.

Например, применительно к дисциплине «Иностранный язык» компетенция ПК-4 ФГОС (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалифика-

ционной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

В ходе изучения дисциплины иностранный язык также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубежных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)», в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности возможностей веб-ресурсов, таких, как информационно-образовательная среда, электронные каталоги, блоги.

Блог является одной из наиболее перспективных технологий, применяемых в ходе обучения иностранному языку с целью формирования исследовательских навыков.

Блог представляет собой персональный веб-сайт для размещения сообщений (текстовых, графических, мультимедийных), который можно использовать для публикации материалов по интересующим проблемам, а также для чтения и комментирования этих публикаций другими участниками группы. Блог можно использовать в целях межличностной и групповой коммуникации, формирования сообщества и многого другого. Использование блогов в обучении иностранному языку способствует мотивации применения иностранного языка для коммуникации во внеаудиторное время, развитию умений чтения и письма, использованию иностранного языка

как средства образования, самообразования, самооценки, выражению собственного мнения при обсуждении, что не всегда можно реализовать в аудитории, эффективному обсуждению изучаемой темы для последующего написания эссе, диалогического или монологического высказывания [4, с. 116].

Особую эффективность блоги доказали в развитии навыков академического письма на английском языке: написание обзоров литературы, критических отзывов и других видов письменных работ, эссе для международного экзамена IELTS. Студентам, целью которых является сдача этого экзамена, предлагается публиковать свои эссе на заданную тему в блогах групп, затем организовывается их интернет-обсуждение. Так как комментарии студентов в блоге учебной группы размещаются на веб-странице последовательно, это облегчает знакомство с мнениями участников обсуждения и стимулирует дискуссию. Модератором блога является преподаватель, который использует его для размещения заданий, текстов или статей для изучения, упражнений, ссылок на сайты, которые могут использоваться студентами для подготовки к изучаемой теме. Сами студенты также имеют возможность размещать в блоге мультимедийные материалы и ссылки, которые, по их мнению, могут быть полезны для остальных участников группы при выполнении заданий модератора. Данная возможность является стимулом для работы и вызывает интерес у остальных участников группы. Преподаватель также может предложить для обсуждения эссе участника группы, не указывая имя автора. В данном случае при анализе достоинств и недостатков работы не учитываются межличностные отношения в группе, что способствует объективности и корректности высказываний при оценке эссе.

Следует отметить, что в центре внимания практикуемой методики развития навыков академического письма посредством блог-технологии находится структура письменных работ и их содержание. Для работы над грамматическими и стилистическими ошибками студентам рекомендуется вести личные

блоги, в которых преподаватель может подкорректировать текст или проконсультировать лично каждого обучающегося прежде, чем его эссе размещается в блоге группы. Важно не удалять из личных блогов старые эссе с исправлениями, что дает возможность учащимся периодически просматривать собственные ошибки и учитывать их при написании новых работ. Личные блоги студентов также могут выступать в качестве электронных портфолио, содержащих коллекцию материалов (сочинений, фотографий, видео), демонстрирующих личные достижения за определенный промежуток времени.

Наблюдения показывают, что к концу курса студенты не только развивают умения написания эссе в академическом стиле, но и формируют навыки критического мышления, умение участвовать в интернет-дискуссии, что способствует развитию исследовательских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Даютова Е.Н., Захарова А.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях принятия образовательных стандартов высшего образования нового поколения // Проблемы современной высшей школы. Межвузовский сборник научных трудов; отв. ред.: А. Коваленко, С. Кудинов, А.И. Крупнов, И.А. Новикова, Е. Чеботарева; науч. ред.: В. Казаренков. – Вып. 3. – М., 2012. – С. 124–128.
2. Красильников М.А. Научно-исследовательский семинар: организация, проведение [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hse.ru/org/hse/57144084/sem_2 (дата обращения: 12.03.2013).
3. Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ew-gosudarstvo/g5a.htm> (дата обращения: 10.03.2013).
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4. – С. 116–118.
5. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г.г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://femidarf.ru/base/6390825/index.htm> (дата обращения: 10.03.2013).

УДК 811.1/8 : 37.016

Крившенко Л.П.¹, Захарова А.В.²

¹Московский государственный областной университет

²Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

L. Krivshenko¹, A. Zakharova²

¹Moscow State Regional University

²National Research University Higher School of Economics, Moscow

RESEARCH SKILLS AND COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В системе подготовки современного специалиста задача формирования исследовательских компетенций имеет актуальный характер, поскольку именно исследовательская деятельность является основой как учебной, так и профессиональной деятельности. В силу метапредметности и универсальности данного вида компетенций процесс их формирования может быть связан с преподаванием большого числа дисциплин, в том числе иностранного языка (английского). В рамках преподавания английского языка существует возможность формирования таких исследовательских компетенций, как работа с информацией, выбор инструментальных средств обработки данных, использование компьютерных технологий и др.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, научно-исследовательская деятельность, иностранный язык.

Abstract. Development of students' research skills is one of the priorities for the teaching process at a university as they help students gain sufficient learning results as well as professional success. Due to the universal character of such kind of competences the process of their developing can be approachable within the framework of many subjects, including teaching a foreign language (English). While teaching English there is an opportunity to develop the following research competences: information processing, choice of tools for data processing, the use of computer technologies and etc.

Key words: research competences, scientific and research activities, a foreign language.

В современных условиях высшие учебные заведения являются активными участниками государственной программы по развитию науки и технологий. Содействие инновационной деятельности в стране, дальнейшая интеграция российских вузов в части исследовательской деятельности в международную академическую систему, рост международного признания российской высшей школы, появление сети университетов международного уровня – все это лишь краткий перечень приоритетных задач, связанных с текущей и перспективной деятельностью вузов [1]. В этих условиях становится очевидной важность научной и исследовательской деятельности вузов, которая не только осуществляется в рамках исследовательских проектов ведущими учеными и преподавателями вуза, но, что важнее всего, будучи органично «включена» в образовательный процесс, выполняется самими студентами.

Одной из ключевых компетенций, формируемых в процессе образовательной деятельности, является исследовательская компетенция, которая относится к разряду профессиональных компетенций. В научной литературе понятие «компетенция» в ее общем понимании описано достаточно широко. Среди авторов, занимающихся вопросами образовательных компетенций, следует отметить А.В. Хуторского, рассматривающего компетенции как компонент личностно ориентированного образования, И.А. Зимнюю, для которой компетенции

представляют собой результативно-целевую основу компетентного подхода в образовании, а также Л.Н. Болотова, В.С. Леднева, Л.О. Филатову, В.Д. Шадрикова и многих других исследователей, которые занимаются вопросами формирования и оценки общих образовательных компетенций.

Большинство авторов обращают внимание на системный и разноплановый характер этого понятия. Согласно определению, закрепленному в ФГОС, компетенция представляет собой *способность* применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Отличительной особенностью компетенции, согласно данному определению, является ее лично ориентированный характер (способность), который подразумевает обладание качествами и свойствами, дающими возможность производить профессионально значимые действия. Взгляд на компетенции как на способность разделяет также Л.О. Филатова, полагая, что «компетенция – это *способность менять* в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации, с сохранением ядра образования» [5]. В этом же ключе стоит рассматривать определение компетенций, предложенное А.В. Хуторским, а именно: «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним» [6]. Другие авторы, такие, например, как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, полагают, что «компетенция является *сферой отношений*, существующих между знанием и действием в человеческой практике», подчеркивая, таким образом, практическую коммуникативную направленность компетенций [2].

В данной работе понятие «компетенция» раскрывается как совокупность требований к результатам образовательной деятельности, отраженных в программе профессиональной подготовки. Другими словами, компетенция представляет собой некий ориентир, норму, закрепленную и расшифрованную в рамках программ учебных дисциплин вуза, реализа-

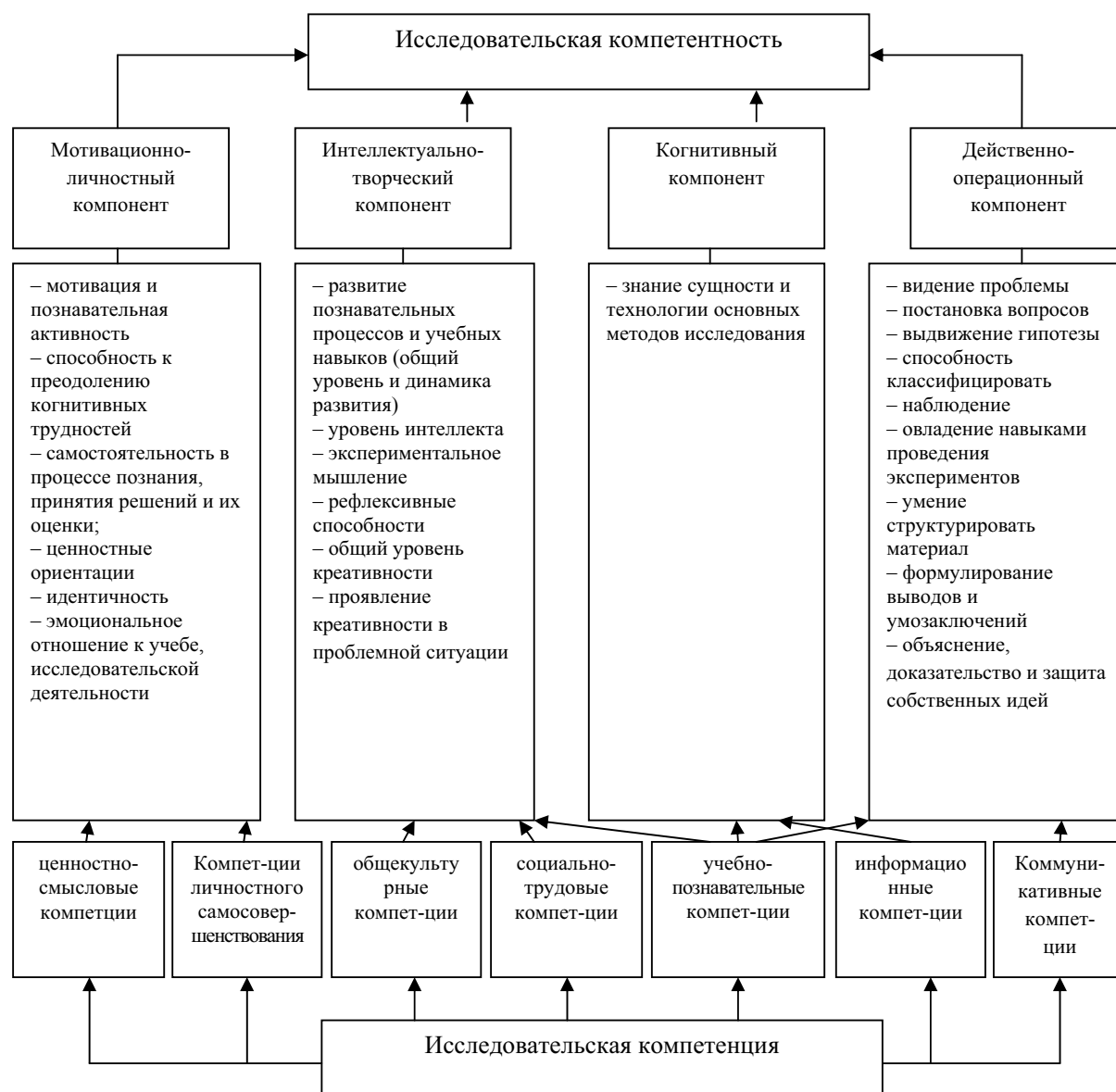
ция которой является главной целью процесса подготовки будущих специалистов.

Слово «исследовательский» определяется в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова как «связанный с научным исследованием или изучением какого-либо предмета» [3, с. 315]. Само действие по изучению предмета определяется в словаре такими словами, как «постичь», «получить основательное знание посредством наблюдения», «внимательно наблюдать», «ознакомиться», «понять». Исходя из полученного смыслового поля, можно заключить, что исследовательские компетенции – это компетенции, направленные на наблюдение за объектом научного интереса, ознакомление с его природой и свойствами, постижение его сути, понимание основ его действия и функционирования. Изложенное выше полностью согласуется с действенно-операционным подходом к определению понятия «исследовательская компетентность», которая основана на учебно-познавательных и коммуникативных компетенциях (см. сх. 1) [4].

Однако данное понимание укладывается в представления об исследовательских компетенциях как результате не только учебно-научной, но и научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность направлена на получение научных знаний как фундаментального, так и прикладного характера. Подобного рода деятельность не может быть «поставлена на поток» и организована для многочисленных учебных групп, она носит индивидуальный характер, более ориентирована на внеаудиторную работу отдельной группы студентов, имеющих склонности к научно-исследовательской деятельности. Для данной группы студентов исследовательская компетентность формируется в основном вокруг действенно-операционного компонента (сх. 1), хотя не стоит отрицать также важность прочих компонентов, значимых для профессионального становления и роста.

Под процессом формирования исследовательских компетенций следует понимать планируемую, поэтапно реализуемую последовательность мероприятий по формированию

Модель формирования исследовательской компетентности обучающихся



специфических метапредметных компетенций, напрямую связанных с процессами познания объектов действительности. Согласно приведенному выше определению, необходимым условием формирования исследовательских компетенций является организованная последовательность шагов, позволяющая поэтапно развивать и совершенствовать исследовательские компетенции. В этой связи разработка механизмов, позволяющих сфор-

мировать исследовательские компетенции на каждой ступени подготовки молодого специалиста как в рамках отдельно взятых дисциплин, так и «организационной вертикали вуза», приобретает актуальный характер. Механизмы, разрабатываемые в рамках организационной вертикали вуза, представляют собой:

1) разработку оригинальных образовательных стандартов, в которых исследова-

тельским компетенциям отводится особая роль. В этой связи интерес представляют оригинальные образовательные стандарты, разрабатываемые в учебных заведениях типа «национальный исследовательский университет», например в Национальном исследовательском университете Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). Оригинальность стандартов данного вуза заключается в том, что они предъявляют к образовательным результатам требования, отличные от принятых в рамках ФГОС-3. Основными задачами разработки данных стандартов являются: отражение высокого уровня требований вуза к результатам образовательной деятельности, в том числе к результатам сформированности исследовательской компетентности, обеспечение прозрачности образовательных программ, а также вхождение вуза в мировое образовательное пространство, где принципы интеграции науки и образования давно и успешно реализуются;

2) совершенствование учебных планов, в которых последовательно, от предмета к предмету, с первого до последнего года обучения согласованы виды и этапы формирования тех или иных исследовательских компетенций;

3) разработку программ учебных дисциплин, в которых для каждой дисциплины составлены дескрипторы исследовательской компетенции и предложены механизмы их формирования и оценки.

В свою очередь, учебно-исследовательская деятельность направлена на получение образовательного результата и формирование у студентов исследовательского типа мышления. Формирование исследовательских компетенций как результата учебной деятельности возможно в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной или самостоятельной работы. В этом случае формирование исследовательских компетенций происходит в основном за счет мотивационно-личностных, интеллектуально-творческих и когнитивных компонентов (сх. 1).

Исследовательская компетенция по своей сути метапредметна и включает в себя целый

ряд компетенций, связанных с различными видами познания: логическими, поисковыми, творческими и мыслительными. Некоторые дисциплины, изучаемые на уровне бакалавриата по специальности «Экономика» в НИУ ВШЭ, напрямую связаны с формированием исследовательских компетенций, поскольку имеют отношение к анализу, эксперименту или моделированию. Однако в рамках преподавания прочих дисциплин, например иностранных языков, также возможно сформировать исследовательские компетенции. Этому способствует ряд причин: во-первых, иностранный язык как учебная дисциплина гибок в отношении применяемых современных педагогических технологий, а именно: проектных, информационно-коммуникационных, исследовательских и прочих технологий. Во-вторых, в основе практики учебной деятельности по предмету «Иностранный язык» лежат общекультурные и межличностные компетенции как более универсальные, дающие возможность формирования компетентности будущего специалиста как субъекта учебно-исследовательской деятельности и воспитания его как личности и профессионала. В-третьих, используя иностранный язык как средство, студенты получают знания, изучают профессию, в том числе осваивают основы научной и исследовательской деятельности.

Согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы подготовки бакалавров по специальности «Экономика», отраженным в ФГОС, выпускник должен обладать следующими аналитическими и научно-исследовательскими компетенциями:

1) способностью осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач (ПК-4);

2) способностью выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

3) способностью на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометриче-

ские модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты (ПК-6);

4) способностью анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т.д., и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-7);

5) способностью анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей (ПК-8);

6) способностью, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

7) способностью использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10).

Применительно к дисциплине «Иностранный язык», компетенция ПК-4 (студент способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач) находит свое отражение в таком виде работы, как написание проекта выпускной квалификационной работы (ВКР) на английском языке (Academic Proposal). В НИУ ВШЭ написание и последующая защита проекта ВКР на английском языке является частью испытаний студентов 4 курса, сдающих государственный экзамен по английскому языку.

Проект ВКР отличается от итоговой квалификационной работы и представляет собой краткое и содержательное описание планируемого к выполнению научного исследования по теме, выбираемой студентом и утверждаемой ведущей кафедрой. Проект включает основные фактические сведения, касающиеся предмета исследования, ценность и актуальность избранной темы, анализ литературы и, по возможности, пред-

варительные выводы и планы дальнейшего развития выбранной темы. Структурно проект включает в себя следующие компоненты: краткая аннотация проведенного исследования, введение, основная часть, заключение. Работая над созданием проекта, студенты развивают навыки постановки проблемы, выявления объекта и предмета исследования, разработки гипотезы, формулировки целей и задач исследования, составления обзора литературы по исследуемой проблеме, а также подбора инструментов или методов проведения исследования и обработки полученных результатов. Материал, представленный в проекте ВКР, служит основанием для последующей научной дискуссии, проводимой на английском языке. Результаты проведенного исследования представляются с использованием технических и компьютерных средств. Экзаменационная комиссия, ознакомившись с основными положениями работы, инициирует обсуждение вопросов, затрагиваемых исследованием.

Приведенный выше пример дает представление о комплексном развитии компетенции ПК-4 в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык (английский)». Помимо этого, на занятиях по английскому языку студенты получают возможность совершенствования отдельных исследовательских компетенций, входящих в категорию ПК-4, например, сбор данных для выполнения задачи написания эссе типа «решение проблемы» (problem-solving essay).

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» возможно осуществлять сбор как первичной, так и вторичной информации для целей разрешения поставленной преподавателем исследовательской проблемы, например, проблемы преодоления трудностей учащихся, возникающих на первом году обучения в вузе.

Первичная информация представляет собой данные, собираемые впервые для целей конкретного исследования, с использованием специальных приемов и процедур. Самым распространенным приемом сбора данных является анкетирование, в этой связи на уро-

ке иностранного языка преподаватель может:

1) предложить студентам составить анкету, освещающую проблему. На этом этапе студенты учатся четко определять исследуемую проблему, обстоятельства и факторы, влияющие на ее решение, а также выявлять основные параметры, которые необходимо выяснить в процессе анкетирования;

2) провести анкетирование среди учащихся группы и личное интервью с каждым участником;

3) обработать полученную количественную и качественную информацию с целью выявления причинно-следственных связей между характером возникающих у студентов проблем и их личностью.

Сбор вторичной информации подразумевает работу с письменными источниками: журналами, газетами, сборниками, а также ресурсами сети Интернет и электронными библиотеками. Преподаватель, ограничив круг поиска информационных изданий, ставит задачу сбора релевантной информации. Выполнение данной задачи связано с формированием и развитием такого рецептивного вида речевой деятельности, как чтение. В ходе сбора необходимого материала происходит выработка таких навыков, как:

1) чтение с выборочным извлечением информации (scanning); данный навык позволяет находить в тексте специфическую информацию для ее последующего использования. При этом студент может быть нацелен как на поисковое, так и просмотровое чтение. Поисковое чтение позволит студенту обнаружить в тексте конкретную информацию: определения, числовую информацию или имена и названия, а просмотровое – предоставит информацию относительно целесообразности использования того или иного материала в дальнейшей работе по анализу и обработке текста;

2) анализ и обработка информации;

3) решение поставленной исследовательской задачи.

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» также возможно формирование способности сбора, анализа информации, с использованием отечественных и зарубеж-

ных источников, а также подготовки информационного обзора или отчета (ПК-9). Например, студенты 3 курса факультета экономики НИУ ВШЭ в конце периода обучения по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в качестве итогового контроля составляют обзор темы на основе нескольких научных статей с последующей его презентацией. Данный вид работы связан со следующими процессами:

1. Подбора статей – студенты, самостоятельно определив тему для составления обзора, используя ресурсы электронной библиотеки НИУ ВШЭ или бумажных версий научных журналов, производят выборку трех статей, наиболее точно отражающих содержание избранной темы. Среди рекомендованных зарубежных изданий следует упомянуть: *American Economic Review*, *Journal of Economic Perspective*, *Review of Economics and Statistics*. Каждый студент НИУ ВШЭ имеет доступ, в том числе удаленный, к ресурсам электронной библиотеки, где свободно может воспользоваться профессиональными поисковыми системами, в частности такими, как JSTOR, Science Direct и EconLit.

