

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА



№ 2 / 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Афонин И.А.</i> СОВРЕМЕННЫЙ МУНИЦИПАЛЬНЫЙ ЛИЦЕЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ	7
<i>Вайнер М.Э., Баранникова Н.А.</i> ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ) СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	12
<i>Гетьман В.В.</i> ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ	16
<i>Долгаева Н.О.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И СТРАНОВЕДЕНИЕ»).....	23
<i>Запалацкая В.С.</i> УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	27
<i>Кондратьева Г.В.</i> ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ XIX И XXI ВВ.).....	33
<i>Нехвядович О.В.</i> МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	40
<i>Першина Л.В.</i> СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.....	44
<i>Помазков В.В.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	48
<i>Рихтер Н.П.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ВЗГЛЯДОВ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	53
<i>Чупина В.А., Воробьева И.В., Кружкова О.В., Плешакова А.Ю.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СТРЕССОГЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДОВ ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА).....	58

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Абрамова И.В.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ДВИЖЕНИЕ»	63
<i>Куприна В.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	69
<i>Охлопкова А.Г.</i> РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ)	73
<i>Сироткина З.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ	79

**РАЗДЕЛ III.
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Леонова В.И.</i> ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАВЕДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ	86
<i>Хватова М.Б.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	90
НАШИ АВТОРЫ	94

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

I. Afonin. MODERN MUNICIPAL COLLEGE AND INNOVATION POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL	7
M. Vayner, N. Barannikova. PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION STRATEGY AS A CONDITION OF A MODERN TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT (REFRESHER TRAINING)	12
V. Getyman. THE ORIGINS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN MEDIEVAL CULTURE OF RUSSIA	16
N. Dolgaeva. INTERACTIVE TECHNICAL LEARNING TOOLS IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE (THROUGH THE EXAMPLE OF «LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES»).....	23
V. Zapalatzkaya. MANAGEMENT OF THE SYSTEM OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN THE SYSTEM OF MUNICIPAL EDUCATION	27
G. Kondratieva. MAIN TENDENCIES OF EVOLUTION OF SECONDARY MATHEMATICAL EDUCATION (XIX AND XXI CENTURIES).....	33
O. Nehvjadovich. TEACHER'S MOTIVATIONAL READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITIES	40
L. Pershyna. MOTIVATION STIMULATION OF PROFESSIONAL SELF-PERFECTION AS CONDITION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS FORMATION.....	44
V. Pomazkov. PLANNING A MODERN LESSON ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS	48
N. Rikhter. VIEWS OF THE RUSSIAN TEACHERS OF THE END OF THE XIX- THE BEGINING OF XX CENTURY ON AESTHETIC EDUCATION RELEVANT FOR MODERN PRIMARY EDUCATION	53
V. Chupina, I. Vorobieva, O. Kruzhkova, A. Pleshakova. THE SUBJECTIVE IMPORTANCE OF THE STRESS-PRODUCING ENVIRONMENT FOR THE PERSON IN A CONTEXT OF ITS EDUCATIONAL LEVEL AND PROFESSIONAL ACCESSORY (ON THE EXAMPLE OF THE CITIES OF KHANTY-MANSI AUTONOMOUS OKRUG)	58

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

I. Abramoba. STUDENTS' PROJECT ACTIVITY WHILE STUDING THE THEME «MOTION»	63
V. Kuprina. USE OF ETHNOGRAPHIC MATERIAL IN INTER-SUBJECT TIES AT THE LESSONS WITH STUDENTS OF ARTS AND CRAFTS FACULTY	69
A. Okhlopko. STRUCTURE AND CONTENT DEVELOPMENT OF MODERN TEXTBOOK FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF NON LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS (THE RAILWAY SPECIALTY)	73
Z. Sirotkina. THE USE OF MUSIC-FOLK TRADITIONS IN THE FORMATION OF A PRESCHOOLER'S PERSONALITY WITH MENTAL RETARDATION	79

**SECTION III. "THEORY, METHODS AND ARRANGEMENT
OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY"**

<i>V. Leonova.</i> PRELIMINARY DIAGNOSTICS OF FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CHILDREN SOCIAL PROTECTION ORGANIZATIONS.....	86
<i>M. Khvatova.</i> FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO FAMILY AS SOCIALLY IMPORTANT RESULT OF EDUCATIONAL INNOVATIONS IN MODERN SCHOOL.....	90
OUR AUTHORS.....	94

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 370.1

Афонин И.А.

*Брянский городской лицей № 27
им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова*

СОВРЕМЕННЫЙ МУНИЦИПАЛЬНЫЙ ЛИЦЕЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

Afonin I.