Преподаватель на данном этапе ставит задачу отбора материала, согласуясь со следующими требованиями:

а) статьи должны быть опубликованы не позднее 2009 г. Данное требование позволяет, во-первых, отразить в работе современные тенденции развития профессиональной сферы, во-вторых, показать текущий момент развития самого английского языка, то есть представить лексические, грамматические и стилистические особенности современного, «живого» научного письменного текста:

б) количество статей для обзора должно быть не менее трех, статьи должны быть взяты из различных источников (электронных или бумажных), а также принадлежать разным авторам. Знакомство с творчеством нескольких авторов позволяет, во-первых, всесторонне, с разных точек зрения подойти к рассмотрению выбранной темы, во-вторых, ощутить разницу в построении авторского текста, его стилистические особенности. Ав-

торы в своих работах по-разному используют приемы аргументации и формулирования собственных точек зрения, опровержения идей, высказанных ранее другими авторами, а также выражение несогласия, сомнения и неодобрения, все эти функционально-стилистические характеристики с успехом могут применяться самими студентами в работе над составлением обзора.

2. Обработка и критическое осмысление отобранного материала – статьи должны быть прочитаны с целью понимания текста и извлечения полной информации. В последующем статьи анализируются таким образом, чтобы в каждой из них была определена основная идея, ключевые слова и термины, а также определено отношение автора к исследуемой проблеме, способы ее решения, основные выводы и рекомендации автора. Полученная информация должна быть обобщена и оформлена в виде письменного обзора, представляющего исчерпывающее и разностороннее рассмотрение выбранной темы.

Помимо этого, в обзоре студенту необходимо критически отнестись к прочитанным статьям и определить, какие, с его точки зрения, положения являются убедительными, а какие требуют доказательства или пояснения. При этом все мнения студента должны быть обоснованы с использованием системы аргументов и рассуждений.

Важным элементом работы над составлением обзора является высказывание собственного мнения относительно исследуемой проблемы. Данное задание может представлять сложность для студентов, поскольку отсутствие практического опыта и способности видеть проблему целиком и во взаимосвязях с другими объектами экономической действительности не позволяют студенту профессионально выразить суждение о проблеме исследования. В этом случае преподаватель может порекомендовать студенту ознакомиться с вопросом более детально, к примеру, предложить ознакомительное чтение с материалами лекций ведущих преподавателей в исследуемой области, которые можно найти как в электронной библиотеке, так и на офи-

циальном сайте НИУ ВШЭ. Помимо этого, преподаватель может познакомить студента с возможностями дополнительного образования, такими, например, как посещение тематических семинаров, круглых столов или конференций, проводимых как на русском, так и на английском языках.

Подготовка обзора сопровождается корректно оформленным списком использованной литературы. В ходе этой работы студенты знакомятся с основами научной этики и академической культуры, что, в свою очередь, предотвращает неавторизованное заимствование или плагиат со стороны студента в будущей научной работе.

3. Подготовка презентации – завершающий этап работы над обзором экономической литературы по выбранной теме. На основе подготовленного письменного материала студент готовит презентацию согласно современным требованиям академической среды к проведению публичных выступлений. Презентация в обязательном порядке должна сопровождаться использованием технических и/или компьютерных средств.

Такая компетенция, как способность использования для решения аналитических и исследовательских задач современных технических средств и информационных технологий (ПК-10), также с успехом может формироваться в ходе обучения иностранному языку. Так, например, использование в образовательной деятельности, как аудиторной, так и самостоятельной, возможностей информационно-образовательной среды (LMS – Learning Management System). При наличии опыта работы в среде у студента формируется способность управлять собственным процессом обучения. Во-первых, среда предоставляет возможность доступа к нужной информации в любом удобном для студента месте и отрезке времени. Во-вторых, продолжительность знакомства с материалом зависит от индивидуальных особенностей восприятия самого студента. В-третьих, студент самостоятельно выбирает стратегию ознакомления с материалом: движение от теории к практике или наоборот. В-четвертых, по-

лучаемые оценки за выполнение отдельных видов работ носят объективный характер, и допущенные ошибки подлежат анализу и коррекции сразу после прохождения испытания. Помимо этого, среда предоставляет уникальные возможности для организации самостоятельной работы студентов, которая приобретает особую значимость в системе подготовки современного специалиста.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций представляет собой важную задачу подготовки современного специалиста. Являясь по своей сути метапредметными, эти компетенции могут формироваться в рамках преподавания целого ряда дисциплин теоретического или практического характера. Не является здесь исключением и дисциплина «Иностранный язык», в рамках преподавания которой открываются широкие возможности формирования таких исследовательских компетенций, как работа с количественной и качественной информацией, выбора инструментальных средств обработки полученных данных, анализа и интерпретации числовых данных, а также использование современных технических средств и компьютерных технологий. Выполняя задания различного характера – от составления анкеты до написания проекта выпускной квалификационной работы, – студенты отрабатывают навыки и умения, необходимые не только для успешной учебно-исследовательской и научно-исследовательской

деятельности, но и выполнения широкого круга профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки/документы/2966/файл/1533/12.12.20-Госпрограмма_развитие_науки_и_технологий_2013-2020.pdf (дата обращения: 17.04.2013)
2. Добросмыслова С.Н. Основные научные подходы к определению понятия компетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-136494.html> (дата обращения: 12.03.2013)
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. д-ра филол. наук Н.Ф. Татьянченко. – М., 2005. – 926 с.
4. Ушакова О.В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся средствами современных педагогических технологий в рамках учебной дисциплины Химия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dinastia-ulk.narod.ru/DswMedia/issled-pnpo.doc> (дата обращения: 12.03.2013)
5. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orenedu.ru/> (дата обращения: 17.04.2013)
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23.04.02. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 10.03.2013)

УДК 373

Марахова В.А.
Лицей № 17 (г. Химки)

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

V. Marahova
Lyceum № 17, Khimki

MAIN DIFFICULTIES IN FORMING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются основные составляющие и особенности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, а также реализация Федерального государственного образовательного стандарта в образовательном учреждении общего образования. Выделены основные практические и теоретические трудности на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Даны результаты экспериментальной диагностики по уровню коммуникативных УУД у дошкольников и младших школьников, а также краткие рекомендации по оптимизации всего процесса формирования коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, младшие школьники, Федеральный государственный стандарт начального общего образования.

Abstract. The article reveals the components and features of the universal communicative learning activities at a primary school and the implementation of the Federal State Education Standard at school. The article describes the basic theoretical and practical difficulties while forming the pupils' universal communicative learning activities. The author describes the experimental results of diagnosing the pre-school and primary schoolchildren's level of universal communicative learning activities, as well as brief recommendations for optimizing the process of such activities formation.

Key words: universal communicative learning activities, communication, junior schoolchildren, the Federal State Education Standard.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает ряд требований к будущему выпускнику начальной школы, предполагая, что он должен овладеть познавательными, регулятивными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД), в основе которых лежит общее «умение учиться» [3].

Коммуникативный блок УУД представлен следующими компонентами:

1. Действиями сотрудничества с учителем и сверстниками, учетом позиций собеседника.
2. Умением доносить до собеседника свою мысль и формулировать свое мнение.
3. Умением вести диалог, слушать и слышать собеседника.
4. Осуществлением коллективной работы, принимать различные позиции во взаимодействии.
5. Инициативной работой учащегося с информацией.
6. Умением конструктивно решать конфликты.

Все эти действия можно разделить на три ключевые группы: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация; коммуникация как интериоризация.

Блок коммуникативных УУД отвечает за социальную компетентность учащегося, его умение взаимодействовать с окружающим миром, другими людьми и лично развиваться,

ведь именно коммуникация как процесс общения при взаимодействии двух и более людей, основанный на взаимопонимании, является условием становления личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает формирование коммуникативных УУД средствами двух направлений: учебной и внеурочной деятельности. И если первое полностью базируется на предметных дисциплинах и соответствующих учебно-методических комплектах, то второе направление предполагает вариативность программ развития личности ученика начальной школы. Таким образом, образовательное учреждение полностью оставляет за собой право, опираясь на методические рекомендации по организации внеурочной деятельности, самостоятельно выбирать программы и формы работы с детьми по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [2].

Существенными трудностями на пути формирования коммуникативных универсальных учебных действий современных младших школьников являются следующие аспекты.

1. Низкая коммуникативная культура всего общества, а также уход от персонализированного общения к системе современных компьютерных технологий и электронных устройств (начиная с дошкольного возраста).

2. Слабая подготовленность детей, поступающих в первый класс общеобразовательных учреждений, что проявляется не только в существенной нехватке знаний, но и в неумении осуществлять простейшее сотрудничество в группе, а также в серьезных проблемах общения между детьми и со взрослыми. Это объясняется не только трудностями в обеспечении преемственности ступеней дошкольного и начального образования, но и весомым числом семей, предпочитающих не отдавать ребенка в дошкольное учреждение или же посещать частные центры детского развития с малочисленными группами (до 5-7 человек).

3. Несмотря на введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) еще несколько лет назад, некоторые педагоги до сих пор не видят разницы между стандартами первого и второго поколения, а также предпочитают авторитарный стиль взаимодействия с воспитанниками, не желая принимать позицию сотрудничества.

4. Фрагментарное использование или отсутствие современных педагогических технологий в качестве совокупности, специального набора форм, методов, способов, приёмов обучения, требующих системного использования в образовательном процессе. Шаблонность и изолированность учащихся друг от друга в таком образовательном процессе, отсутствие самостоятельности и пассивность никак не могут способствовать формированию универсальных учебных действий учащихся, их мотивации и «умения учиться».

5. Замена программ развития учащихся во внеурочной деятельности предметными занятиями в рамках классно-урочной системы, что нарушает не только формы организации такой деятельности, но и не способствует всестороннему развитию личности по основным направлениям, в том числе в социальной сфере и формировании коммуникативных УУД.

6. Система формирования коммуникативных УУД часто ограничивается рамками общеобразовательного учреждения и не выходит за его пределы, теряя взаимосвязь между всеми участниками образовательного процесса (семья, школа). Ввиду занятости родителей, их нежелания включаться в образовательный процесс или из-за каких-либо других причин коммуникативный уровень детей оставляет желать лучшего и практически не развивается внутри семьи.

Коммуникативная сфера тесно связана с развитием личности человека: в процессе общения с социальным окружением у человека появляются внешние и внутренние условия для развития, осознаются духовные и материальные ценности, познаются при-

родный, предметный и социальный миры, развиваются межличностные отношения, происходит становление эмоциональной и волевой культуры. Различные компоненты коммуникативной сферы являются предметом изучения многих научных дисциплин: философии (А.А. Брудный, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, Ю. Хабермас, Дж. Хоуманс), педагогики (В.А. Сухомлинский, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрик, Л.М. Мунирова, Я.Л. Коломинский, Б.Т. Лихачев и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, Н.М. Косова, В.Д. Ширшов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, И.А. Зимняя и др.).

В образовательном стандарте отмечено, что к 7 годам ребенок должен понимать различные позиции собеседников и их точки зрения, а также уважать их, уметь аргументировать свою позицию и рефлексировать свои действия, решать простейшие конфликтные ситуации, выстраивать процесс общения и осуществлять взаимопомощь. Это, в свою очередь, показывает необходимость развития коммуникативной сферы уже с дошкольного возраста и активное продолжение в процессе обучения в начальной школе.

Рассмотренные выше аспекты формирования коммуникативных УУД подтверждаются в практической деятельности автора на базе МАОУ Лицея № 17 в г. Химки, где уже несколько лет реализуется программа, посвященная вопросам формирования коммуникативной и личностной сферы учащихся «Школа общения». Программа затрагивает два возрастных периода – дошкольников и первоклассников – и позволяет, придерживаясь принципа преемственности, системно развивать у детей коммуникативную сферу. Программа, выстроенная в соответствии с возрастными особенностями и опирающаяся на методические разработки Л.Б. Фесюковой, С.А. Хромовой, С.Е. Гавриной, И.Г. Топорковой, О.В. Хухлаевой и других, реализуется путем целенаправленного воздействия на основные сферы личности ребенка – коммуникативную и личностную, и позволяет решить некоторые трудности в формировании ком-

муникативной сферы будущих первоклассников, озвученные выше. Включая в себя цикл занятий двух лет обучения, диагностический и консультационный компоненты, «Школа общения» оказывает значительное влияние на коммуникативно-личностную сферу ребенка, наглядно демонстрируя по окончании курса положительную динамику коммуникативно-личностных УУД.

Эффективность программы и наличие трудностей в коммуникативной сфере наглядно показывают результаты одного из тестирования, применяющегося в диагностическом блоке программы «Школа общения» и рекомендованного в качестве диагностики детей 5-7 лет (А.И. Булычева, Н.С. Варенцова, Н.Е. Веракса, Н.С. Денисенкова и др. [1]). Тестирование, проводимое в течение нескольких лет подряд среди дошкольников, состоит из ряда субтестов, направленных на выявление понимания ребенком задач, которые предъявляет ему взрослый в разных ситуациях взаимодействия и понимания состояния сверстника, а также знания о способах выражения своего отношения к окружающим. Полученные результаты такого тестирования позволяют сделать выводы о малочисленности группы детей с высоким уровнем и доминирующим количестве детей с низким и средним уровнем развития коммуникативных способностей. К началу обучения в первом классе (после реализации первого года программы «Школа общения») результат меняется – в 2011 г. 35,7% детей имели низкие показатели развития коммуникативной сферы. Их число снизилось к концу года до 12,2%. Это свидетельствует об увеличении количества детей со средним и высоким уровнем развития коммуникативных УУД. В 2012 г. – 37,1% детей также входят в группу с низкими показателями развития коммуникативных УУД на начало года. К концу первого класса (после реализации второго года программы «Школа общения») процент детей этой группы снизился до 13,3%, а в 2013 г. – из 28,4% детей с низкими показателями к концу года остается лишь 11,3%.

Согласно тестированию по методике Г.А. Цукерман, направленному на выявление про-

дуктивности взаимодействия детей, функций взаимного контроля и взаимопомощи, умения договориться и работать сообща, а также эмоционального отношения к совместной со сверстником деятельности, около 35% детей-дошкольников к началу обучения по программе «Школа общения» имеют низкий показатель навыков сотрудничества. После годового обучения по программе этот показатель снижается до 8%. Это также показывает результативность занятий «Школы общения» и свидетельствует о снижении количества детей, имеющих трудности в области коммуникативных УУД.

Также анализ наблюдений, занятий и диагностической работы с детьми показывает, что среди будущих первоклассников 24% детей предпочитают уход от контактов, а порядка 37-40% имеют конфликты среди сверстников и не желают считаться с мнением собеседника.

Обозначенные в статье трудности представляют собой лишь часть проблемных моментов на пути формирования коммуникативных УУД младших школьников, раскрывая необходимость большой методической работы по реализации ФГОС в начальной

школе, подготовке и переподготовке педагогических кадров, включения современных педагогических технологий в образовательный процесс и обеспечения преемственности ступеней образования. Наличие качественного и подготовленного педагогического аппарата, грамотных и практикоориентированных методических рекомендаций, тесное сотрудничество образовательного учреждения и семьи, а также программы, отвечающие требованиям Федерального стандарта и реализующиеся на базе школ, позволят обеспечить системную работу по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников наиболее эффективно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Диагностика готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н.Е. Вераксы. – М., 2010. – 112 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М., 2011. – 152 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. И.А. Сафронова. – М., 2011. – 33 с.

УДК 37.011.33(477.82) “19/20”

Мелещенко А.А.

*Житомирский государственный университет
им. Ивана Франко (Украина)*

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЫНСКИХ ЕВРЕЕВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

A. Meleschenko

Zhytomyr State University named after I. Franko, Ukraine

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF VOLYN JEWS' EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

Аннотация. В статье раскрывается специфика воспитания еврейских детей Волынской губернии. На основе публикаций и архивных материалов автором были проанализированы характерные особенности организации воспитательной работы в еврейских учебных заведениях Волыни в конце XIX – начале XX вв. В результате сравнительного анализа исторического компонента воспитания были охарактеризованы важнейшие принципы воспитательной работы – природосоответствие, культуросоответствие, – свойственные еврейскому школьному делу этого периода.

Ключевые слова: еврейское школьное дело, принципы воспитания, природосоответствия, культуросоответствия, еврейское воспитание.

Abstract. The article reveals the specific character of Jewish children's education in Volyn province. The author on the basis of the published works and archival materials analyzes the specific organization of educational work in Jewish schools of Volyn in the late XIX - early XX centuries. Having conducted a comparative analysis of the historical component of education, the author describes the essential principles of educational work: compliance with nature, compliance with culture, which were traditional for Jewish schooling during the period mentioned.

Key words: Jewish schooling, principles of education, compliance with nature, compliance with culture, Jewish upbringing.

Мировой опыт развития педагогической теории и практики свидетельствует о том, что у каждого народа исторически сложилась своя собственная национальная система воспитания и образования.

Анализ литературных источников, официальных документов показывает, что отдельные принципы еврейского воспитания в указанный период в той или иной степени рассматривались в работах многих исследователей прошлого (Л. Биншток, Я. Ейгер, Маймонид, А. Паперна, М. Пирогов) и современных ученых (М. Арндт, Л. Ершова, Н. Рудницкая, Н. Сейко, И. Шнайдер, Ш. Штампфер). Изучение архивных материалов свидетельствует, что данная проблема всегда вызывала незаурядный общественный интерес. Однако она в силу разных причин до сих пор остается на периферии современных историко-педагогических исследований.

Целью статьи является анализ фундаментальных принципов воспитания волынских евреев в конце XIX – начале XX вв. Мы пытались также выяснить, какие принципы воспитания закладывались в еврейских начальных школах указанного периода и как они влияли на социокультурное развитие школьного дела у евреев.

Нельзя не отметить, что в языке еврейского народа есть уникальное педагогическое понятие – «хинух», которое на ивритском языке одновременно обозначает образование и воспитание. Существование такого педагогического конгломерата указывает на неразрывность

содержания этих понятий в еврейской педагогической науке и практике. Интересно, что понятие «письмо» и «закон» сливаются в одно неразрывное целое еще в сознании ветхозаветного человека. Так, Маймонид, выдающийся еврейский философ, раввин и врач XII в., который стал духовным наставником религиозного еврейства всех времен, объяснял, что «сын» в Старом Завете означает также и «ученик», а «приходская школа», или «талмуд-тора», является инструментом изучения законов. Такие понятия, как «грамота и закон», «сын и ученик», «учение и воспитание» в сознании ветхозаветного человека сливались в одно целое. Эта особенность, по мнению Н.И. Пирогова, является «наивысшей стороной еврея» [2, с. 11-12], поэтому, по словам ученого, евреи относились к числу наций, которые сознательно восприняли вечные истины открытости. «Еврей, – пишет он, – считает святым долгом научить письму своего сына, который только что начинает лепетать; это он делает по глубокому убеждению, что письмо есть единственное средство закона» [2, с. 11].

Таким образом, воспитатель, воспринимая и осознавая социальный заказ на определенный тип востребованной в обществе личности, умел подбирать и соответствующие принципы, которые создавали необходимый фундамент для выбора правильных направлений, эффективных форм и методов воспитательной деятельности [3; 4]. Затем, в конце XIX – начале XX вв., процесс воспитания еврейских детей в основном базировался на некоторых принципах, которые тесно взаимосвязывались друг с другом.

Прежде всего, следует обратить внимание на особенности использования в еврейской педагогической теории и практике принципа природосоответствия, который в воспитательном процессе предполагает развитие того, что заложено в каждом ребенке природой – это воспитание человека в человеке. Поэтому поведение ребенка можно рассматривать как прямой результат всего того, чему он учился и что переживал в своей жизни. Еврейские педагоги отмечают сегодня, что

атмосфера, в которой жили еврейские дети в XIX – XX вв., сказывалась в их школе, формируя принципиальные основы всей жизни целого этноса. В частности, Н. Арндт отмечал ключевую тезу из Книги Притч: «Настав юношу в начале пути его, и он не уклонится от него, даже когда состарится» (Мышлей 22:6) [1, с. 41]. При этом уточним, что «наставлять» на еврейском языке означало, создавать для ребенка условия, которые соответствовали бы его наклонностям и способностям. Кроме того, современные исследователи еврейской педагогики определяют евреев как людей по своей сути любознательных, духовно беспокойных и находящихся в постоянном поиске. Другие ученые определяют евреев как «закомплексованных», с хрупко-отчетливым нарциссистским самовыражением, которые вечно ищут подтверждения и поддержки властного слабого «Я»¹. Кроме того, воспитание еврейского ребенка, в первую очередь, должно учитывать именно эти выразительные ментальные особенности. Кстати, анализ условий обучения еврейских детей во многих российскоориентированных государственных учреждениях Волыни начала XX в. позволяет говорить об отсутствии в педагогической практике этих учреждений должного внимания к требованиям принципа природосоответствия. Это стало причиной различных этнических недоразумений евреев с местным православным и католическим населением, а также массового перехода евреев в национальные частные училища 2 и 3 разрядов [9, с. 375], где еврейские дети чувствовали себя значительно комфортнее.

Важно также отметить, что у еврейского народа ценности индивидуального и национального находятся в тесной взаимосвязи. Так, принцип культуросоответствия, в котором заложены основы воспитания на общечеловеческих ценностях – с учетом особенностей этнической и региональной культуры человека [8, с. 376]. В современной еврейской педагогике воспитательный процесс связывают с историческим прошлым еврейского

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 326.

народа, его традициями и языком. Это руководящее положение означает не только осуществление воспитания в родной для еврейского ребенка среде (семье, школе), но и на культурно-бытовом опыте отца и матери, а также культурно-исторических и национально-духовных традициях всего еврейского народа. Детство и юность ученые предлагают считать временным пространством, а родной дом – воспитательным. Именно в период детства и юности в родном доме дети постигают уроки воспитания, осмысливают определенные модели поведения [3, с. 68].

В «Живописной России» – уникальном этнографическом труде, изданном в конце XIX в., содержится любопытная характеристика внешнего вида волынского еврея: «На голове – плисовая ярмулка, подбитая кожей, меховая шапка особенного фасона, на плечах кафтан темного цвета без талии, длинный до пят с широким черным поясом. Рубашка с открытым воротом; на ней под кафтаном куртка (лапсердак) с материала, с которого сделаны талесы (на иврите – талит) – еврейские молитвенные штаны. Изготовлены из прямоугольного покрывала из шерсти, хлопчатобумажной или шелковой ткани короткие шаровары, которые завязаны под коленями, на ногах длинные носки и обувь без задков» [5, с. 226-227]. Отметим, что требования к еврейской национальной одежде были тесно связаны с определенными религиозными нормами еврейского народа и последовательно и согласованно закладывались в сознание детей всеми наиболее влиятельными социальными группами – семьей, школой и обществом. Уже с трех лет еврейских детей посвящали в символизм обязательных элементов еврейской национальной одежды – кипы для мальчиков и юбки для девочек. Мальчиков приучали также к тому, что черную ермолку иудеи никогда не должны были снимать, даже во время еды и молитвы, поскольку непокрытая голова считалась грехом перед Богом. Вторым обязательным компонентом одежды была четырехугольная накидка «арбе-канфес» (ее называли «талес котн»). Изготавливали ее из белой шерсти в

черную полоску, она имела отверстие для головы, через нее в углах протягивались нити цицис (цицит) – завещанные Торой кисти. Сама накидка была скрыта под одеждой, однако кисти всегда должны были выглядывать поверх брюк. Известно также, что на каждой из кистей завязывали от пяти до сорока мелких узелков, которые служили отличительным признаком у евреев, принадлежавших к разным общинам.

Отметим, что требования к материальным символам еврейского этноса иногда были более жесткими, чем к качеству обучения. Известно, например, что в талмуд-торах Волыни нередко старшины проверяли не знание учеников, а лишь наличие определенных религиозных атрибутов. Они имели право собственноручно раздевать учеников, чтобы убедиться, что дети носят «арбе-канфес» (нагрудники с четырьмя концами, в дырочки которых вплетаются узелки по восемь нитей) [10, с. 72]. Если нить обрывалась, ее необходимо было срочно заменять целиком, иначе весь «арбе-канфес» терял религиозное значение. Известно также, что в начале XX в. учащиеся не так строго стали придерживаться этого обычая. В частности, известно, что из 150-170 воспитанников талмуд-торы только 20-30 были одеты в «арбе-канфес», что очень беспокоило старшее поколение [10, с. 72]. Еврейским юношам, согласно предписаниям Торы, воспитатели настойчиво рекомендовали носить пейсы – нестриженные пряди волос на висках, длина которых определялась традициями той или иной общины.

Такая внешность особенно отличала евреев от других этносов волынского края. Только в частных заведениях они могли спокойно хранить и передавать детям национальные особенности своего народа.

Призванием раввинов было подготовить еврейских мальчиков, которым исполнилось 13 лет и один день («бар-мицва» – «сын мицвы», «сын заповеди») к строгому соблюдению 613 заповедей Торы (248 повелений и 365 запретов), которые обеспечивали евреям спасение. Эти заповеди ритуально регламентировали жизнь еврея до мелочей – от рождения

и до захоронения [7, с. 97]. Необходимость их выполнения обосновывалась как морально-этическими факторами (воспитание совершенного человека), так и мистическими (тайное влияние на Вселенную). Отметим, что эти традиции формировались в течение многих поколений и поддерживались практически каждой волянской еврейской семьей.

Еврейские общины возлагали большие надежды на частные национальные учебные заведения для приучения своих детей к празднованию дат еврейского календаря, который считался энциклопедией знаний о жизни евреев, их быта, образа жизни и воспитательной мудрости. Следует отметить, что именно национальные учебные заведения лучше могли оправдать эти надежды через изучение истории еврейского народа и преподавания ряда других чисто еврейских предметов – Маймонид, Хайе-Адам и др.¹

Определение проживания евреев в царской России, так называемые «полосы оседлости», и активная русификация еврейского образования значительно оторвали еврейский народ от его этнических корней, оставив лишь некоторые элементы культуры и языка [6, с. 29]. Однако благодаря хедерам как наиболее национально ориентированным образовательным учреждениям волянские евреи смогли долго воспитывать своих детей по национальным обычаям и традициям.

Еврейские общины также всячески способствовали организации работы национальных школ, в частности, в сборе средств для аренды и обустройства помещений. Состоятельные волянские евреи с пониманием относились к решению многих школьных проблем. Так, известно, что в Ровно купцы-братья Магазирик в память своего отца подарили 70 комплектов костюмов ученикам Ровенской талмуд-торы [11, с. 270]. Житомирские купцы Л. Давыдов, Д. Ситнер, М. Плен обеспечивали помещением и мебелью государственное училище первого разряда². Еврейская община Житомира уделяла

много внимания Житомирской талмуд-торе, которая находилась при дешевой еврейской столовой. Следует отметить, что все эти пожертвования на содержание талмуд-тор и начальных училищ еврейские общины и отдельные благотворители делали вполне сознательно, понимая, что этот тип школы как никакой другой, при всей своей бедности и примитивности, отвечает духовным потребностям и ментальным особенностям еврейского населения Волыни.

Следует отметить, что охарактеризованные принципы воспитания: природосоответствия, культуросоответствия у еврейских детей в большей или меньшей степени охватили некоторые направления еврейского воспитания, определяя специфику формирования личности в еврейской национальной школе конца XIX – начала XX вв. Следовательно, можно отметить, что в национальных еврейских учебных заведениях, которыми в основном были талмуд-торы, хедеры, воспитание в первую очередь базировалось на принципах строгой религиозности и послушания. Преобладали морально-этические нормы и правила, прививались традиции любви и преданности семье, уважения к духовным ценностям еврейского народа. Как ни странно, но антисемитские настроения начала XX в. повлияли и на еврейское школьное дело Волыни: с одной стороны, вытеснили детей иудейского вероисповедания из русскоязычных православных заведений в еврейские, но, с другой – неожиданно для самого царского правительства – способствовали усилению национального компонента в воспитательном процессе еврейских начальных заведений, а следовательно, и сдерживанию в регионе ассимилятивных социокультурных тенденций. Каждый из приведенных выше принципов еврейского воспитания, применяемых в еврейской школе на Волыни в конце XIX – начале XX вв., отражает специфику регионального еврейского образования в указанный период и способствует научному познанию данного педагогического феномена не только с точки зрения исторической

¹ Государственный архив Житомирской области (Дальше: ГАЖО). – Ф. 396. – Оп. 2. – Дел. 58. – С. 41.

² Государственный архив Житомирской области. – Ф.

71. – Оп. 1. – Дел. 1393. Л. 17–31. – С. 17–23.

ретроспективы, но и учитывает его перспективное практическое значение.

Результаты перспективных исследований особенностей реализации начального образования еврейских детей на Волыни в конце XIX – начале XX вв. могут использоваться при подготовке спецкурсов и учебных пособий по истории педагогики, истории еврейского образования, истории культуры народов Украины; в работе курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных еврейских школ. Кроме того, эти материалы могут быть полезными в процессе реформирования системы еврейского образования и совершенствования системы воспитания в Украине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арндт М. Лекции по истории еврейской педагогики. Приемы воспитания // Еврейская школа. – 1993. – № 4–6. – С. 41.
2. Ботвинник Н.Р. Н.И. Пирогов и вопросы просвещения евреев // Вестник ОПЕ. – 1910. – № 2. – С. 5–18.
3. Горбатюк Н.М. Народность как принцип воспитания в педагогической науке второй половины XIX – XX веков: дис. ... канд. пед. наук. – Умань, 2009. – 280 с.
4. Кантор О. Еврейские скисающие сливки // «Штетл» как феномен еврейской истории (сборник научных трудов). – К., 1999. – С. 319–328.
5. Костриця М.Ю., Кондратюк Р.Ю. Подручная книга с краеведения. – 2-е изд. – Житомир, 2007. – 464 с.
6. Ландер Ф. Школьное дело в Юго-Западном крае // Еврейская школа. – 1904. – № 3. – С. 29.
7. Леман В.Ю. Основы религиоведения: учебник. – Черновцы, 2005. – 304 с.
8. Педагогический справочник / под ред. действительного члена АПН Украины Ярмаченка М.Д. – К., 2001. – 514 с.
9. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). – СПб, 1902. – 679 с.
10. Рудницкая Н.В. Становление и развитие образования евреев на Волыни в XIX – в начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук. – К., 2002. – 261 с.
11. Рудницкая Н.В. Финансирование образования евреев Волынской губернии в XIX – в начале XX вв. // Евреи на Украине: история и современность: материалы международной научно-практической конференции, 20 марта 2009 года. – Житомир, 2009. – С. 263–273.

УДК 373.3.091.33

Осипенко Л.Е.

Московский городской педагогический университет

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

L. Osipenko

Moscow City Pedagogical University

**MATHEMATICAL CONTENT OF EDUCATIONAL RESEARCH
ACTIVITIES IN STUDYING SCIENCES**

Аннотация. Показано, что важнейшей тенденцией интеграции научных знаний является математизация наук. В учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам математика имеет три аспекта. Первый из них позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований. Второй – предполагает построение и формальное исследование математической модели. Третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели.

Ключевые слова: естественные науки, математика, учебно-исследовательская деятельность, измерение, математическое моделирование, статистические характеристики данных, число, функция.

Abstract. It is shown that the most important tendency in integrating scientific knowledge is the process of Mathematics' penetration into studying Sciences. Mathematics reveals itself in three aspects in the research activities. The first one enables to establish and generalize raw numeric data obtained within the course of an empirical research. The second one involves the construction and formal investigation of a mathematical model. The third aspect of Mathematics application in the process of studying and research activities at the lessons of Sciences is testing the adequacy of mathematical models.

Key words: Sciences, Mathematics, studying and research activities, measurement, mathematical modeling, statistical properties of data, number, function.

При рассмотрении философских аспектов интеграции наук учеными [2; 4; 9; 10] обозначается «все усиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих идей, средств, приемов исследования окружающей действительности, уплотнение знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующимся формах познания и выражения познанного» [10, с. 63]. Одной из важнейших тенденций интеграции научных знаний учеными называется *математизация естественных наук* – процесс проникновения математических методов в различные сферы естественнонаучного познания.

Данная идея не нова, поскольку еще с античных времен математика считалась «образом мира». «Cum Deus calculat, fit Mundus», что в переводе означает «Как Бог вычисляет, так мир и делает». Ньютон в «Математических началах натуральной философии» [6] говорил о подчинении различных явлений законам математики.

В настоящее время при оценке знаний учащихся по программе PISA отдельным аспектом изучается математическая грамотность школьников – их способность использовать математику для удовлетворения настоящих и будущих потребностей, присущих созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [5].

Математика играет особую роль учебной, в том числе и учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам. При всем многообразии прикладных аспектов

требуется конкретизация математических знаний, необходимых для проведения учебных исследований по естественнонаучным дисциплинам. Выявление таковых и составило основную цель данной публикации.

Исследование по естественным наукам начинается со сбора эмпирических фактов. С позиции рассматриваемого нами контекста, одним из наиболее значимых методов является измерение, дающее объективную информацию об исследуемом явлении, выраженную числом. Не случайно еще Г. Галилей отмечал: «Измеряй все, что измеримо, и сделай измеримым то, что таковым пока еще не является» [3]. Поскольку размеры объектов в окружающем мире варьируются от элементарных частиц до Вселенной, то, соответственно, актуален вопрос о стандартной записи числа.

Для проведения измерений необходимы приборы и приспособления. Несмотря на их громадное разнообразие, процесс измерения и необходимые для его проведения математические расчеты имеют много общего. Так, каждый прибор имеет следующие числовые характеристики: диапазон измерения, цену деления, точность (погрешность) измерения. И если первую и третью характеристику можно найти непосредственно на приборе или в справочнике, то для определения цены деления прибора необходимы несложные математические расчеты (1):

$$\text{Ц. д.} = \frac{b - a}{n} \text{ [размерность]} \quad (1),$$

где: a – минимальное значение величины, b – максимальное значение величины, n – количество между ними промежуточных («немых») делений.

В ряде случаев значения всех исходных данных являются точными. Например, точными числами являются: некоторые числовые коэффициенты и показатели степени в формулах, коэффициенты, выражающие кратность и дольность единиц измерения, числа, обозначающие цены, тарифы, масштабы, числа, заданные определениями и т.д. Точными также являются коэффициент $4/3$ в

формуле объема шара, коэффициенты 100 в равенстве $5\text{ м} = 5 \times 100\text{ см}$, число 2 в химической формуле воды H_2O ; точка кипения воды (при нормальном давлении) $t = 100^\circ\text{C}$ и т.д. Расчеты с ними производят по правилам точных вычислений.

Однако при проведении учебных исследований не всегда требуются сверхточные данные, содержащие большое количество значащих цифр. Следовательно, возможно проведение округлений полученных результатов измерений. Такого рода математические операции ведутся по определенным правилам. Так, уже в начальной школе учащиеся знакомятся с основными правилами округления: если первая отбрасываемая цифра 5 и больше, то последнюю сохраняемую цифру нужно увеличить на 1, например, $35,736 \approx 35,74$. Если первая отбрасываемая цифра меньше 5, то последнюю сохраняемую цифру не меняют, например, $35,73 \approx 35,7$.

При проведении эмпирических исследований школьники применяют как прямые, так и косвенные измерения. Если результат измерения (назовем его условно x) снимается непосредственно с измерительного прибора, то такое измерение называется прямым. На результат такого измерения влияет множество факторов, в конечном итоге приводящих к различным результатам измерений. Наличие такого разброса требует проведения нескольких измерений, результаты которых обозначим x_1, x_2, x_N . В качестве окончательного результата прямого измерения принимается среднее арифметическое всех измерений (2):

$$\langle x \rangle = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_N}{N} = \frac{\sum_{k=1}^N x_k}{N}. \quad (2)$$

Следовательно, актуализируются вопросы по изучению школьниками статистических характеристик набора данных: среднее арифметическое значение, медиана, размах выборки.

При прямых измерениях, как правило, учитывают три типа ошибок: приборную, ошибку округления и случайную.

Приборная ошибка возникает вследствие несовершенства любого прибора. Поэтому каждый тип прибора имеет максимальную погрешность, гарантированную заводом-изготовителем. Как правило, предельные приборные погрешности задаются в справочниках. Однако если в силу каких-либо причин она неизвестна, то в качестве приборной погрешности $\Delta x_{\text{приб}}$ можно использовать половину цены наименьшего деления.

В ходе измерений по разным причинам приходится проводить округление результата, поэтому неизбежно появление ошибки округления $\Delta x_{\text{окр}}$. Величина этой ошибки принимается равной половине интервала округления.

Случайные погрешности обусловлены одновременным действием большого числа неконтролируемых изменяющихся величин. В учебном исследовании случайную ошибку можно оценить, подсчитав его отклонение от среднего значения (3):

$$\delta x_{\text{случ}} = |x_k - \langle x \rangle| \quad (3)$$

и вычислить среднее значение этих отклонений (4):

$$\begin{aligned} \Delta X_{\text{случ}} &= (\delta x_1 + \delta x_2 + \dots + \delta x_N) / N = \\ &= (\sum_{k=1}^N \delta x_k) / N \end{aligned} \quad (4)$$

Полная погрешность прямого измерения, объединяющая все три типа ошибок, будет примерно равна сумме всех трех ошибок (5):

$$\Delta X = \Delta X_{\text{приб}} + \Delta X_{\text{случ}} + \Delta X_{\text{округ}} \quad (5)$$

Как показывает практика, необходимо специально обучать школьников грамотной записи численного результата, содержащей численное значение, погрешность, размерность. Окончательный результат любого измерения записывается в интервальном виде (7):

$$x = (\langle x \rangle \pm \Delta x) [\text{размерность}]. \quad (6)$$

В ряде случаев при проведении исследований целесообразно рассчитать и привести относительную погрешность $\varepsilon = \frac{\Delta x}{\langle x \rangle}$, которую принято выражать в процентах. Очевидно, что ребенок должен иметь представление о процентах [8].

Исследование по естествознанию не сводится только к сбору и обобщению эмпирических данных, которые должны быть логически и математически обработаны. Следовательно, актуализируется вопрос обобщения данных, например, в форме таблиц, размерность которых с ростом сложности решаемых школьниками задач постепенно увеличивается.

Числовые данные, полученные в ходе эмпирических исследований, могут быть также представлены графическим способом, очевидным достоинством которого является наглядность. Очевидно, что для проведения исследований ребенок должен уметь строить и читать графики функций.

Полученные результаты должны быть критически оценены. Опыт нашей работы показал, что у многих школьников вызывает затруднение решение задач, предполагающих соотношение величины скорости (60 км/ч, 200 м/с и 6000 м/ч) с объектами, которые могут ее иметь (например, ракета, турист и автомобиль). Данное задание также наглядно демонстрирует необходимость целенаправленного обучения школьников переводу единиц измерения в систему СИ (например, км/ч в м/с).

В естественных науках при изучении различных сторон окружающей действительности используют метод моделирования. В определенном смысле его можно сравнить с условиями деятельности научного фантаста, поскольку «трудностей в практической реализации идей не существует. Имеет место не скованное условиями творческое моделирование более или менее правдоподобных ситуаций, ограничиваемое лишь требованием внутренней непротиворечивости, самосогласованности, когерентности процесса и результата конструирования [7, с. 81].

Возможности чисто формального исследования различных математических кон-

структов, описывающих различные явления и процессы, происходящие в природе, используются при математическом моделировании, сущность которого образно выразили философы во фразе: «Поиск идеи вещи» [11]. Именно поэтому поиск этой идеи на практике должен быть преобразован функциональным или формульным способом, предполагающим оперирование математическим языком чисел, то есть необходимо построение математической модели исследуемого процесса или явления, в основе которой лежат определенные балансовые соотношения, связывающие входные и выходные переменные. Например, сильно изрезанную береговую линию побережья южной части Норвегии можно представить не только графически, но и описать математическим языком: $L(\delta) = a\delta^{1-D}$

Выделение содержания, необходимого для математического моделирования, неотделимо от его этапов. Так, построение математической модели начинается с выбора тех математических величин, которые будут служить характеристиками исследуемого явления. Например, движение материальной точки, совершающей гармонические колебания, описывает функция $x(t)$, задающая координату точки x в произвольный момент времени t . То есть ребенок должен уметь использовать функциональную символику для записи разнообразных фактов.

После того, как определены математические величины, описывающие исследуемый процесс, необходимо найти уравнения, которым подчиняются введенные характеристики. Для этого необходим поиск моделей-аналогий. Следовательно, ребенок должен иметь представления о такого рода зависимостях (для средней общеобразовательной школы – это прямая и обратно пропорциональная зависимости, квадратичная, показательная, логарифмическая функции и др.), которые ребенок должен уметь исследовать чисто математически, извлекая формальные следствия. Например, для химии актуальным является поиск одного из членов пропорции $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$, а также решение задач на проценты.

Однако «голая» математическая модель, хотя и объясняет «идею вещи», не может быть сразу принята в качестве теории. Чтобы она стала таковой, необходимо придать математическим символам конкретное эмпирическое содержание, или, как образно выразился А.С. Пронин, математическую модель, следует «приколотить» к численным характеристикам, описывающим исследуемое явление [7]. Как показывает наш опыт работы, для большинства учеников математические абстракции слабо соотносятся с реальными процессами и явлениями. Академик В.И. Арнольд в своем выступлении на дискуссии о преподавании математики отмечал, что «тонкий яд математического образования» для физика состоит именно в том, что абсолютизируемая модель отрывается от реальности и перестает с нею сравниваться. Он высказывал опасения на предмет фетишизации теорем, которые встречаются даже в лучших современных учебниках математики. «У меня даже создалось впечатление, что математики-схоласты, мало знакомые с физикой, верят в принципиальное отличие аксиоматической математики от обычного в естествознании моделирования, всегда нуждающегося в последующем контроле выводов экспериментом» [1]. Поэтому мы считаем необходимым иллюстрировать математические формулы конкретными примерами из реальной жизни или с контекстом из смежных величин.

Поскольку при построении математической модели отбрасываются многие связи, то есть огрубляется математическое описание, соответственно, и математическая модель, как правило, является приближенной. Поэтому вполне правомерен вопрос об ее адекватности, т.е. соответствия ее результатов реальному течению прогнозируемого с ее помощью процесса.