Bryansk city lyceum № 27 named after I.E. Kustov

MODERN MUNICIPAL COLLEGE AND INNOVATION POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы методического планирования инновационной деятельности муниципальных образовательных учреждений в контексте реализации идей современной образовательной политики, дан анализ дидактического инструментария с позиции формирования инновационной активности учащихся старших классов лицея. Образовательная инновация рассмотрена в качестве средства развития личности школьников. Так как формирование и развитие инновационной активности у лицеистов возможно только в условиях специально организованной образовательной среды, в современном муниципальном лицее проведено исследование удовлетворенности старшеклассников жизнедеятельностью образовательного учреждения, подтверждающее эффективность предложенных форм и методов работы.

Ключевые слова: инновационный образовательный процесс, инновационный потенциал личности, компетенции, инновации, дидактические средства обучения, лицейское образование.

Abstract. The article studies the questions of methodological innovative planning at municipal schools through the context of the ideas of modern education policy. Besides, the author analyses the didactic tools from the point of view of the formation of innovative activity of senior students of the Lyceum. Educational innovation is considered as a means of personal development schoolchildren. Since the formation and development of innovative activity among high school students is possible only in a specially organized educational environment in a modern municipal high school, the author studies the senior pupils' satisfaction with the activity of high school educational institution, confirming the efficiency of the suggested forms and methods of work.

Key words: innovative educational process, the innovative potential of personality, competences, innovation, teaching learning tools, lyceum education.

Современные тенденции социально-экономического развития, ориентированные на технологизацию и инновационность во всех сферах жизнедеятельности, убедительно показывают, что человеческий потенциал для инновационного общества необходимо формировать сознательно. Это актуализирует необходимость организации процесса образования, резуль-

татом которого станет творческая личность, способная действовать и нести ответственность за результаты своей деятельности. Реализация этой цели требует единой в своих основных положениях социально-экономической политики, направленной на настройку общественного сознания на инициативу и творчество, на пробуждение интереса к получению и применению знаний. Именно в инновационных образовательных учреждениях, к которым относится и современный муниципальный лицей, данная политика находит свое воплощение при организации и осуществлении инновационного образовательного процесса.

Инновационность как предмет исследования рассматривается в работах российских и зарубежных ученых: В.П. Баранчеева, М.А. Гершмана, Л.М. Гохберга, П. Друкера, С.В. Ильдеменова, С.Д. Ильенковой, Х. Нойбауэра, В.Г. Медынского, Г.И. Морозова, Н.С. Пономаревой, А.Б. Титова, В.А. Устинова, Э.А. Уткина, А.В. Тычинского, И. Шумпера, С.Ю. Ягудина и ряда других. Анализ научных источников показал, что инновация как конечный результат интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации — это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, пользующейся спросом на рынке товаров и услуг. Термин «инновация» означает «обновление» (или «изменение»), но это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы [1; 2].

Стилевой характеристикой современности становятся социальные инновации – процесс обновления сфер жизни человека в реорганизации социума (педагогика, система управления, благотворительность, обслуживание, организация процесса). Инновационность образования задается требованиями к школьному обучению, определяемыми федеральными государственными образовательными стандартами, и выражается в общекультурных и специальных компетенциях,

которыми должен владеть выпускник лицея. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования отмечается, что выпускник школы – это «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни; владеющий основами научных методов познания окружающего мира, мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность» молодой человек [4, с. 4].

Учитывая то, что образовательная новация становится средством обновления системы образования, в качестве структурных элементов инновационной деятельности лицея мы выделили субъектов образовательной практики (педагоги, учащиеся, администрация лицея), формы организации их взаимодействия, технологические процессы, содержание инновационной деятельности как средство разрешения существующих противоречий.

Исходя из этого, инновационная деятельность представлена тремя основными направлениями: деятельностью по созданию инноваций; обучением инновационной деятельности; образовательной инновационной деятельностью как фактором развития личности, открытой инновациям. Результатами инновационной деятельности в лицее являются инновационно-активные педагогические кадры, инновационные продукты, технологии, услуги, инновационная инфраструктура и обладающий инновационным потенциалом, готовностью к инновационной деятельности выпускник.

Ресурсы обучения и воспитания личности, обладающей «инновационным потенциалом», требуют новых смыслов образовательной деятельности, профессиональных и организационных компетенций субъектов инновационной деятельности, технологий опережающего управления и информационного обеспечения.

Безусловно, организация методической и учебной деятельности в лицее, направленная на формирование инновационной активности субъектов образовательной практики, пронизывает все звенья учебного процесса: от подготовительного отделения, младшей школы до выпускных классов. Но наиболее благоприятные условия для этого складываются, на наш взгляд, в старшей школе: федеральный государственный образовательный стандарт в старшей школе имеет возможность варьировать содержание образования, шире использовать арсенал педагогических средств, школьники характеризуются большей личностной и интеллектуальной зрелостью.

Рассмотрим систему современных педагогических средств и организационных форм обучения (табл. 1), обладающих инновационной направленностью. Как специальная конструкция, характеризующая «внешнюю» сторону образовательного процесса, дидактический инструментарий обусловлен содержанием, технологиями, методами, приемами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи педагога и учащихся при работе с учебным материалом.