В естественных науках проверка адекватности модели проводится на основании информации, полученной в ходе проведения специально спланированного эксперимента, когда исследователь наблюдает интересующие его процессы. Цель эксперимента состоит в доказательстве факта, что точность

результатов, полученных при моделировании в рамках оговоренной погрешности, не ниже точности расчетов, произведенных на основании эксперимента. Если в процессе исследования не возникает очевидных противоречий между моделью и результатами эксперимента, то модель считается адекватной. Модель, неадекватность которой выяснилась в процессе эксперимента, либо подвергается коррекции, либо дополняется, либо заменяется новой.

В ходе эмпирического этапа исследования необходимо также оценить полученные результаты, сформулировать и записать его окончательные результаты.

Таким образом, математика в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам имеет три аспекта. Первый (количественный) позволяет зафиксировать и обобщить исходные числовые данные, полученных в ходе эмпирических исследований, в том числе в виде таблиц, графиков и диаграмм. Для их проведения ученик должен владеть правилами точных вычислений, определять диапазон измерения прибора и цену его деления, уметь считывать результаты измерений, при необходимости – представлять их в стандартном виде, переводить в систему СИ, а также проводить статистическую обработку экспериментальных данных, предполагающую знание учащимися правил округления чисел, определение погрешности измерений, в том числе в процентах.

Одним из важных этапов исследования является построение математической модели. Для ее построения ученик должен уметь использовать функциональную символику для записи отношений между величинами, математически исследовать полученные соотношения, строить ее графики.

Однако в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам математические формулы нельзя воспринимать

сугубо формально. Они должны быть наполнены конкретным содержанием, критически оценены и согласованы с результатами эмпирических исследований. Поэтому третий аспект приложения математики в учебно-исследовательской деятельности по естественным наукам – это проверка адекватности модели, предполагающая идентификацию формальных математических конструктов с экспериментально полученными эмпирическими данными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд В.И. О преподавании математики [Электронный ресурс] // Математика, интересная для меня [сайт]. URL: <http://www.egamath.narod.ru/Arnold2.htm> (дата обращения: 21.04.2013).
2. Баксанский О.Е. Физика и математика: Анализ оснований взаимоотношения: Методология современного естествознания. – М., 2009. – 217 с.
3. Галилео Галилей. Пробранных дел мастер / Пер. Ю.А. Данилова. – М., 1987. – 272 с.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону., 2001. – 440 с.
5. Ковалева Г.С. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 161–175.
6. Ньютон Исаак. Математические начала натуральной философии. – М., 1989. – 687 с.
7. Пронин А.С. Об эффективности математики в научном познании / А.С. Пронин, К.И. Ромашкин // Вестник МГОУ. Серия «Философские науки». – 2012. – № 2. – С. 81- 85.
8. Слободянюк А.И. Организация исследовательской деятельности учащихся по физике: учебно-метод. пособие / А.И. Слободянюк, Л.Е. Осипенко, Т.С. Пролиско. – Мн., 2008. – 144 с.
9. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М., 1981. – 367 с.
10. Чепиков М.Г. Интеграция науки: (философский очерк). – М., 1981. – 276 с.
11. Яблонский А.И. Модели и методы исследования науки. – М., 2001. – 400 с.

УДК 37.01

Танцура Т.А.

Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва)

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

T. Tantsura

The Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В статье представлен анализ коммуникативных неудач (КН) педагогического процесса обучения иностранным языкам. Автор предлагает рассматривать КН как взаимосвязанные элементы учебно-воспитательной деятельности, в которой нарушения педагогического общения обуславливают сбои в последующей иноязычной коммуникации студентов вуза. КН разделяются на КН педагогического общения и личностные КН. Создание определенных психолого-педагогических условий в образовательной деятельности позволяет успешно преодолеть КН обучающимися и достичь более высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: педагогический процесс, коммуникативные неудачи, учебно-воспитательная деятельность, психолого-педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетентность.

Abstract. The analysis of communicative failures (CFs) regarding the pedagogical process of teaching foreign languages is introduced in the article. The author proposes to consider CFs as connected elements of educational training activity, where some breaches in pedagogical contacts determine some errors in the following communication of students in a foreign language. Therefore, CFs are divided into CFs of pedagogical contacts and personal CFs. Creating some particular psychological and pedagogical conditions in educational activity allows successfully to overcome CFs and achieve the higher level of foreign language communicative competence.

Key words: pedagogical process, communicative failures, educational training activity, psychological and pedagogical conditions, foreign language communicative competence.

Проблема преодоления коммуникативных неудач (КН) в процессе обучения иностранному языку является весьма актуальной на сегодняшний день. Коммуникативная компетенция находится в числе ключевых в сфере проектирования развития студентов вуза. Нарушения, сбои в общении на иностранном языке, т.е. КН, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Следовательно, основной задачей является создание таких условий реализации педагогического процесса, которые будут способствовать преодолению КН с целью достижения высокого уровня ИКК, усилят процесс совершенствования личности.

Поскольку преодоление КН влияет на формировании ИКК студентов неязыковых вузов, рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенция». Наиболее приемлемым в толковании этих терминов, на наш взгляд, является позиция А.В. Хуторского, который характеризует компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Под компетенцией

автор определяет «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [7].

Проблема успеха/неуспеха в общении рассматривалась еще в античной риторике. В настоящее время эта проблема наиболее широко исследуется и в нашей стране, и за рубежом в прагматингвистических работах, посвященных изучению общения. Характеризуя нарушения коммуникативного акта, ученые используют разные термины: коммуникативные сбои (Т.Г. Винокур), коммуникативные осечки (Н.Д. Арутюнова), неэффективное общение (А.А. Леонтьев, Т.М. Дризе), коммуникативные неудачи (Е.В. Милосердова, Н.К. Кънева, Е.К. Теплякова).

Понятие «коммуникативная неудача» (*communicative failure*) применительно к сбоям, возникающим на различных уровнях языка в общении, впервые появляется в работах западноевропейских ученых во второй половине 80-х гг. прошлого столетия. Именно в это время данный термин появляется в работах российских ученых. Б.Ю. Городецкий, обобщая результаты публикуемых исследований, определил коммуникативную неудачу как «такой сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения» [2, с. 23].

В процессе обучения общение приобретает значительную актуальность, поскольку знания любой сферы деятельности человека передаются посредством устной или письменной информации, что представляет собой прямое или опосредованное общение. Нарушения, или КН, педагогического общения являются результатом возникновения психологических барьеров в ходе педагогической деятельности. Это рассогласование в ходе обмена учебной информацией не позволяет учаемому воспринять определенный объем знаний. В этой связи И.А. Зимняя указывает на то, что барьеры педагогической деятельности продуцируются не только предметным содержанием деятельности, но и профессионально-педагогическими умениями и, соот-

ветственно, подразделяются на 1) барьеры содержания и форм учебного процесса; 2) барьеры, связанные с особенностями преподавателя как субъекта деятельности обучения, его умением корректировать свои действия, недостатками самоконтроля, недостаточной рефлексией и 3) барьеры общения [3, с. 402].

Воздействие педагога на результаты деятельности обучаемого во многом предопределяет успешность его будущей коммуникации или наличие неудач в общении. Барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию, рассматриваются А.К. Марковой как определенное субъективное переживание человека, отражающее состояние сбоя заранее спрогнозированной деятельности или общения. Осознание причин возникающего барьера сводится к отвержению партнера по общению либо его конкретных действий, непониманию текста сообщения, изменению смысла или контекстных условий ситуации, собственного состояния и самоощущения [5, с. 88].

Учитывая, что общение – это сложный, разносторонний процесс установления и развития контактов между его участниками (реализующими какой-либо определенный вид деятельности), направленный на обмен информацией, ее восприятие и понимание, уточним понятие коммуникативных неудач относительно педагогического процесса обучения иноязычной коммуникации. *Коммуникативные неудачи* – это комплекс нарушений любого вида общения, провоцирующих сбой восприятия информации субъектами коммуникации, что вызывает со стороны говорящего недостижение конечной цели передачи сообщения, а со стороны слушающего – «блокировку» на получение данного вида сообщения и/или отказ от коммуникативного акта в целом. В педагогическом процессе КН представляют цепочку взаимосвязанных нарушений педагогического общения и, как следствие, нарушения результативного личностного построения коммуникации обучающимся в определенной сфере деятельности.

Коммуникативные неудачи педагогического общения способствуют формированию

психологических барьеров общения, которые в свою очередь вызывают сбои в определенной коммуникативной деятельности субъекта обучения. Поскольку целью обучения иностранным языкам в вузе является успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности, проявлением психологических (чаще называемых *языковыми*) барьеров являются коммуникативные неудачи иноязычного общения (рис. 1).

Таким образом, коммуникативные неудачи, возникающие в процессе обучения, подразделяются на: *КН педагогического общения* и *личностные КН* обучающегося, проявляющиеся в речевой деятельности.

КН педагогического общения и личностные КН обучающегося в иноязычном общении обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

КН есть нарушения в употреблении языковых единиц и некорректное использование формальных правил грамматики, с помощью которых осуществляется речепроизводство, т.е. в целом это когнитивные компоненты, соотносимые с лингвистической компетенцией. Социолингвистическая компетенция представляет собой также знания культуры, этикета народа изучаемого языка, выраженные в языковой форме. В связи с этим социолингвистическая компетенция в вышепредложенной схеме соотносится с лингвистической компетенцией с целью выделе-

нии обуславливают низкий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку негативно воздействуют на каждый элемент структуры ИКК (рис. 2).

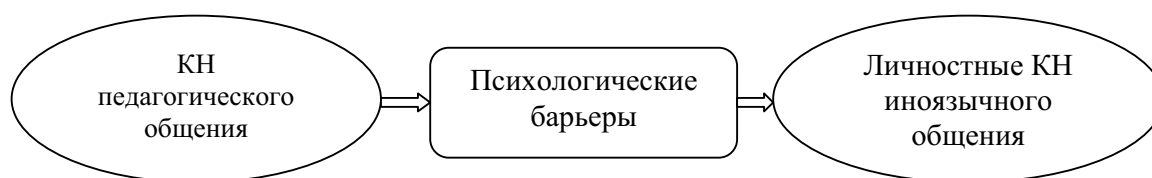


Рис. 1. Взаимосвязь КН в педагогическом процессе обучения иностранным языкам

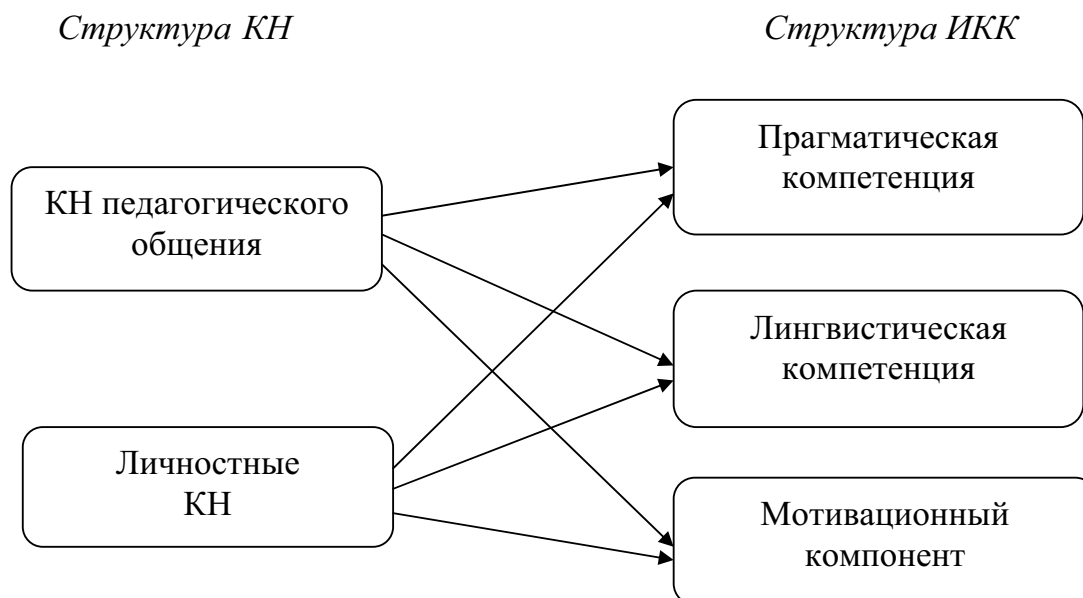


Рис. 2. Соотношение КН со структурными элементами ИКК

нения когнитивного элемента в целом. В то время, как прагматическая компетенция выражает деятельностный элемент, проявляющийся в процессе речепроизводства.

КН педагогического общения вызывают недостаточное формирование учебной мотивации (или ее отсутствие), что приводит к низкому уровню лингвистической компетенции обучающегося и, как следствие, к личностным КН в процессе иноязычной коммуникации, т.е. неудовлетворительной реализации прагматической компетенции.

Личностные КН ведут также к поражению мотивационной сферы, к нарушениям или скудному формированию лингвистической компетенции и невозможности осуществления полноценной коммуникативной деятельности обучающимся. Недостаточный объем ЗУНов не только провоцирует личностные КН, но и зачастую вызывает «блокировку», полное отрицание обучающимся выполнения определенного вида учебной работы.

Выявление КН в процессе обучения и формирование способности их успешного преодоления способствует не только развитию более высокого уровня лингвистической и прагматической компетенций, но и расширяет личность обучающегося, усиливает его веру в собственные возможности, ломает устоявшиеся образцы поведения, реализуемые в процессе обучения и, как следствие, в деятельности вообще. Таким образом, очевидным является взаимное воздействие как КН на компоненты ИКК, так и формирование высокого уровня компонентов ИКК на снижение КН, либо их успешное преодоление.

Поскольку формирование различного рода компетенций в значительной степени обуславливается успешностью взаимодействия педагога и обучающегося в процессе обучения, то, прежде всего, следует рассмотреть КН педагогического общения.

1. КН педагогического общения

Применительно к процессу обучения КН рассматриваются как результат сбоев и, как следствие, недостижения целей педагогического общения, т.е. взаимопонимания между педагогом и студентом.

В процессе обучения педагог рассматривается как носитель знаний, которые он должен стремиться передать учащимся. Любое знание должно быть обращено педагогом в умение, переходящее в навык. Педагог в равной мере должен владеть талантом общения и мастерством передачи информации. По мнению М.С. Кагана, «научение требует межличностного контакта обучающего и обучающегося, причем контакт этот должен быть материально-практическим и должен основываться на отношении мастера к ученику как субъекта к субъекту, а не объекту, ибо он требует всемерного учета личностных свойств, установок, структуры способностей...» [4, с. 299].

Социально-педагогический фактор непосредственно соотносится с проблемой значимости личности педагога и его способностью к общению с обучающимися с позиций педагогической поддержки. Выделим основные характеристики личности педагога, деятельность которого будет способствовать развитию познавательного интереса студентов к дисциплине «Иностранный язык», что позволит избежать КН в иноязычном профессиональном общении: глубокие теоретические и практические знания в конкретной области, открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям; поощрение, доверие к обучающемуся, принятие его как равноправного партнера и сотворца учебной деятельности; уверенность в потенциале обучающихся; толерантность, способность к собственному саморазвитию, целеустремленность, готовность помогать другим, компетентность.

Выбор педагогом стиля общения влияет на возникновение КН в процессе обучения. Успешность и эффективность педагогического общения в значительной степени зависит от педагога. Нарушения обучающей деятельности, или педагогического процесса, соотносится с *неудачами* педагогического общения, которые возникают как следствие 1) *личностно-психологических особенностей педагога* и/или 2) *его недостаточной профессиональной компетентности*.

КН педагогического общения сказываются на всех компонентах структуры *иноязыч-*

ной коммуникативной компетентности. Так, наличие КН в процессе обучения иностранным языкам ведет к низкому уровню формирования *мотивации* изучения данного предмета или ее полного отсутствия, что обуславливает пробелы лексических и грамматических знаний, т.е. недостаточный объем *лингвистических компетенций*, а это, в свою очередь, порождает КН речевой иноязычной деятельности студентов, что отражает неэффективность *прагматических компетенций* личности обучаемого.

Педагогическое общение должно быть сконцентрировано на личности обучающегося, на его внутреннем мире, его притязаниях. *КН педагогического общения обуславливают возникновение психологических барьеров у студентов, препятствующих их эффективному общению, а следовательно, и возникновению КН в профессиональной иноязычной коммуникации.* Успешность процесса обучения зависит не только от личности педагога. Процесс учебной деятельности базируется на взаимодействии двух субъектов – педагога и студента. Отсутствие результатов обучения также связано с личностью самого обучающегося, его желанием и потребностью принять и активизировать предлагаемые ему знания в рамках заданного предмета. Педагог должен стремиться к осознанию студентом необходимости преодоления сформировавшихся психолого-языковых барьеров. В отношении обучения иностранным языкам нет необходимости разграничивать существующие в науке термины – *психологические барьеры, языковые барьеры, коммуникативные барьеры.* Поскольку нарушения осуществления иноязычной коммуникации связаны с психологическими трудностями реализации языкового поля в целом (и в отношении использования языковых и речевых единиц, и относительно прагматического аспекта их активизации). На наш взгляд, понятие *психолого-языковые барьеры* наиболее полным образом отражает данное явление.

II. Личностные КН иноязычного общения

Наличие КН в иноязычной коммуникации студентов есть результат низкого уровня

лингвистической компетенции, недостаточной мотивации изучения данного предмета, отсутствие навыков речепроизводства на иностранном языке, что обуславливает возникновение психолого-языковых барьеров, сформировавшихся либо в силу психических особенностей личности обучаемого, либо нарушениями педагогического общения на предшествующих этапах обучения.

Однако «разрушить» психолого-языковой барьер можно не только формированием со стороны педагога осознанного настроения студента, нацеленного на то, чтобы изменить собственные психологические установки личности. Наиболее успешно этот процесс происходит, когда студент умеет самостоятельно распознавать КН в речи и обладает навыками компенсаторных стратегий, т.е. возможностями использования иных языковых и речевых средств для достижения полноты сообщаемого информационного содержания. Реализация потенциала знаний, коррекция ошибок и поиск возможных путей преодоления КН успешно осуществляется в имитируемых проблемных ситуациях профессиональной направленности (*case-study*). В этой связи С.Л. Рубинштейн отмечал, что в осознанном барьере как бы объективируется проблемная ситуация. По мнению автора, проблемная ситуация запускает мыслительный процесс, таким образом психологические барьеры могут выступать активаторами поисковой активности субъекта учебной деятельности, направленной на преодоление препятствия на пути к успеху [6, с. 38]. Так, имитация профессионального общения на иностранном языке позволяет студенту не только выработать, но и закрепить лингвистические знания и навыки. Свободная, непринужденная обстановка общения в группе сверстников, понимание иноязычной речи и способность точной передачи личностного высказывания способствует преодолению психолого-языковых барьеров и, как результат, отсутствию или незначительному количеству КН в иноязычной коммуникации.

Лингвистические КН, возникающие в иноязычной речи студентов, – это результат низ-

кого уровня знаний языка, сформированного на предыдущем этапе обучения. Однако лингвистические КН встречаются и у студентов с достаточно высоким уровнем лингвистической компетенции. Это происходит часто, когда студент привык излагать свои мысли на родном языке сложными конструкциями, используя различные языковые обороты. В силу отсутствия иноязычной языковой практики обучаемый пытается преломить особенности лексического и грамматического построения родного языка при изъяснении на иностранном языке. В этом случае сказывается недостаток знаний коммуникативных стратегий. Для того, чтобы преодолеть КН иноязычного общения студенту необходимо освоить не только лингвистические, но и прагматические компетенции.

Для успешного протекания коммуникации субъект общения должен обладать коммуникативной компетенцией, которая определяется исследователями как совокупность разнообразных знаний и представлений, коммуникативных стратегий и тактик, умений и навыков как экстралингвистического, так и лингвистического характера, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека [1, с. 7].

Так же, как и КН педагогического общения, личностные КН непосредственно соотносятся с каждым элементом структуры ИКК. Недостаточный объем лексических и грамматических знаний изучаемого языка обуславливает низкий уровень *лингвистической компетенции*. Это, в свою очередь, ведет к снижению познавательного интереса в изучении данного предмета, что сказывается на *мотивации* к учению личности. Психолого-языковые барьеры, сформированные в результате нарушений когнитивной и мотивационной сфер, вызывают личностные КН в речепроизводстве на иностранном языке, что свидетельствует о низком уровне *прагматических компетенций* обучаемого.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем:

1) формирование высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности является насущной задачей в настоящее время в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в мире;

2) ИКК рассматривается как структурный компонент профессионального сознания будущего специалиста;

3) КН – это нарушения в общении на различных уровнях языка, вызванные негативными психологическими установками личности;

4) КН воспитательно-обучающей деятельности разделяются на КН педагогического общения и личностные КН, проявляющиеся в некорректном речепроизводстве обучающегося;

5) создание определенных психолого-педагогических условий и реализация активных методов обучения способствуют успешному преодолению КН в иноязычной коммуникации студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вечкина О.В. Коммуникативные неудачи в повседневном речевом общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010. – 22 с.
2. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 24. – М., 1989. – 428 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.; Воронеж, 2010. – 447 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М., 1988. – 319 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 2012. – 705 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 159.9:37.015.3

Хватова М.Б.

Академия социального управления (Московская область)

ПОДГОТОВКА К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

M. Khvatova

Academy of Public Administration (Moscow Region)

PREPARATION TO MARRIAGE AND FAMILY LIFE IN THE HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса воспитания ценностного отношения к семье в истории школы и педагогики. Рассматривается ряд современных попыток создания учебных курсов подготовки старшеклассников к созданию крепкой семьи. Делается вывод о том, что сохранение традиционного российского семейного уклада жизни молодой семьи – очень значимая общенациональная задача и дополнительное образование становится сегодня важнейшей сферой развития важных нравственных качеств личности, ее духовных потребностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: семья, брак, муж, жена, подготовка, история.

Abstract. The article is dedicated to the question of forming an attitude to the family as a value as it was developed through the history of school and pedagogy. A number of modern attempts to open training courses for senior pupils' preparation for forming a close-knit family are studied. It is concluded that maintaining the Russian traditional lifestyle of a young family is a highly important national task. Today additional education becomes a significant sphere of upbringing moral kinds of personality, developing spiritual needs and system of values.

Key words: family, marriage, husband, wife, preparation, history.

Если мы обратимся к истории, то увидим, что вопросы семейного воспитания волновали педагогов и мыслителей всегда.

Уже первые правители Киевской Руси проводили политику укрепления и возвышения семьи как первоосновы государства и общества. Так, князь Владимир в своём Уставе особым вниманием отмечал заботу о единобрачной семье, роли матери, ответственности родителей за воспитание детей. Его последователь, Ярослав Мудрый, в соавторстве с первым «русином» – митрополитом Илларионом почти треть статей (из 43-х) «Русской правды» посвятил защите чести и прав женщины – будущей матери, а в более поздней редакции было определено наказание за детоубийство и «самовольный развод».

В XV–XVI вв. существовал своего рода кодекс норм гражданской жизни и быта Руси – «Домострой». Важное место в нем занимали вопросы обучения и воспитания. Педагогические идеи «Домостроя» выражались традиционно в форме поучений, напоминающих «Почтение» Владимира Мономаха детям: «Как детей своих воспитать в поучениях разных и страхе Божьем. А пошлет Бог кому детей, сыновей или дочерей, то заботиться о чадах своих отцу и матери, обеспечить их и воспитать в добром поучении; учить страху Божию и вежливости и всякому порядку, а затем, по детям смотря и по возрасту их, учить – рукоделию – мать дочерей и мастерству — отец сыновей, кто в чем способен, какие кому Бог возможности даст; любить их и беречь...» [4, с. 26]

Через сто лет, в XVII в., чешский педагог Я.А. Коменский обобщит опыт воспитания и образования подрастающего поколения в семье и школе и разработает достаточно стройную

педагогическую систему, учитывающую естественное развитие детей и способствующую новому развитию.

Я.А. Коменский видел воспитание детей до шести лет домашним. Воспитателем в этой школе является сама мать. Воспитание должно быть природосообразным. Эстетическое чувство в этом возрасте следовало развивать через заучивание простых детских стихотворений и пение доступных псалмов и священных гимнов во время ежедневных домашних молитв. Нравственное воспитание должно было выражаться в развитии таких качеств и свойств характера, как послушание, умеренность, опрятность, почтение к старшим, правдивость, справедливость, трудолюбие.

Еще через сто лет большой вклад в расширение образования внесет русский просветитель Н.И. Новиков. Он стремился согласовать идеи западноевропейской педагогики с традициями русского воспитания, приспособив их к нуждам дворянского сословия России конца XVIII в.

Особого внимания заслуживают нравственные правила, помещенные Н.И. Новиковым в журнале «Живописец»: уважение к старшим, любовь к людям труда, презрение к праздности и скуке, честность, мужество [5, с. 136-138, 140].

Нравственность мыслилась доминантой поведения человека, его образа жизни, фундаментальным началом общественного бытия. Венцом образовательной и воспитательной деятельности должно быть служение нравственной идее.

Целям воспитания служили упражнения в нравственной деятельности, воспитание ценных привычек, уверенности в своих силах, самодисциплины, гуманных чувств: милосердия, любви к людям, ответственности по отношению к семье, обществу и др.

До революции большая часть населения, которую составляли крестьяне, занималась работой на земле, натуральным хозяйством. Женщине было невыгодно уходить от мужа, так как хозяйство было общим и представляло единственный источник дохода. У мужа также редко возникало желание расставаться с

женой и детьми, которые были не только родственниками, но и работниками. К тому же все вопросы, касающиеся браков и разводов в царской России, решала церковь. Разводы были большой редкостью, совершались церковью неохотно и только по очень веским причинам.

Жили крепким домом, семьи были устойчивее, нежели современные. Если проанализировать историю семьи, окажется, что предков обучали этой науке основательно, если не сказать – с пристрастием.

Независимо от того, ходили дети в школу или нет, они все должны были знать и исполнять правила жизни и поведения, диктуемые религией. Постулаты определяли каждый шаг человека: когда и сколько работать, когда и как отдыхать, кто и кому в доме должен подчиняться («жена да убоится мужа своего», «чти отца своего и мать свою»), кроме религиозных законов, действовали выработанные веками народные обычаи и обряды, которые регулировали поведение в семье. Как смотреть на нужного человека, как отвечать старикам – все было оговорено.

Сломав государство, революция 1917 г. сломала и старый семейный уклад, древнейшее человеческое устройство.

В Советском Союзе процедура развода стала проще, что повлекло за собой и понижение устойчивости брака. Церковь уже не решала этот вопрос. С приходом к власти И. Сталина развестись стало возможным через суд. Но на пути желающих расторгнуть законный брак встали новые препятствия. Состоящие в партии граждане, не имевшие семьи или, что еще хуже, решившие развестись, строго партией осуждались и могли быть исключены из ее рядов. Партийная карьера для таких людей была практически невозможна. Личная жизнь советского гражданина была всегда на виду, семейные проблемы могли обсуждаться в рабочем коллективе и на общественных собраниях. Семьи распались редко.

Вместе с тем в результате разрушения многих семейных традиций все же возникла необходимость создания специальных учебных программ по подготовке молодежи к семейной жизни. В 20–30-е гг. XX в. в рамках

педологии разрабатываются установки полового воспитания подрастающего поколения. Однако в 1936 г. педология была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование. В связи с этим и половое воспитание детей стало закрытой темой.

В конце 60-х годов XX в. в советское школьное образование стали вновь вводиться различные формы полового воспитания: курсы «Основы советской семьи и семейного воспитания», факультативные курсы, были открыты кружки и клубы, в которых освещались темы любви, брака, пола и сексуальности.

Известный советский педагог В.А. Сухомлинский проводит исследования причин разводов и делает выводы: «Я не преувеличу, если скажу, что молодые родители, не умеющие быть мужем и женой, зачастую так же беспомощны, неумелы и неопытны, как дети; им и помогать надо, к сожалению, как детям; и вот большое горе приходит тогда, когда эти взрослые дети рожают детей, — беда и обществу, и детям, рожденным теми, кто сам еще ребенок по своему нравственному и духовному развитию. <...> Жизнь требует того, чтобы для юношей и девушек в старших классах средней школы был введен курс о культуре взаимоотношений в семье, о браке, рождении и воспитании детей. И читать этот курс должен духовно богатый, морально прекрасный человек» [3, с. 2].

В.А. Сухомлинский вел курс «Семья, брак, любовь, дети» несколько лет, несмотря на то, что на него не было выделено времени в учебном плане. Он учил юношей и девушек, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать своих детей. Он утверждал, что, несмотря ни на какие трудности, необходимо это делать и «предмет этот не менее важный, чем математика, физика, химия. Если не самый важный. Подумайте сами: не всем быть физиками и математиками, а родителями быть всем, мужем и женой — всем» [3, с. 2].

В СССР несколько раз пытались решить проблему создания системы социально-пе-

дагогической и духовно-нравственной поддержки семьи на общегосударственном уровне.

В 1982 г. Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была выпущена типовая программа для старшеклассников «Этика и психология семейной жизни» [6, с. 3]. Данный курс повсеместно внедрялся в общеобразовательные школы и получил положительные отзывы как учащихся, так и педагогов. Но в силу многих объективных причин он не имел широкого распространения. Поэтому в 1992 г., после выхода нового закона «Об Образовании», преподавание курса «Этика и психология семейной жизни» не было включено в учебные планы.

По решению Министерства просвещения СССР с 1983 г. в программы школ страны были введены обязательные курсы «Гигиеническое и половое воспитание» для учащихся 8-го класса [7]. Однако отсутствие методики обучения, специально подготовленных учителей затруднило реализацию данного курса.

После распада Советского Союза, исчезновения «железного занавеса» и прихода в повседневную жизнь все большего числа западных ценностей ситуация с разводами начала стремительно меняться. Сегодня личная жизнь больше не контролируется ни церковью, ни государством. Социальный эксперимент породил многие варианты семейного быта. Не исчезла традиционная семья, но возник еще ее антипод: сообщество родственников, связанных общей крышей, фамилией, но не душой.

В постсоветский период начинают распространяться различные программы сексуального просвещения. Была разработана и внедрена программа «Половое воспитание российских школьников». В ряде общеобразовательных учреждений были введены факультативные курсы «Основы планирования семьи», «Здоровье и безопасность», «Культура общения и здоровье» и т. п., главная цель которых – сексуальное просвещение детей и подготовка их к «взрослой жизни». При этом формирование ценностных отношений к се-

мье и браку, основанных, прежде всего, на духовно-нравственных традициях воспитания и в семье, и в школе, и в вузе, определяемое духовностью и нравственностью российского народа, его религией и социальным опытом, осталось на втором плане [1, с. 55].

Существенным моментом психологической готовности молодого человека к вступлению в брак является не только готовность к реализации потребности в близости с человеком другого пола, но и к осознанию значения своих действий, регулирующих брачно-семейные отношения.

В настоящее время существует множество разрозненных попыток организации мероприятий, создания учебных курсов, целью которых является введение старшеклассников в традиционную для нашего Отечества систему семейных ценностей, подготовка их к созданию крепкой семьи.

В ряде регионов факультативно ведется предмет «Основы православной культуры», включающий в себя вопросы этики семейной жизни.

В рамках реализации плана мероприятий по проведению «Года родительского всеобуча» в Пензенской области в 2011/12 учебном году Пензенский институт развития образования проводит опрос в котором предлагает принять участие родителей, заполнив анкету «Семейные традиции и ценности».

Свердловский региональный фонд «Семья-XXI век» и семейный центр «Юность» реализует проект «Подготовка молодежи к семейной жизни» целью которого является Создание условий для формирования у молодежи осознанного отношения к созданию семьи и развитию собственных семейных стратегий как важных составляющих успеха современного молодого человека. Проект включает проведение круглых столов по теме «Подготовка молодежи к семейной жизни. Формы и методы работы» с целью обмена опытом среди специалистов, работающих с молодежью.

Кроме того, в 2010 г. в рамках совместного проекта Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви и лаборатории педаго-

гики православия Уральского отделения Российской академии образования подготовлена «Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. Данная программа синтезирует знания разных научных областей: психологии, культурологи, христианской этики и богословия.

Вместе с тем необходимо отметить, что всех этих разрозненных попыток для решения всего комплекса проблем, связанных с кризисными процессами семьи, явно недостаточно.

Вполне очевидно, что традиционная семейная культура сегодня нуждается в поддержке государства, в том числе посредством образования. Образование может явиться средством, обеспечивающим сдерживание и предотвращение негативных тенденций распада семьи. Оно может решить проблему сохранения и восстановления отечественных традиций семейного воспитания и передачи знаний о психологических, культурных и нравственных нормах семейной жизни молодому поколению [2, с. 4].

Очень важна и интеграция в воспитательный союз школы и семьи системы дополнительного образования на основе единых тематических линий (семинары, экскурсии, кружковая деятельность, тематические вечера, спектакли, встречи и др.).

Семья и учреждение дополнительного образования детей представляют собой два важных института социализации подрастающего поколения. Поэтому для полноценного развития ребенка необходимо тесное взаимодействие обеих сторон. Как мир семьи выступает первоосновным фактором формирования личности ребенка, так же и основным из главных направлений деятельности учреждений дополнительного образования является духовно-нравственное воспитание детей, возрождение лучших традиций семейного воспитания, восстановление традиционного уклада жизни.

Устойчивость семейных отношений в значительной степени зависит от готовности мо-

лодых людей к браку и семейной жизни. При этом под готовностью к браку понимается, прежде всего, система духовно-нравственных и социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. И не случайно, что современный, демократический период характеризуется поиском новых педагогических путей подготовки учащейся молодежи к созданию семьи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе. Сборник материалов научно-практических и образовательных конференций. Вып. 5. Христианские семейные ценности: прошлое и настоящее. – М., 2010. – 83 с.
2. Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» для учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных учебных заведений. – Екатеринбург, 2010. – 40 с.
3. Сухомлинский В.А. «Родительская педагогика» Беседа первая. К материнскому и отцовскому долгу человека надо готовить чуть ли не с колыбели – вот в чем проблема. <http://www.detskiysad.ru/ped/ped095.html> (дата обращения: 10.02.2012)
4. Протопоп Сильвестр. Книга, Называемая Домостроем / Подготовка текста, перевод и комментарии Владимира Викторовича Колесова, Институт Русской Литературы РАН - Православное Святоотеческое Общество www.Saint-Fathers.org, 2011. - 125 с.
5. Новиков Н.И. «Живописец» Третье издание, часть I, 1775. – 154 с. <http://rvb.ru/18vek/novikov/01text/01prose/05.htm> (дата обращения: 16.10.2013)
6. Ступина В.Н. Педагогическая технология формирования нравственно-психологической готовности старшеклассников к семейной жизни в процессе изучения художественной литературы: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 2002, 166 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskaja-tehnologija-formirovanija-nravstvenno-psihologicheskoy-gotovnosti.html> (дата обращения: 17.10.2013)
7. Монахиня Нина (Крыгина). Проблема полового воспитания в России / Демографический кризис как угроза региональному развитию России: пути преодоления: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. О.А. Копцевой. – М., 2006. – С. 150–154 <http://www.kolybel-ekb.ru/semya/osnovy-bezopasnosti-semi/upbringing-and-education/Cnizhenie-cennosti-materinstva-i-> (дата обращения: 17.10.2013)

УДК 378.1

Ягудина Л.Р.

*Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н.Туполева (Набережночелнинский филиал)*

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

L. Yagudina

*Naberezhnye Chelny Campus of Kazan National Research
Technical University named after A.N. Tupolev*

POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY

Аннотация. Статья посвящена выявлению основных тенденций в развитии систем оценки качества высшего образования и поиска его эффективных механизмов в зарубежном опыте. Проведенный автором анализ теории и практики оценки дал основу для определения зон ее амбивалентности, которые образуют поля модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация». Автор приходит к заключению, что сложившаяся полимодальность оценки качества образования становится, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на национальном и общеевропейском уровнях.

Ключевые слова: полимодальность, подотчетность, улучшение качества, технократичность, культурологичность, стандартизация, диверсификация.

Abstract. The article is aimed at identifying the main trends in the development of higher education quality assessment systems and searching its efficient mechanisms in foreign experience. The analysis of assessment theory and practice identified the following ambivalence areas forming the field of modalities: «accountability – quality improvement», «technocratic approach – quality culture approach», «standardization – diversification». The author has come to the conclusion that the current polymodality of education quality assessment is, firstly, a way to overcome the contradictions in this area, and secondly, a source of synergy in quality assurance systems at national and European levels.

Key words: polymodality, accountability, quality improvement, technocratic approach, quality culture approach, standardization, diversification.

В течение последних десятилетий обеспечение качества высшего образования, исторически бывшее только национальной проблемой, развивается быстрыми темпами в ответ на процессы глобализации, интернационализации и массовизации высшего образования. Первой реакцией европейской системы образования на эти вызовы было принятие Болонской декларации, второй – развитие во многих странах новых национальных моделей для обеспечения качества образования, более поздние ответы включают создание международных организаций и стандартов для оценки качества образования.

Реакция России на текущие тренды последовательно отразилась в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [3], в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [5] и в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [6].

Все эти документы, определяющие национальную политику в области обеспечения качества, содержат положения о разработке и внедрении механизмов общественной оценки

© Ягудина Л.Р., 2013.

качества высшего образования. Однако отсутствие традиций и устойчивых моделей оценки качества, отличной от государственной, в отечественной практике осложняет своевременную реализацию заявленных реформ и предопределяет необходимость выявления основных тенденций в развитии систем оценки качества и поиска эффективных механизмов общественной оценки в зарубежном опыте.

Большинство дискуссий в зарубежной практике и теории оценки качества образования сосредоточены, на наш взгляд, на следующих зонах амбивалентности:

- на уровне целеполагания: между направленностью систем оценки качества образования на отчетность или на улучшение качества;
- на концептуальном уровне: между технократическим и культурологическим подходами;
- на организационном: между стремлением к европейской стандартизации и диверсифицированностью национальных систем оценки.

Начнем с краткого рассмотрения первого противоречия, в центре обсуждений которого находится вопрос о том, с какой целью производится оценка качества образования: с целью его контроля или его усовершенствования?

Целевая ориентация систем оценки качества образования на контроль и отчетность, не вызывающая существенных эффектов в улучшении качества, подвергается значительной критике со стороны ведущих зарубежных ученых в области образования [9; 10; 13; 14; 15]. Л. Харви и Д. Ньютон считают, что большинство исследований влияния оценки качества есть категория системы отчетности и мало связана с реальными эффективными преобразованиями [12]. Проанализировав опыт оценки качества образования в семнадцати странах, Д. Бреннан и Т. Шах утверждают, что существует множество литературы о подходах и методах оценки качества, однако в ней очень редко рассматриваются эффекты

оценки качества на образовательном и организационном уровнях [7]. Х. Пратасавицкая и Б. Стензакер предполагают, что исследования по изучению влияния механизмов обеспечения качества кажутся невозможными потому, что централизованный контроль качества считается более важным [16].

В конце XX в. основное внимание уделялось вопросам подотчетности университетов и, соответственно, разработке технологий оценки. Идеология нового менеджериализма, распространившаяся в образовании, предполагала, что университет должен быть подотчетным и проверяемым с помощью специальных инструментов.

Далее мы рассмотрим второе противоречие – противоречие на концептуальном уровне между технократическим и культурологическим подходами к оценке качества как социально-педагогическому явлению.

В технократическом подходе университеты рассматриваются как некое производство, которое изготавливает продукт, соответствующий ранее установленным стандартам. Продукт – это студенты, которые демонстрируют определенный уровень достижений. Производство организуется соответствующим образом для достижения этих стандартов и уровней. Преподаватели не заинтересованы в качестве образования, нуждаются во внешнем контроле и в дальнейшем управляются путем установления зависимости вознаграждения от достигнутых результатов. Качество поддерживается конкурсной основой финансирования университетов.

Культурологический подход включает научные изыскания и практику, основанные на убеждении, что истинного качества можно добиться только при развитой культуре качества на всех уровнях и культуре всех участников образовательного процесса. Концепция культуры качества основана на так называемом подходе «снизу вверх» (bottom up approach), заключающемся в инициации мер по улучшению качества в организации в целом с уровня персонала.

Понятие «культура качества» понимается как совокупность двух элементов [18]:

1. общие ценности, убеждения, ожидания и обязательства в отношении качества перед сообществом. Это ценностный аспект культуры качества.

2. структурные и управленческие меры, которые повышают качество и направлены на координацию действий. Это технологическая составляющая культуры качества, которая включает инструменты и механизмы обеспечения качества.

Мы считаем, что именно первый элемент определяет сущность подхода, второй же лишь является сервисной составляющей, позволяющей реализовать этот подход.

Нельзя не согласиться с Ли Харви, который понимает культуру качества как личную ответственность каждого работника за качество производимого продукта перед остальными участниками процесса, обеспечивающую требуемое качество с первого раза, без коррекций, и исключающую необходимость контроля результатов этого процесса [11]. Основным механизмом культуры качества, рождающим инициативы по улучшению качества, является саморефлексия каждого участника образовательного процесса.

Оценка является элементом второй – управленческой – составляющей культуры качества, и, разумеется, ее роль и функции определяются влиянием культурологической парадигмы. В концепции культуры качества оценка рассматривается как инструмент обеспечения обратной связи для стратегического планирования в области повышения качества образования: «Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок / созидательных циклов с обратной связью, но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке, понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества» [2, с. 74].

Изучение немногочисленных публикаций [7; 8; 17; 18], в которых оценка качества рассматривается в парадигме культуры качества, позволяет выделить следующие условия, обеспечивающие направленность оценки на повышение качества:

– интеграция процесса оценки в более широкий процесс управления качеством и развитием с целью предотвращения превращения оценки в бюрократическую процедуру накопления отчетов и цифр;

– прозрачность правил и процедур, которые обсуждаются, а затем четко документируются и доводятся до сведения заинтересованных лиц;

– проектирование оценки таким образом, чтобы препятствовать простому сопоставлению с критериями и показателями и содействовать присоединению к духу качества, что и является основой показателей;

– участие сотрудников, студентов и внешних заинтересованных сторон во внутренних процедурах оценки. По мнению Д.Ф. Вестерхайдена, В. Хульпия, К. Вайтенска, «без лояльного сотрудничества на “цеховом” уровне невозможно собрать нужные данные. В любом случае без сотрудничества преподавателей невозможно собрать данные по действительной самооценке, поскольку оценка требует размышления над индивидуальной и коллективной работой самих преподавателей» [1, с. 218];

– осуществление последующих процедур, связанных с результатами оценки. В противном случае студенты и персонал потеряют интерес к ней и не будут поддерживать эти процедуры;

– наличие доступной для всех заинтересованных лиц информационной базы, содержащей как показатели оценки, так и ее результаты.

Далее мы перейдем к третьей зоне амбивалентности, а именно к противоречию между стандартизацией и диверсификацией оценки качества высшего образования в зарубежной практике.

С одной стороны, задачи Болонской декларации по содействию европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий свидетельствуют о тенденции к унификации технологий оценки качества высшего образования.

С другой стороны, диверсификация в ее этимологическом значении ‘разнообразие’

(*diversity*), восходящем к новолатинскому *diversificatio* – ‘изменение, разнообразие’, является аксиомой европейской образовательной политики и критически важным элементом обеспечения конкурентоспособности Европы на глобальном рынке. В материалах европейских ассоциаций и проектов в области образования подчеркиваются важность признания и принятия разнообразия национальных систем обеспечения качества, ставится цель достижения их совместимости в условиях, характеризующихся многообразием миссий, уровней и контекстов, и определяется, что обеспечение качества должно быть контекстно зависимым, принимающим во внимание исторически сложившиеся взгляды на сущность образования, социальные, экономические и политический контексты.

В заключение уместно подчеркнуть, что последнее рассмотренное нами противоречие является следствием сочетания двух предыдущих в различных проекциях.

Амбивалентные полюса вышеуказанных дуальных оппозиций в сфере оценки качества образования создают поля модальностей, которые находятся в процессе преодоления противоречий между этими полюсами. Амбивалентность способна сама придать им стимул к совершенствованию, поэтому обеспечивающим качество образования субъектам при создании систем оценки необходимо находить точки пересечения между ними, выходя за пределы их традиционных ограничений.

Пересечения модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация» как способов действия создают содержательную полимодальность зарубежной практики оценки качества¹.

Также можно выделить системно-структурную полимодальность, которая складывается за счет воздействия на системы обеспечения качества высшего образования разных

регуляторов: государства, образовательного сообщества, рыночных сил.

Проведенный нами краткий обзор зарубежной теории и практики оценки позволил нам сделать вывод о том, что, несмотря на исторически сложивший приоритет государственной оценки в системе гарантий качества высшего образования, российскому сообществу при дальнейшем ее совершенствовании необходимо приложить особые усилия к развитию всех видов общественной оценки как средству формирования полимодальности системы, которая может стать, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на университетском и национальном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вестерхайден Д.Ф., Хульпия В., Вайтенс К. Направления изменений в представлениях об обеспечении качества. Краткий обзор исследований факторов усовершенствования // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 209–228.
2. Веттори О., Люгер М., Кнасмюллер М. Рассмотрение двойственных (амбивалентных) ситуаций: к вопросу о стратегиях формирования культуры качества в преподавании и обучении // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 64–76.
3. Государственная программа Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения 05.07.2013).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения 05.07.2013)
5. О мерах по реализации государственной политики в области образования и наук: указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <http://www.>

¹ Мы исходили из определения полимодальности как состояния, сочетающего различные отношения к объекту действия и различные способы действия.

- rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html (дата обращения: 11.06.2013)
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой 21.12.2012 //Российская газета. 2012. 31 дек. №303. С. 2–10.
 7. Brennan J., Shah T. Managing. Quality in Higher education. An International perspective on institutional assessment and Change/ Open University Press. 2000. – 174 p. <http://www.amazon.com/Managing-Quality-Higher-Education-International/dp/0335206735>
 8. Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project: Report on the Quality culture project 2002 – 2003 URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf (date of treatment:13.06.13)
 9. Don F. Westerheijden, Veerle Hulpiau, Kim Waeytens. Lines of Change in the Discourse on quality assurance an overview of some studies into what impacts improvement: 28th Annual EAIR1 Forum. 30 August – 1 September, 2006. RL:http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen (date of treatment:13.06.13).
 10. Harvey L. Twenty years of trying to make sense of QA: the misalignment of QA with institutional quality frameworks and quality culture. P.8. URL:http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSII_7_Papers_Harvey.sflb.ashx(date of treatment:13.06.13).
 11. Harvey L., Green D. 'Defining quality'// Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – 18(1). – Pp. 9-34.
 12. Harvey L., Newton J. Transforming Quality Evaluation//Quality in Higher Education. Vol.10, N. 2. 2004. URL:<http://www.eair.nl/archive/forums/barcelona/pdf/HarveyOutlineTrack6.pdf>(date of treatment:13.06.13).
 13. Hayes D., Winyard R. The mcdonaldization of Higher education. – Westport: Bergin & Garvey, 2002. – 222 p.
 14. Newton J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring// Quality in Higher Education. – 2000. – 6(2). – Pp. 153–162.
 15. Power M. Counting, control and calculation: reflections on measuring and management//Human relations. – Vol. 57. – № 6. – 2004. – Pp. 765–783.
 16. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education—towards a better understanding of an emerging field'//Quality in Higher Education. – 2010. – 16(1). – Pp. 37–50.
 17. Quality Culture in European universities: a Bottom-approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project, 2002 –2006. – Round II – 2004. URL:<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>(date of treatment:13.06.13)
 18. Sursock A. Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy// EUA Publications European University Association. 2011. – 62 p.
 19. Sursock A. Reflection from the higher education institutions' point of view: Accreditation and quality culture Working on the European Dimension of Quality: International conference on accreditation and quality assurance 12 – 13 March 2002, Amsterdam <http://www.rieti.go.jp/en/events/03022201/reference/EUAAMSTERDAM02.pdf>(date of treatment:13.06.13)

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6

Аносова А.В.

*Институт проблем воспитания
Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

A. Anosova

*Education problems Institute of the Ukraine
National Pedagogical Sciences Academy, Kyiv, Ukraine*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PUPILS' COMMUNICATIVE CULTURE IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье охарактеризованы три группы педагогических условий формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста: организационные, содержательные, методические, которые реализуются в условиях внешкольных образовательных учреждений. Рассматривается использование телекоммуникационных проектов как организационно-содержательной формы работы со старшеклассниками, благодаря которой они получают знания о нормах социокультурной среды, формируют к ним эмоционально-ценностное отношение, закрепляют опыт соционормативного поведения, мотивируются к самопознанию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: коммуникативная культура; педагогические условия; телекоммуникационный проект; самопознание; нормы социокультурной среды.

Abstract. The article describes three groups of pedagogical conditions of forming senior pupils' communicative culture: organizational, content, methodical. They all are realized in the out-of-school educational institutions. The use of telecommunication projects as an organizing form of the work with pupils is presented. Thanks to it they get knowledge about social cultural environment norms, form the emotionally-valued relation to them, develop the experience of socially normative behavior, and get motivation for self-knowledge and self-perfection.

Key words: communicative culture; pedagogical conditions; telecommunication project; self-knowledge; norms of social cultural environment.

Современный подход к формированию коммуникативной культуры старшеклассников предусматривает раскрытие и использование потенциальных возможностей самих учеников, которые, активно взаимодействуя в социокультурном пространстве, изменяют и развивают

его. Культура человеческих взаимоотношений проявляется во всех сферах жизнедеятельности, и нарушение правил коммуникативной культуры или ее отсутствие приводит к разрушению отношений между людьми, порождает агрессивность и нетерпимость. Духовность общества повышается или понижается не столько от количества разумных и духовных его членов, сколько от внутренней культуры каждого из них и от качества культуры их взаимоотношений.

Коммуникативная культура старшеклассника является составляющей его общей культуры и представляет собой личностное образование, в котором интегрированы знания общепринятых правил социокультурной среды, эмоционально-ценностное отношение к ним, сформированные коммуникативно значимые качества, что обеспечивает соционормативные умения ученика взаимодействовать с другими людьми и объектами окружающей действительности.

С развитием технологий, социальными, экономическими, политическими изменениями, трансформацией системы культурных ценностей изменилась и специфика коммуникаций в их содержательном, формальном, техническом аспектах, что актуализировало новые задачи и направления исследований коммуникативной культуры. В современных условиях она становится целью (культура диалога), основой (взаимопонимание), средством регламентации (культура делового и повседневного общения) коммуникативных процессов, отображает специфику тенденций современного информационного общества, является условием социальной адаптации человека к быстроизменяющемуся информационному пространству [6].

Анализ научных работ показывает, что учеными рассматривались такие аспекты коммуникативной культуры, как культура общения (И. Мачусская, Н. Стрельникова, В. Штифурак, Р. Шульгина), культура поведения (А. Ушакова, М. Федорова, Н. Хамская), культура взаимоотношений (Н. Евтух, Н. Кулик, Н. Мирончук, И. Сиданич, Т. Черкашина), культура речи (С. Бронникова, Е. Кузь-

мич) и пр. Также вопросы коммуникативной культуры исследованы в трудах К. Абульхановой-Славской, Г. Андреевой, И. Беха, А. Бодалева, Л. Буюевой, М. Когана, Я. Коломинского, А. Леонтьева, А. Макаренка, Б. Парыгина, Л. Станкевич, В. Сухомлинского, С. Шацкого и др. Однако недостаточно изученной остается проблема формирования коммуникативной культуры старшеклассников в условиях внешкольных образовательных учреждений.

Результаты, полученные нами в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента, показали, что значительное количество учеников старшего школьного возраста проявляют нарушения общепринятых правил социокультурного взаимодействия, употребляя нецензурные слова в бытовой речи, игнорируя правила безопасности в сети Интернет, выбирая деятельность, которая не имеет четкой цели, не структурирована в пространстве и времени, позволяя себе не придерживаться норм авторского права и уважения к личной информации других людей, равнодушно или одобрительно относясь к информации и ресурсам, которые выходят за границы цензуры, пропагандируют жестокость и насилие, немиролюбиво реагируя на ситуации неудачи, критики, обиды и пр. Так, на начальном уровне сформированности коммуникативной культуры пребывает 30,6% учеников, на среднем – 30,4% (общее количество респондентов – 1228), что требует определения способов преодоления выявленных недостатков. Исходя из вышесказанного, *целью* данной статьи определено обоснование педагогических условий формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях.

Под условиями формирования коммуникативной культуры старшеклассников мы понимаем совокупность составляющих этого процесса, создание и реализация которых обуславливает его эффективность. Анализ научной, методической литературы, выводы, сделанные в результате проведения констатирующего этапа исследования, позволили выделить следующие три группы педагогиче-

ских условий эффективного формирования коммуникативной культуры старшеклассников во внешкольных образовательных учреждениях:

– *организационные*: использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов;

– *содержательные*: расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности; стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию; развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды; создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками; приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности;

– *методические*: совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшеклассников.

Рассмотрим каждую группу условий более детально.

К *организационным педагогическим условиям* отнесено использование в учебно-воспитательном процессе внешкольных учебных учреждений телекоммуникационных проектов, поскольку современные тенденции развития внешкольного образования в Украине требуют активного внедрения интерактивных, личностно ориентированных, развивающих технологий, одной из которых является проектная.

Использование телекоммуникационных технологий в образовательном процессе внешкольного учреждения позволяет ему, с одной стороны, ассимилировать основные принципы функционирования информационного общества, а с другой – активно влиять на морально-ценностное содержание жизни молодого человека, который с каждым днем становится все более зависимым от оперативного нахождения, усвоения и использо-

вания информации. На данный момент оптимальные возможности для использования телекоммуникационных образовательных технологий предоставляет Интернет – как наиболее распространенная и перспективная в плане развития сеть, которая широко используется в различных сферах и обладает довольно уникальными дидактическими возможностями (оперативный поиск, передача различных объемов данных; быстрое изменение, редактирование, обработка, извлечение, хранение информации; доступ к различным источникам информации; диалог с любым партнером, компьютер или какое-то другое устройство которого подключено к сети Интернет и т.д.). Телекоммуникационные проекты, в которых соединяются проектная и телекоммуникационная технологии, представляют собой продуктивную учебно-познавательную, творческую деятельность педагога и учеников, основанную на использовании образовательных возможностей Интернет-ресурсов, компьютерных телекоммуникаций, для достижения общего конструктивного решения и получения конечного продукта [5].

Такие характеристики телекоммуникационных проектов, как проблемность, ситуативность, межпредметность, творчество, динамичность, активная и самостоятельная деятельность, новизна, добровольность участия, неформальность в общении позволяют активно воздействовать на развитие коммуникативной культуры старшеклассников. Во внешкольном образовательном учреждении использовать этот вид проектов можно, организовав клуб телекоммуникационных проектов, где могут быть реализованы как организационные, так и *содержательные педагогические условия*, реализация которых предусматривает следующие составляющие:

– расширение, упорядочивание, систематизация знаний старшеклассников относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, что должно происходить естественным образом, непосредственно во время их работы в телекоммуникационных проектах. Предлагая старшеклассникам участие в уже разработанных проектах, а также

модерируя их деятельность по реализации собственных проектов, педагог обеспечивает получение знаний относительно таких общепринятых норм социокультурной среды (которые выделены в нашем исследовании и соответствуют его цели и заданиям), как недопустимость употребления нецензурных слов в речи; личное отношение, которое соответствует норме морального взаимодействия, к информации и ресурсам, выходящим за границы цензуры, к фактам насилия; уважительное отношение к личному информационному пространству другого человека; соблюдение авторских прав; ответственное отношение к ресурсному наполнению сети Интернет, которое предусматривает обеспечение защищенности личной информации, осознание персональной ответственности за размещаемую информацию, за посещаемые сайты; умение руководить собственным временным ресурсом, что обеспечивает исполнение взятых на себя обязательств, оптимизирует режим труда и отдыха, поддерживает состояние физического и психического здоровья в норме; эмоционально-взвешенное, миролюбивое отношение к субъектам межличностного социального взаимодействия. В процессе овладения обозначенными знаниями свою эффективность доказывают интерактивные формы и методы, к которым мы относим тренинги, презентации, конференции, круглые столы, диспуты, ролевые игры, дискуссии, воспитательные ситуации, анализ жизненных ситуаций, литературных произведений и др. Указанные формы и методы работы через осмысление получаемых знаний содействуют осознанию учениками своей позиции в различных жизненных ситуациях, развитию у них моральных качеств, направляют к анализу собственных мыслей, слов, действий, формируют их коммуникативную культуру;

– стимулирование учеников к самопознанию и самосовершенствованию. Включение старшеклассников в процесс познания своих возможностей, способностей, ступени развития, осознания и оценивания своих мыслей, слов, чувств, действий и их результатов,

черт характера, идеалов, мотивов поведения становится мощным толчком для формирования внутренней культуры личности, что непременно отображается на качестве взаимодействия во внешних связях и побуждает к развитию творческих сил [2]. Поэтому при формировании коммуникативной культуры учеников значительное внимание должно уделяться их мотивации к познанию себя, поступенно-постепенному овладению содержанием процесса самопознания по схеме: понять → принять → вместить → овладеть → применить → проанализировать → откорректировать, что придает ему черты стойкости, надежности, соизмеримости [4]. Активизация самопознания наступает с момента актуализации для человека вопросов «Кто я? Какой я? Каково мое место в этом мире?». Эти же вопросы ставит себе старшеклассник, который в силу своих возрастных особенностей и социальной ситуации должен искать и давать себе обоснованные ответы на них. Поэтому самопознание, которое реализуется через самонаблюдение, самоанализ, самооценку, сравнение своих внутренних качеств с моральной нормой, самоконтроль, для ученика старшего школьного возраста становится естественным и необходимым условием самоопределения, дальнейшего личностного развития и самосовершенствования;

– развитие эмоционально-ценностного отношения к общепринятым правилам социокультурной среды. Для этого ученик должен оказаться в ситуации, которая бы транслировала такие нормы, и получить позитивные эмоции (от ситуации успеха, одобрения, поддержки, подбадривания, восхищения, радости) для того, чтобы они (правила) закрепились как личностно значимые [1]. В нашем исследовании этого можно достичь, предоставив возможность старшеклассникам выбирать тот вид деятельности в реализации проектов, который наиболее соответствует их предпочтениям, возможностям, способностям, а также создав условия, где они могли бы рефлексировать свои переживания, эмоции, свободно выражать мысли, быть услышанными, получать поддержку своим

инициативам. Нельзя отбрасывать и роль негативных эмоций, которые также могут появляться в воспитательном процессе и касаться конкретных негативных явлений как в окружающем мире (в нашей работе это относится к негативным явлениям, указанным в предыдущем пункте), так и в самом себе (немиротлюбие, неправдивость, неблагодарность, неуважение, безответственность, эгоизм и пр.). Задача педагога – помочь воспитанникам, пережив негативную эмоцию (гнев, возмущение, неудовольствие, разочарование, огорчение), перевести ее в категорию отношения и выработать механизм конструктивного реагирования на такие ситуации и явления. Тогда в аналогичной ситуации индивид будет действовать соответственно этому сформированному отношению, сможет логично оценивать ситуацию, спокойно, взвешенно действовать, не переживая лишних негативных эмоций. Таким образом, у него будут развиваться механизмы саморегуляции, самоконтроля, что не позволит негативным переживаниям спровоцировать деструктивное или аутодеструктивное поведение. Указанное условие может быть реализовано через систему занятий, тренингов, бесед, обсуждений, которые обязательно сопровождают реализацию телекоммуникационных проектов, и позволяют регулировать групповые процессы, направлять развитие каждого конкретного ученика в направлении формирования коммуникативной культуры;

– создание эмоционально комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия между учениками, между педагогом и учениками. Такая атмосфера может быть достигнута благодаря искренности педагога, его непринужденному поведению, настрою на построение партнерских отношений с учениками. В реализации этого условия акцент делается на создании и поддержании отношений взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, на налаживании гармоничных внутригрупповых коммуникаций, а не на обеспечении комфортной внешней обстановки. В начале совместной проектной деятельности очень важно провести знакомство

участников, обсудить правила поведения во время очных встреч и в сети Интернет, которые были бы приемлемыми и обязательными для выполнения всеми, а также определить ожидания каждого. Давая ответы на вопросы «Почему я тут? Чему хотел бы научиться? Какие цели перед собой ставлю?», старшеклассники определяют свои индивидуальные цели, ожидания, сравнивают их с целями и ожиданиями других, находят общность интересов с участниками группы. Здесь также следует уделить внимание коммуникативным упражнениям, которые позволят ученикам лучше познакомиться, проявить свои способности, умения, индивидуальные возможности, снять эмоциональное и физическое напряжение. Важной является и пространственная организация занятий: лучше, чтобы старшеклассники находились в безбарьерной среде, имели возможность свободно перемещаться, быстро объединяться в малые группы, создавать необходимые рабочие зоны;

– приобретение опыта соционормативного поведения с другими людьми, с объектами окружающей действительности, что в нашем исследовании предусмотрено во время работы по предлагаемой разработке и участия старшеклассников в различных телекоммуникационных проектах, содержание которых соответствует нормам и правилам социокультурной среды. В качестве примеров можно назвать такие телекоммуникационные проекты, как «Жизнь глазами молодых» (цель – создание позитивного имиджа современного молодого человека), «Культура молодежной речи: реальность и перспективы» (цель – повышение культуры речи старшеклассников), «Мы – за счастливое детство и ответственное родительство» (цель – подготовка молодых людей к осознанному родительству), «Молодежь – за чистые улицы» (цель – развитие экологической культуры участников, а также жителей населенных пунктов, в которых старшеклассники проживают) и другие.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов внешкольных образовательных учреждений к формированию коммуникативной культуры старше-

классников относится к *методической группе педагогических условий* и предусматривает целенаправленную работу с педагогическими кадрами с целью расширения и углубления их знаний в вопросах теории и методики формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста, овладения ими современными методами ее формирования и развития мотивации к самопознавательной деятельности [3]. Введению этого условия предшествовало анкетирование 41 педагога, результаты которого позволили сделать вывод о том, что уровень их подготовки требует совершенствования. В своих ответах 70,7% педагогов выразили потребность в научно-методической помощи в вопросе формирования коммуникативной культуры, проявив противоречия между своими потребностями в эффективном управлении данным процессом и нехваткой его методического обеспечения, а также личностной готовности к формированию коммуникативной культуры учеников.

Для педагога, который реализует воспитательный процесс, не менее важным, чем профессиональная подготовка, является оценивание и осознание собственного уровня коммуникативной культуры и соотношение его с воспитательными задачами, которые он ставит перед собой в работе с юношеством. Несомненно, что для формирования в воспитаннике черт, присущих человеку культуры, педагог сам должен отвечать этим требованиям. Ведь личностный фактор педагога – его индивидуальность, личные качества, проявления творческих способностей, отношение к работе, профессионализм – имеет непосредственное, существенное влияние на процесс воспитания учеников. Практический опыт убеждает, что особенно позитивно влияет на эмоционально-волевую сферу своих воспитанников тот педагог, который стремится к самопознанию и самосовершенствованию, руководствуясь в своей повседневной деятельности принципом «Не навреди!». Если специалист не стремится к самопознанию, то наблюдается снижение уровня соблюдения норм поведения, усиление агрессивности,

неуважения, недоверия. Поэтому личность педагога, ее зрелость, уровень внутреннего творческого потенциала, воспитанности, культурности приобретают особое значение, а его готовность к деятельности по формированию коммуникативной культуры старшекласников рассматривается нами в неразрывной связи с его личностным развитием.

Совершенствование научно-методической подготовки педагогов к формированию коммуникативной культуры старшекласников осуществляется в ходе проведения специально разработанных научно-методических мероприятий – педагогического лектория, практикума, семинарских занятий, круглых столов, консультаций в режиме он-лайн, включающих в себя следующие темы: «Учебно-воспитательные возможности метода телекоммуникационных проектов», «Учимся проектировать», «Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной культуры старшекласников», «Коммуникативная культура как фактор безопасности и здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса», «Ученики в Интернете: основы безопасного и ответственного поведения», «Самопознание и самосовершенствование как составляющие процесса формирования коммуникативной культуры индивида», «Культура самопознания», «Особенности формирования коммуникативной культуры старшекласников средствами телекоммуникационных проектов». Во время участия в презентациях, лекциях, практических занятиях педагоги имеют возможность познакомиться с содержанием, обучающими и воспитательными возможностями метода телекоммуникационных проектов, получить опыт разработки и участия в них; рассмотреть возможности процессов самопознания и самосовершенствования при формировании коммуникативной культуры личности, мотивироваться к вхождению в процесс системного самопознания, развития собственной коммуникативной культуры; повысить уровень знаний об особенностях коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста и способах ее формирования,

о формах и методах развития безопасного и ответственного поведения учеников в сети Интернет.

Рассматривая специфику формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста во внешкольных образовательных учреждениях, мы можем сделать вывод, что она заключается в возможности неформального общения учеников в педагогически контролируемой среде, творческой реализации своих способностей, возможностей, интересов, что способствует закреплению получаемых знаний о правилах и нормах коммуникативной культуры; в заложенных в основу их (учреждений) функционирования принципов свободы выбора, добровольности участия во внешкольной образовательной деятельности (в нашем случае – в деятельности клуба телекоммуникационных проектов), что закрепляет позитивное отношение воспитанников к общепринятым правилам социокультурной среды; в обеспечении в рамках учебно-тематических планов кружковой, клубной работы разнообразных форм коммуникаций старшеклассников, получения ими действенного опыта в различных социальных ролях в естественных жизненных условиях.

Таким образом, предлагаемые педагогические условия формирования коммуникативной культуры старшеклассников очерчивают систему учебно-воспитательной работы во

внешкольных образовательных учреждениях, которая дает возможность ученикам получить необходимые знания относительно сути и содержания коммуникативной культуры личности, сформировать к ней эмоционально-ценностное отношение, приобрести через активное участие в телекоммуникационной проектной деятельности опыт соционормативного поведения, включиться в системную работу по самопознанию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Воспитание личности : учебник. – К., 2008. – 848 с.
2. Евтух Н.Б., Черкашина Т.В. Культура взаимоотношений: учебник в трех частях. – Черкассы, 2010. – 340 с.
3. Першина Л.В. Стимулирование мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 44–47.
4. Пиньковская Э.А. Спаси и сохрани: в 3-х т. – Т. 1: Кто ты? – Черкассы, 2011. – 814 с.
5. Серостанова Н.Н. Формирование личностных компетенций будущих экономистов на основе телекоммуникационного проекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2012. – 24 с.
6. Соколова О.П. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Ижевск, 2005. – 137 с.

УДК 372.881.111.1

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

MARKING THE LANGUAGE COMPETENCE LEVEL IN WEB COMMUNICATION OF SENIOR PUPILS OF A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается содержание и процедура тестирования знаний основ электронной коммуникации, умения применять их на практике в системе обучения средних общеобразовательных школ. Анализ результатов тестирования показывает, что необходимо всестороннее формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которое является приоритетной целью современного медиаобразования. В связи с этим подчёркивается целесообразность организации элективного или факультативного курса виртуального письменного языка, имеющего ряд специфических черт.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативная иноязычная компетенция, электронная коммуникация, виртуальный язык.

Abstract. The article studies the contents and the procedure of testing the basic knowledge of electronic communication and the skill of its practical use in the educational system of secondary comprehensive schools. The analysis of test results shows that the comprehensive formation of the foreign communicative competence is necessary as it makes a priority goal of contemporary media education. In this connection the author emphasizes the practicability of arranging an elective course or giving optional subject devoted to the virtual written language having some specific features.

Key words: the Federal State Educational Standards, the foreign communicative competence, electronic communication, virtual language.

Как известно, модернизация системы образования в России осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы является овладение умением использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [4, с. 6].

Поскольку, согласно ФГОС, необходимость развития у учащихся компетентности в использовании ИКТ распространяется на все учебные дисциплины, формирование столь важного умения происходит не только на уроках информатики [4, с. 30].

Реализация данного требования в рамках дисциплины «Иностранный язык» непосредственно связана с формированием коммуникативной иноязычной компетенции в общем и с обучением виртуальному языку для общения в сети Интернет в частности, а также повышением уровня компьютерной грамотности учащихся. В этой связи на старшей ступени общего образования крайне актуальным становится *оценка уровня сформированности* коммуникативной иноязычной компетенции в рамках электронной коммуникации, иными словами, определение уровня владения компьютером и виртуальным языком.

Данный вопрос также находит своё отражение в работах Е.Н. Галичкиной, Б.С. Гершунского, Р. Бергами и др.

© Бетретдинова И.Х., 2013.

Например, Б.С. Гершунский подчёркивает необходимость решения задачи массовой компьютерной грамотности, независимо от профиля образования [2].

Е.Н. Галичкина в своей работе «Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство» рассматривает такие специфические черты компьютерной коммуникации, как активное использование компьютерных терминов, снижение стилового регистра, высокая степень креативного обыгрывания слов, словосочетаний и аббревиатур и т.п. [1].

Р. Бергами, в свою очередь, обращает внимание на вышеперечисленные особенности сетевого общения и призывает к переосмыслению традиционных подходов в методике обучения иностранному языку [5, с. 83].

В целом анализ литературы показал, что данное направление занимает одну из важных позиций в методике обучения иностранному языку, но в то же время постижение азов электронной коммуникации по-прежнему осуществляется в основном лишь на уроках информатики [2].

Известно, что письменная коммуникация отличается от устной отсутствием интонации, мимики и жестов, передающих эмоции. В виртуальном языке своего рода компенсаторными средствами выступают небезызвестные «смайлики». Кроме того, электронные письма, чаты и форумы изобилуют разнообразными аббревиациями и сокращениями на синтаксическом («Still waiting!» вместо «I am still waiting for you!») и грамматическом уровнях (B4B – «business for business», ASAP – «as soon as possible», CU – «see you» и т.п.). Владение такими средствами общения становится элементом языковой компетенции, необходимой для успешной интернет-коммуникации с собеседниками (в том числе с зарубежными).

Обычно учащиеся плохо владеют виртуальным языком, поскольку учебная программа не предусматривает соответствующего обучения. Так, в современных УМК по английскому языку (М.З. Биболетова «Enjoy English» – 9 кл., В. Эванс «Spotlight» – 10 кл. и др.) данная

тема недостаточно освещена, приводится в качестве «интересного факта» и ей посвящено чрезвычайно мало заданий и упражнений.

Цель настоящей статьи – продемонстрировать уровень знания интернет-языка у учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Соответственно, нашей конкретной задачей было разработать тест на определение уровня владения компьютером и виртуальным языком и апробировать его на достаточно репрезентативной группе учащихся. В основу нашего теста был положен опросник «Какой вы пользователь?» [3].

Разработанный нами тест включал в себя 24 вопроса с несколькими вариантами ответов. Необходимо упомянуть, что среди вариантов ответов был указан один верный, один явно ложный (выбор такого ответа обнаруживает полное отсутствие знаний испытуемого) и один-два неверных, но приближенных к верному ответам.

Приведем пример вопроса теста:

Как расшифровать аббревиатуру ROFL?

Варианты ответов:

- 1) *Rid of fake lollipops (абсолютно неверно)*
- 2) *Rolling on the floor laughing (верно)*
- 3) *Rolling on the floor lady (не верно, но близко к верному)*
- 4) *Reading on the floor lolling (неверно, но приближено к верному)*

В тестировании приняли участие 150 учащихся 9-11 классов средней общеобразовательной школы № 9 (г. Серпухов).

В результате тестирования были получены количественные данные, которые представлены в табл. 1. Следует указать, что «Т» («True») – это количество учащихся, верно ответивших на вопрос, «F» («False») – количество испытуемых, выбравших заведомо неверный вариант ответа, тогда как «I» («Incorrect») – ребята, выбравшие неверный ответ, но близкий к правильному.

Из приведенных данных видно, что старшеклассники в целом достаточно хорошо знакомы с компьютером и программным

Таблица 1

Результаты тестирования учащихся 9-11 кл. (фрагмент исходной матрицы)

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
1	120	1	29
2	118	2	30
3	100	13	37
4	83	8	59
5	120	10	20
...			

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
20	52	75	23
21	26	47	77
22	42	26	82
23	38	41	71
24	25	71	54

обеспечением (вопросы 1-5 в табл. 1), но обладают весьма низким уровнем владения виртуальным языком (вопросы 20-24). Ребята испытывали затруднения при выборе верного варианта расшифровки распространённых в сети сокращений.

Попробуем выразить итоги тестирования в баллах, для чего оценим верный ответ в 3 балла, неточный – 1 балл, а ошибочный, соответственно, 0 баллов. В этом случае, минимальный балл за тестирование – ноль, а максимальный – 72.

Эта процедура дает возможность перейти от общегрупповой оценки к сопоставлению индивидуальных оценок учащихся, которые можно обозначить как *показатель M*, что, в свою очередь, позволяет ставить более конкретные задачи.

В качестве примера подобной задачи мы рассмотрели следующую: как соотносится способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу с его *индивидуальным показателем M*. С этой целью из всей группы испытуемых было отобрано 30 девятиклассников. Для каждого из них был подсчитан показатель *M* (его значение колебалось в пределах от 10 до 40¹).

Далее отобранные школьники были разбиты на 3 подгруппы, в соответствии с величиной их показателя *M*:

группа 1 – $10 \leq M \leq 20$; *группа 2* – $21 \leq M \leq 30$; *группа 3* – $31 \leq M \leq 40$.

¹ Более старшие ребята (10-11 кл.) обладали более глубокими знаниями в изучаемой области: здесь среднее значение показателя *M* составило 46.

Каждому испытуемому давалась конкретная коммуникативная задача, а именно ему было предложено ответить на письмо зарубежного друга. Задание было сформулировано следующим образом:

You have received a message from your friend:

Hi, Lucy!
thk U 4 yor EMSG.
It's gr8 dat U R goin 2 vzit England.
xlnt!
az 4 me, 2day I'm goin 2 Egypt 4 d wknd.
jst wanna hav som :) w/o parNts.
Wat r u gonna do in London?
c U l8r.
Love,
Ted.

Write an e-mail to Ted.

На выполнение задания в классе отводилось 20 минут. Объем ответного письма составлял в среднем 80-100 слов.

Очевидно, что для успешного выполнения данного задания ребятам необходимо было не только уметь «расшифровывать» сокращённые слова и словосочетания, но и уметь самому использовать их в письменной речи.

Для объективной оценки результатов выполнения задания нами были выдвинуты следующие критерии:

- 1) количество предложений, которые учащиеся смогли понять (в письме всего 7 предложений, содержащих сокращения);
- 2) количество сокращений, употреблённых в ответе на письмо Теда;

Результаты тестирования учащихся 9 кл. (в среднем по группе)

Группа учащихся	Критерии		
	Число предложений, которые учащиеся смогли понять	Число употреблённых в ответе сокращений	Использовано своих сокращений
1: $10 \leq M \leq 20$	3,8	3,1	0
2: $21 \leq M \leq 30$	4,6	4,9	0
3: $31 \leq M \leq 40$	5,8	6,2	0,5

3) количество дополнительных сокращений, не использованных в тексте задания, но уместно употреблённых ребятами в ответах.

Анализ полученных работ показал, что учащиеся не смогли полностью расшифровать письмо Теда. Это видно, например, из ответных реплик типа «*Why did you visit England?*», «*Why are you going to Egypt only for today?*», «*I see, it's fun for you to spend time with your parents*» и т.д., которые полностью искажают смысл полученного текста. Важно отметить и то, что школьники предпочитали использовать лишь те сокращения, которые содержались в исходном электронном письме. Отмечено лишь два случая употребления собственных сокращений, например, такого распространённого, как *LOL* («*laughing out loudly*»). Теперь посмотрим, как различались результаты испытуемых разных групп (табл. 2).

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы. Способность ученика решать конкретную коммуникативную задачу прямо пропорциональна его показателю М: ученики с более высоким значением этого показателя справились с задачей успешнее других. Хотя в целом девятиклассники, к со-

жалению, ещё плохо владеют виртуальным языком, те, кто им владеет лучше других, при общении в глобальном виртуальном пространстве чувствуют себя более уверенно. В этой связи представляется целесообразным организовать соответствующее обучение в виде элективного курса либо факультатива.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство. – Волгоград, 2012. – 322 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М., 1997. – 264 с.
3. Компьютерные тесты. Тест «Какой вы пользователь?» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.my-test.ru/to-test/for-people145.html> (дата обращения: 23.03.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/документы/2365> (дата обращения: 10.06.2013).
5. Roberto Bergami. The Influence of English As A Second Language In Social On-Line Adolescent Communication: A Pakistani Scoping Study: Pan-Pacific Conference XXVIII, Woosong University, Korea, 26–29.05.2011. – PPBA, 2011. – 311 p.

УДК 78 : 37.016

Круглова М.Г.

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

МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

M. Kruglova

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

INTERSCIENCE CONNECTIONS AS A CONDITION OF TEACHING STUDENTS HISTORY OF MUSIC

Аннотация. В статье раскрывается значение межнаучных связей как важного условия музыкально-исторической подготовки студентов. На основе рассмотрения методологических взаимосвязей педагогики музыкального образования с различными гуманитарными науками (философией, психологией, музыкознанием и др.) выявляются возможности и пути реализации межнаучных связей в содержании музыкально-исторической подготовки студентов; обосновывается их значение в определении форм и методов преподавания дисциплины «Истории музыки».

Ключевые слова: научная картина мира, межнаучные связи, межпредметные связи, интеграция, профессиональная подготовка, музыкально-историческая подготовка.

Abstract. The article reveals the importance of interscience connections as an important condition for studying History of Music. Based on the review of methodological interconnections of Pedagogy of Music Education with different humanities (Philosophy, Psychology, Theory of Music, etc.) the article identifies the opportunities and ways to implement interscience links in the content of musical-historical training of students; explains their importance in determining the forms and methods of teaching History of Music.

Key words: scientific picture of the world, interscience connections, interdisciplinary links, integration, professional training, musical-historical training of students.

В содержании профессиональной подготовки студентов-музыкантов важнейшее место отводится изучению музыкально-исторических дисциплин. Эта значимость обусловлена осознанием того, что освоение истории музыки связано не только с приобретением предметных знаний о музыке как искусстве, но и с формированием значимых для современного музыканта общекультурных и профессиональных компетенций, направленных на становление личности как субъекта культуры.

Функциональная многозначность истории музыки как одной из ведущих дисциплин профессиональной подготовки музыкантов объясняется тем, что в «орбиту» своего исследования она вовлекает широкий круг наук, содержание и методы которых позволяют более многоаспектно подходить к проблемам анализа как музыкальных, так и культурных феноменов.

Анализ содержания музыкально-исторической подготовки показывает, что исследование явлений и процессов, происходящих в музыкальном искусстве, не всегда может быть осуществлено в рамках предметных представлений. Изолированное рассмотрение отдельных сторон музыкально-исторического процесса (музыкального стиля, жанра, творчества композитора, музыкального произведения, средств музыкальной выразительности и т.д.) не открывает пути понимания сути явлений в целом. Их изучение должно носить межнаучный характер.

В связи с этим важнейшим условием музыкально-исторической подготовки студентов выступает реализация **межнаучных связей** в процессе обучения. Суть данного условия состоит,

с одной стороны, в опоре на систему понятий, привнесённых из различных гуманитарных наук и их осознании как универсальных, с другой – в овладении методами этих наук с целью системного изучения музыки как части культуры.

Проблема использования межнаучных связей в образовательном процессе в настоящее время представляется особо актуальной. Она обусловлена переосмыслением содержания современного образования, расширением его культурных основ, пониманием образовательного пространства как процесса овладения культурой, направленного на развитие и преобразование личности. «Именно сегодня, в первые десятилетия XXI века, – подчеркивает Л.А. Рапацкая, – обозначились явные противоречия между стереотипами традиционного педагогического мышления и педагогической деятельности и осознанием музыкального образования как феномена культуры, как процесса, не сводимого к обучению» [7, с. 14].

Однако в большинстве случаев проблема межнаучных связей разрабатывается на уровне реализации *межпредметных связей* (МПС) в обучении. В педагогической науке их определяют как важнейшую категорию, направленную на выявление «синтезирующих интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [11, с. 88]. В *образовательную* функцию межпредметных связей входит формирование системных знаний о мире на основе ведущих научных идей и понятий. *Воспитательная* функция предполагает становление мировоззрения и навыков профессиональной ориентации, а *развивающая* – развитие системного мышления, познавательных интересов и исследовательской активности.

Важной составляющей процесса реализации межпредметных связей в обучении выступает *интеграция*, способствующая созда-

нию представлений о науке как о внутренне едином целом. «Любая информация может быть усвоена только в том случае, если она включается в систему ранее полученных знаний, а не является совершенно новой, неизвестной и несовместимой с предыдущим знанием. Для уточнения основных положений темы и включения их в уже сложившуюся систему знаний преподаватель использует дополнительные сведения из других дисциплин, осуществляя таким образом реализацию МПС через конкретизацию учебного материала с помощью элементов знаний других учебных предметов» [6, с. 97].

В современном понимании интеграция предполагает открытость образовательных систем, осуществление интегративных идей в любом компоненте педагогического процесса. Она позволяет перестраивать, расширять и углублять содержание отдельного предмета, приводит к конструктивным изменениям в методике работы и создает новые обучающие технологии.

Между тем возможности межнаучных связей как проявления тенденции к интеграции представляются не менее широкими. С точки зрения дидактики, межнаучные связи предполагают «не столько привлечение фактов из разных наук для иллюстрации общих положений, сколько показ общности теоретического объяснения объектов, изучаемых с разных сторон и разными методами, общность методов и процесса познания в разных научных дисциплинах» [3, с. 160]. В каждом учебном предмете есть свой набор конкретных способов деятельности, предусмотренных программой. Но за этими конкретными способами деятельности кроются умения обобщённого характера – межнаучные умения. «В процессе формирования общенаучных умений и навыков важно предусмотреть формирование системно-образующих понятий, законов и теорий, а также усвоение фундаментальных научных фактов», – констатирует Ю.К. Бабанский [2, с. 26]. К числу общенаучных умений относятся анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация, сравнение, выделе-

ние существенного в исследуемых объектах, выявление причинно-следственных связей и зависимостей и т.д.

Как отмечает В.В. Медушевский, каждая научная дисциплина должна мыслиться не как область, а как взгляд – взгляд на целое с определённой стороны, с точки зрения одной особой проблемы [4]. Такой подход не нарушает целостности того или иного предмета, его специфики, а наоборот, углубляет научные представления о нём и раскрывает сущность всеобщей связи явлений через исследование взаимосвязей изучаемого предмета с другими.

Образовательные задачи использования межнаучных связей в учебном процессе соответствуют ведущим установкам современной высшей школы, среди которых:

- обновление знаний в соответствии с современным уровнем развития науки, культуры и образования;

- повышение статуса научного знания в образовании; формирование научных основ мировоззрения личности;

- повышение эффективности учебного процесса посредством перехода от предметно-знаниевых образовательных технологий к технологиям контекстного типа, обеспечивающим взаимосвязь между учебной и профессиональной деятельностью;

- воспитание профессиональной мобильности личности, заключающейся в готовности к адаптации в различных социально-культурных условиях;

- преодоление разрыва между взаимосвязанными научными областями с целью выявления единых методов познания и их использования для изучения различных объектов и явлений действительности.

В содержании *музыкального образования* к настоящему времени наметилось несколько путей осуществления межнаучных связей:

- 1) использование основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов смежных гуманитарных наук (философии, культурологии, эстетики, социологии, психологии, искусствознания, музыковедения);

- 2) использование теоретических разработок и конкретных результатов их исследова-

ний (в частности, социологии, психологии, физиологии, семиотики и др.);

- 3) использование методов исследования, применяемых в гуманитарных науках.

Так, *философское знание* как методологически более ёмкое при экстраполяции в область музыкально-педагогического образования способно помочь выявлению ценностно-смысловых оснований последнего. Результат взаимодействия философии и педагогики музыкального образования многие исследователи видят в выработке таких знаний, которые послужат «основой осмысления и решения актуальных проблем музыкального образования, надёжным методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон» [1, с. 39].

В последнее время взаимодействие педагогики музыкального образования и философии наполняется новым содержанием, в котором доминирующее значение приобретает проблема формирования мировоззрения личности. При осмыслении сущности данного феномена музыкальная педагогика опирается на выдвигаемое философией системно-целостное понимание личности.

Однако развивать личностную культуру невозможно без опоры на законы искусства, педагогики и психологии. При отсутствии этих взаимосвязей обнаруживается непонимание педагогом сущности проблем и результатов образовательного процесса. Например, невнимание к физиологическим, возрастным и психологическим особенностям учащихся приводит к неправильному истолкованию их проявлений в музыкальной деятельности. В этом плане ярким проявлением межнаучных связей является взаимосвязь теории и практики музыкального образования с *психологией*.

Взаимосвязь этих областей раскрывается через реализацию общенаучных принципов психологии в музыкальной деятельности¹.

¹ Принципы психологии – это исходные положения, определяющие понимание особенностей формирования и развития психики человека, механизмы её функционирования. Аккумулируя основные законы, действующие в сфере психического, эти принципы определяют требования к изучению психики людей, а также подходы к формированию личности человека в педагогическом процессе.

Механизм, обеспечивающий эту взаимосвязь, включает в себя движение от общих психологических принципов, через их проявление в музыкальной психологии, к дидактическим принципам педагогики музыкального образования, отражённым в методах обучения [1]. Такими принципами, например, являются принцип единства сознания и деятельности, принцип целостного и системного подхода к пониманию психических феноменов. С точки зрения последнего, процесс музыкального познания рассматривается как совокупность целостных психологических систем: сенсорно-перцептивной, когнитивной, ценностной, творческой [10].

Процесс развития педагогики музыкального образования тесно сопрягается с развитием *музыкознания*. Это проявляется, например, в том, что такие ключевые музыковедческие категории, как «интонация», «образ», «стиль», «жанр» послужили стимулом для обращения педагогов-музыкантов к разработке новых подходов к содержанию и методам музыкального образования (интонационного, стилевого, жанрового подходов). Осмысление данных категорий в музыкально-педагогическом процессе становится основой решения проблем освоения музыкального искусства. Е.В. Назайкинский утверждает: «Между науками, как и между их предметами, в действительности нет границ и <...> каждая из них в принципе изучает весь мир, но в центр этого мира помещает своё собственное “светило”. Система же наук в этом плане может быть уподоблена огромному энергетическому полю взаимодействующих, влияющих друг на друга звёзд, свет которых пронизывает всю галактику. Для музыковедов таким светилом является музыкальное творчество, музыкальная деятельность, сама музыка. Оно тоже озаряет всю вселенную» [5, с. 16].

Таким образом, методологические взаимосвязи педагогики музыкального образования с другими науками проявляются в обогащении и преобразовании педагогического процесса, позволяющего будущему педагогу вооружиться арсеналом знаний и методов

для дальнейшей профессиональной деятельности. «Чтобы хорошо делать своё дело, – замечает Г.М. Цыпин, – человек сегодня должен много знать и, что ещё важнее, быть открытым для восприятия и ассимиляции новых знаний, причём не только в рамках своей профессии, но и в смежных областях» [12, с. 5].

В содержании музыкально-исторической подготовки студентов реализация межнаучных связей имеет важнейшее значение. Так, решение некоторых задач, связанных с анализом музыкально-исторических явлений и процессов, предполагает в качестве необходимого условия привлечение универсальных *философских* методов. К таким методам относятся сравнение, анализ, синтез, индукция и дедукция, абстрагирование. Кроме того, к настоящему моменту многие философско-эстетические категории и положения обрели своё место и значение в изучении истории музыки. Каждая из категорий отражает один из общих законов, принципов бытия сущего, а вместе они охватывают мир как единое целое. Это категории всеобщей связи и развития, общего и особенного, части и целого, системы, формы и содержания, симметрии и асимметрии, диалектического противоречия и др.

Исследования *психологической науки* также имеют существенное значение для восприятия и познания музыкальных феноменов. Ещё Б.М. Теплов, исследуя закономерности музыкального восприятия, пришёл к мысли, что музыка, взятая сама по себе, может выражать только эмоциональное содержание, но в контексте других, немusicalных средств познания, её смысловое значение раздвигается до широчайших пределов. «Восприятие музыки во всей её глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят “сам из себя”», – заключает учёный [9, с. 113]. Например, психологический механизм перевода музыкальных звучаний в разного рода «чувственные характеристики» – синестезия, ассоциации, метафорический скачок – имеет важное значение для восприятия и адекватного понимания музыкальных

произведений, определяя как общее психологическое «пространство» образа, так и точность его отдельных характеристик.

В трактовке проблем музыкальной жизни нельзя обойтись без исследования ее *социологического* «пространства», так как всякая музыкальная культура функционирует в конкретном обществе и представлена определенными общественными институтами. В этом отношении исследование вопросов истории музыки неизбежно связано с музыкальной социологией – научной дисциплиной, изучающей различные аспекты социального бытия музыки, вопросы общественного содержания музыкального творчества, проблемы систематизации всего многообразия его художественных форм и общественных проявлений. Важнейшие аспекты социологии музыки как научной дисциплины разработаны А.Н. Сохором. В его монографии «Социология и музыкальная культура» раскрывается содержание, задачи, структура, функции и методы музыкально-социологических исследований [8].

Таким образом, в изучении музыкально-исторических явлений сливаются воедино теоретические представления о самой музыке, ее взаимосвязи с личностью, обществом, культурой. Так, в частности, при изучении музыкального романтизма пересекаются такие понятия, как эстетика, стиль, направление, мировоззрение, художественно-стилевое течение. Вариативность взглядов на романтизм как направление, школу, стиль, художественный метод, тип мировоззрения актуализирует проблему исследования этого явления с различных научных позиций. И в этом смысле вопросы отдельного культурно-исторического явления оказываются на пересечении философских, социологических, культурологических, исторических, искусствоведческих дисциплин.

Необходимость привлечения межнаучных связей в практику музыкально-исторической подготовки студентов-музыкантов объясняется требованиями современной высшей школы и связано с повышением научного уровня содержания образования, увеличени-

ем объема информации, процессом интеграции наук, необходимостью формирования нового интегративного мышления, стремлением к формированию у студентов единой научной картины мира и целостного представления о нем.

Исследование возможностей межнаучных связей, тем самым, имеет принципиально важное значение для развития методологических, научно-теоретических, методических основ музыкального образования. Реализация межнаучных связей в педагогическом процессе способствует обобщению, систематизации, полифункциональности знаний, формированию способности самостоятельно проводить творческие исследования, умений рассматривать любые явления с разных позиций, готовности применять знания из различных областей науки и искусства в решении конкретных профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002 г. – 272 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М., 1988. – 608 с.
3. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982. – 129–180 с.
4. Медушевский В.В. Как устроены художественные средства музыки? // Эстетически очерки. – М., 1977. – Вып. 4. – С. 83–84.
5. Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе 20 века // Преподаватель. – 1999. – № 4. – С. 16–21.
6. Плотникова Е.Г. Межпредметные связи при обучении математики в ВУЗе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 2. – С. 95–100.
7. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в культуре России: опыт исторического анализа // Вопросы музыкальной культуры и образования. Сборник научных трудов. – М., 2012. – Вып. 9. – С. 3–16.
8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура: Монография. – М., 1975. – 202 с.
9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.; Воронеж, 1998 – 544 с.

10. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 «Музыкальное образование». – М., 2000. – С 47–80.
11. Федорец Р.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л., 1983. – 88 с.
12. Цыпин Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики: проблемы содержания, формы, языка и стиля. – Тамбов, 2005. – 337 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 796–057.875

Степанова Л.А.

Московский государственный областной университет

**СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ
В ИННОВАТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ГРЯЗЕВОЙ Е.Д., ЖУКОВОЙ М.В.,
КУЗНЕЦОВА О.Ю., ПЕТРОВОЙ Г.С.
«ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ
ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»)**

L. Stepanova

Moscow State Regional University

**PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' HEALTH
IN PHYSICAL TRAINING INNOVATIONS
(THE REVIEW OF MONOGRAPH OF E. GRYAZEVA, M. ZHUKOVA,
O. KUZNETSOV, G. PETROVA "ASSESSMENT OF QUALITY
OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL PROBLEMS
OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS")**

Аннотация. В статье представляет собой рецензию на вышедшую в 2013 г. коллективную монографию преподавателей Тульского государственного университета «Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов», которая посвящена научному и методическому обоснованию инновационного направления в физическом воспитании студентов – формированию системы оценки качества индивидуального физического развития. Статья написана в научно-публицистическом жанре «критика и библиография».

Ключевые слова: гуманизация педагогического процесса, вуз, физическое воспитание студентов, антропометрический контроль физического развития студентов, индивидуальное физическое развитие и функциональная тренированность студента.

Abstract. The article represents the review of the collective monograph 'Assessment of Quality of Physical Development and Actual Problems of Physical Training of Students' issued in 2013 by teachers of the Tula state university. The monograph is devoted to scientific and methodical justification of the innovative approach to the physical training of students, i.e. to the formation of a quality assessment system which assesses a student's individual physical development. The article is written in a scientific-journalistic genre 'criticism and bibliography'.

Key words: humanization of pedagogical process, institute of higher education, physical training of students, anthropometric control of students' physical development, individual physical development and student functional level of training.

Не приходится говорить о той роли в жизни любого школьника и студента, а в целом – и всего общества, которую играет физическая культура. Задача физического развития человека еще в древних цивилизациях была определена важнейшей составляющей гармоничного развития личности, которой она остается и сегодня, присутствуя в содержании общего и высшего

© Степанова Л.А., 2013.

образования как учебная дисциплина. Однако в современном социально-историческом контексте ее значение приобретает особую остроту в связи с такими негативными тенденциями, как гипертрофированная динамика развития информационного пространства общества, влекущая за собой биологически несообразный физиологии растущего организма ритм, культ пищевых пристрастий в ущерб духовным и физическим формам жизнебытия, малоподвижный образ жизни и др. Н еслучайно сегодня одним из приоритетов физического воспитания молодежи становится сохранение и укрепление её здоровья, без которых ни о какой личностной и профессиональной самореализации специалиста речь идти не может. Учитывая то, что заметной тенденцией последних лет стало снижение уровня физической готовности студентов к освоению очень емких по содержанию и затратных по времени освоения образовательных программ (особенно в свете стандартов последнего поколения), актуальность этой проблемы особенно усиливается в свете эффективного оздоровления и профилактики болезней студентов.

В образовательных стандартах физическая культура в высшем учебном заведении рассматривается как неотъемлемая часть не только профессиональной культуры будущего специалиста, но и в целом системы воспитания студентов в гуманистическом русле. Помимо этого, как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она является одним из средств оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Однако не секрет, что долгие годы основной акцент в физкультурной подготовке студентов делался не на сохранении их высокой работоспособности (как этого требует современная ситуация), а на выполнении определенного комплекса заданий программного характера, без учета такой важной составляющей, как исходные и перспективные возможности физических ресурсов студентов, знание которых особенно важно в период их

адаптации в новых условиях обучения. Вот почему обращает на себя внимание вышедшая в этом году книга, подготовленная авторским коллективом Тульского государственного университета Грязевой Е.Д., Жуковой М.В., Кузнецовым О.Ю., Петровой Г.С. **«Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов»**, которая посвящена научному и методическому обоснованию необходимости такого важного направления в физическом воспитании студентов, как формирование системы оценки качества индивидуального физического развития. Нет сомнений в том, что книга, написанная в жанре монографии, будет интересна каждому специалисту в области общей педагогики и частных методик прежде всего тем, что в ней раскрываются основные пути развития фактически нового направления в физическом воспитании студенчества, основанного на антропометрическими психолого-педагогическом обследовании индивидуального физического развития и функциональной тренированности студента. При этом важно отметить, что исследование производит впечатление благодаря глубине и достоверности анализа, широкой опоре на многолетние собственные наблюдения и опыт авторов, богатству исходного материала, что не вызывает сомнений в убедительности и доказательности полученных результатов.

Рецензируемая книга состоит из 3 глав, каждая из которых, несмотря на их тесную логическую взаимосвязь, имеет свою специфику. Название первой главы *«Антропометрический контроль физического развития и функциональной тренированности студентов (способ оценки условий и качества физического воспитания)»* точно отражает его содержание. Сначала авторы представляют широкий взгляд на необходимость использования в практике вуза способа оценки условий и качества физического воспитания, подчеркивая при этом его комплексный характер, что уже дает основание говорить об инновационности подхода в этой области. Такое утверждение подкрепляется 10-летним научно-методическим поиском авторского коллектива

ученых разных специальностей и направлений – врачей, биологов, судебных экспертов, социологов, специалистов в области математического анализа, а также профессиональных тренеров и спортсменов, работающих в Тульском государственном университете. На основе привлечения внушительного эмпирического материала, накопленного с 2006 г., дана оценка состояния физического развития современной учащейся молодежи и сформулированы актуальные педагогические задачи в системе физического воспитания студентов. В главе подробно рассматривается важный в контексте новых подходов к физическому воспитанию юношества вопрос соотношения универсальных медико-биологических стандартов с индивидуальным анатомо-физиологическим развитием студента, который, как показывает практика, является отнюдь не второстепенным. В связи с этим авторы предлагают брать за основу не показатели роста и веса, которые до сих пор используются в антропометрических исследованиях человека, а гармоничность физического развития обучающегося, что объективно расширяет видение индивидуального подхода к физическому воспитанию студентов.

Важным достоинством метода антропометрического контроля является то, что с его помощью возможно выстраивать систему дифференциации физического воспитания студентов не только средствами общей, но и адаптивной физической культуры, а это, безусловно, способствует профилактике конкретных физиологических дисфункций, которые, к сожалению, встречаются у студентов не так уж и редко.

Интересным в предлагаемой авторами методике, прежде всего, в общепедагогическом аспекте, является участие самих студентов в процессе антропометрического контроля пропорциональности конституциональной стеничности и гармоничности своего телосложения, который предусматривает обучение приемам обработки и анализа полученных результатов, что позволяет в последующем каждому студенту увидеть динамику его физического совершенствования,

проявляющегося в изменении качества и уровня индивидуальной функциональной тренированности. Этот методический прием повышает заинтересованность студента в улучшении своих собственных результатов и, таким образом, выступает стимулом для более активного участия в занятиях по физической культуре.

На основе целостного анализа метода антропометрического контроля авторы выделили основные его характеристики, позволяющие определить видение прикладного значения метода в перспективе практики физического воспитания в вузе, некоторые из которых, на наш взгляд, являются дискуссионными. Так, одна из характеристик метода – доступность, учитывая необходимость участия в диагностике и мониторинге изучаемого процесса специалистов различного профиля, требует и их наличия в вузе, и их профессионально-личностной заинтересованности и готовности к включению в этот процесс, что может быть достаточно затруднительным в силу ряда причин. В целом же весь представленный в главе материал воспринимается с большим интересом и, как было отмечено выше, носит инновационный характер.

В том же ключе написана и вторая глава «Оценка физического развития современной студенческой молодежи», в которой последовательно рассматривается технология оценки результатов антропометрического контроля физического развития и функциональной тренированности студентов как необходимого этапа полноценного педагогического процесса физического воспитания в современном вузе. Приведены способы дифференциации студентов не только по медико-клиническим показателям, но и по уровню и качеству индивидуального физического развития каждого конкретного обучающегося, т.е. таким образом врачебно-медицинский контроль, как утверждают авторы, дополняется педагогическим компонентом, включающим коррекцию средствами физического воспитания субъективных недостатков индивидуального телосложения и тренированности студента. Хочет-

ся согласиться с авторами в их утверждении о том, что в настоящее время в практике врачебно-педагогического контроля процесса физического воспитания обучающихся в достаточной мере реализуется только первая его составляющая, тогда как вторая – педагогическая – из-за отсутствия методик ее организации и проведения либо не реализуется полностью, либо отсутствует вовсе.

В главе приводятся сопоставительные примеры оценки физического развития студента при выполнении им физкультурно-спортивных нормативов с помощью методики антропометрического контроля, который, судя по результатам исследования, является более информативным и объективным. Само по себе это суждение, безусловно, выглядит убедительным, однако в данном контексте один вопрос все же оказался обойденным: каким образом с помощью предлагаемой методики можно осуществить ранжирование видов физкультуры и ее нормативов – адаптивной, традиционно используемой, спортивно-соревновательной и пр., и как должны соотноситься количественные критерии выполнения физкультурно-оздоровительных нормативов с качественными? Ответ на этот вопрос помогает лучше понять особенности позитивных изменений в индивидуальном физическом развитии студента, тем более, что сами авторы указывают на то, что используемые сегодня количественные критерии выполнения молодыми людьми формализованных физкультурно-спортивных нормативов не позволяют объективно и наглядно отобразить эту динамику. Однако, без всяких сомнений, представленный в главе материал ценен тем, что авторы наглядно с достаточной долей убедительности продемонстрировали возможности применения предлагаемой методики в практике высшей школы.

В третьей главе монографии «Актуальные задачи физического воспитания студентов» авторы предпринимают попытку научно-практического осмысления полученных результатов, акцентируя внимание на выявлении существенных проблем физического воспитания студентов. Целостный анализ

физического воспитания не столько как учебной дисциплины, а как важнейшей составляющей содержания педагогического процесса в вузе позволил авторам выявить и показать процесс приращения педагогического компонента в процессе физкультурных занятий на основе ярко выраженного индивидуального подхода.

Особо хочется поддержать авторов в их выводах, сформулированных на основе анализа результатов антропометрического обследования студентов Тульского государственного университета, касающихся подготовки обучающихся к восприятию соответствующих физических нагрузок и адекватной реакции на них, привитию им навыков контроля над самочувствием при выполнении физических упражнений, наглядного разъяснения необходимости коррекции телосложения средствами физического воспитания. Особое внимание в этом ключе, как совершенно справедливо отмечают авторы, должно уделяться первокурсникам, для которых самым трудным в вузе является период адаптации в учебном процессе. Это означает, что учебные занятия со студентами младших курсов по физической культуре должны носить комплексный и комбинированный характер, т.е. помимо комплекса упражнений, рассчитанных на всех здоровых по медицинским показаниям студентов, необходимо включать индивидуальные коррекционные упражнения, направленные на достижение каждым обучающимся общей гармоничности. Таким образом, авторами охвачены все возможные группы студентов, которые могут быть сформированы в результате оценки их физического развития и функциональной тренированности. Учитывая все более усложняющиеся условия обучения в высшем учебном заведении, авторы фиксируют внимание на современных задачах физического воспитания:

- дифференциации студентов по уровню индивидуального физического развития и функциональной тренированности;
- необходимости индивидуального антропометрического обследования каждого студента;

– изучении характера эмоционально-волевой мотивации к учебным занятиям по физической культуре и процессу физического воспитания в целом;

– формировании у студентов, вчерашних школьников, навыков динамической активности.

Отмечая новизну и актуальность авторских подходов, необходимо акцентировать вопрос, требующий доработки – это конкретные представления авторов о тех самых благоприятных условиях, которые способствуют гармонизации развития личности студента средствами физического воспитания: их характеристика, включая средства обучения, методическое обеспечение, воспитывающая сре-

да, оптимальное количество преподавателей, способных профессионально использовать предлагаемые подходы на практике. Отказ от специального анализа данного вопроса может оставить ощущение недоговоренности.

Однако не указанные недостатки определяют значение рецензируемой книги. Анализ ее содержания позволяет утверждать, что теория и практика профессионального образования пополнилась ценной работой, открывающей перспективные пути профессионального становления будущих специалистов в системе высшего профессионального образования средствами физического воспитания, гуманистический потенциал которого далеко не полностью востребован в вузе.

НАШИ АВТОРЫ

Аносова Анастасия Викторовна – аспирант лаборатории деятельности внешкольных учреждений Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев), методист центра практической психологии и социальной работы Киевского областного института последипломного образования педагогических кадров (Украина); e-mail: annast@ukr.net

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Великанова Анастасия Евгеньевна – соискатель, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: velikanova.ae@mail.ru

Захарова Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; e-mail: annazakharova@mail.ru

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Круглова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: marisha.krug@mail.ru

Марахова Виктория Александровна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Vikusa7@mail.ru

Мелещенко Алла Анатольевна – соискатель, ассистент кафедры охраны труда и гражданской защиты Житомирского государственного университета им. И. Франка (Украина); e-mail: inga-veselka@mail.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: l_osipenko@mail.ru

Степанова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Танцура Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры Иностранных языков-3 Финансовой академии при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: ttancyra@yandex.ru

Третьякова Вера Степановна – доктор филологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), профессор кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: k173809@yandex.ru

Хватова Марина Борисовна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления (Московская область); e-mail: marina11.10.1963@mail.ru

Ягудина Лилия Равилевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Набережночелнинского филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева-КАИ; e-mail: yagudinalr@yandex.ru