Анализ и систематизация современного дидактического инструментария позволили

произвести отбор педагогических инновационных средств, обеспечивающих формирование мышления старшеклассников и процесс рефлексии их деятельности (табл. 2).

Исследование удовлетворенности учащихся образовательным процессом было проведено на базе МОУ «Брянский городской лицей № 27» – многопрофильного общеобразовательного учреждения с инновационной структурой. Формирование и развитие инновационной активности у лицейцев возможно только в условиях специально организованной образовательной среды в современном муниципальном лицее, использования инновационных форм и методов обучения.

По направлению содержания лицей имеет профили: физико-математический, естественнонаучный, филологический, гуманитарный и универсальный; по уровню сложности образовательных программ: программы общеобразовательного и повышенного уровня. В лицее наряду с профильной осуществляется и общеобразовательная подготовка. Комплектование профильных классов происходит на основе данных «портфолио», результатов интеллектуального марафона, с учетом рейтинга результатов экзаменов по профильным предметам за курс основной школы. За-

Таблица 1

Система педагогических средств и организационных форм по подготовке старшеклассников к инновационной деятельности в лицее

Содержание образования	Технологии	Методы	Формы
ФГОС, потребности рынка труда	Интерактивные технологии Модульное обучение Проблемное обучение Дистанционное обучение Личностно ориентированные технологии Информационно-коммуникационные технологии Проектные технологии Составление ментальных карт	Эвристические, творческие, развивающие	Творческие студии Конкурсы проектов Ученические исследовательские бюро Кружки технического творчества Научно-исследовательская работа лицейцев в системе лицей – вуз Школьные производственные объединения Клуб творческих идей Викторины «Что? Где? Когда?» и пр.

Таблица 2

**Современные педагогические средства развития мышления
и рефлексии учащихся старших классов лицея**

Формы и методы организации образовательной деятельности	Характеристики компетенций старшеклассников
Интерактивные технологии обучения: проблемная лекция, проблемный семинар, учебный тренинг, лекция-конференция, лекция-дискуссия	Критичность мышления, самостоятельность мышления
Ментальные, дорожные карты, структурно-логические схемы	Системность мышления, гибкость ума
Кейс-технологии	Системность знаний, аналитические умения, применение творческих способностей к жизненным и профессиональным ситуациям
Проектная деятельность	Креативность, способность к изобретательству, синтетические, исследовательские умения Умение работать в группе, умение сотрудничать, отстаивать свою точку зрения, умение работать с документацией
Стажировки и практики	Восприимчивость к новому, адаптированность к изменениям
Участие старшеклассников в научной работе	Исследовательские умения, расширение и углубление дополнительных знаний, развитие кругозора
Тесты, анкетирование, анализ жизненных и производственных ситуаций, тематические консультации, диспуты (воспитательная работа), дополнительная образовательная деятельность (клубы, секции, молодежные объединения), подборка старшеклассниками собственных достижений – рабочего портфолио, совместная разработка с преподавателем индивидуальной траектории развития	Рефлексивность, самооценка, самоотношение, самодостаточность, самоанализ, способность к саморазвитию и самоизменению, самостоятельность познавательной деятельности, способность самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, самостоятельно применять средства познания, глубокий анализ учебного материала, погружение в предметную область
Метод погружения в творчество: НИР, курсы по выбору	Умение ставить и решать творческие задачи, способность к изобретательству, модернизации. Возможность профессионального самоопределения в избранной сфере деятельности
Решение изобретательских задач	Технические способности, креативность
Деловые, ролевые игры	Моделирование жизненных и производственных ситуаций, умение планировать, умение работать в группе, способность к выдвижению конструктивных идей
Дискуссионное обсуждение проблем, диалоговые формы	Культура обсуждения проблемы, поликультурность, рефлексия, коммуникативные умения
ИКТ технологии: SKYPE конференции, проведение вебинаров, практико-ориентированные проекты, интерактивное телевидение, дистанционные технологии обучения	Умения работы с информацией, работа в Интернете, умения программирования, умения пользоваться современными ТСО

числяются в профильные классы учащиеся лица и других школ города.

Уклад жизни лица создает условия для конструирования индивидуальной траектории развития каждого лицеиста: гибкие вариативные программы; классы профильной направленности с углубленным изучением отдельных предметов; организация спецкурсов предметной направленности (по выбору); курсы по выбору профессионального самоопределения и профессиональные пробы; работа однородных и смешанных групп по интересам и способностям и т.д.; работа учителей по авторским программам с учетом индивидуально-возрастных особенностей лицеистов и преемственности в обучении. Большое внимание уделяется работе с родителями, семьями лицеистов.

Исследование было проведено на основании модифицированной методики «Комплексная методика изучения удовлетворенности жизнедеятельностью образовательного учреждения» [3]. Генеральная совокупность – 142 старшеклассника.

Цель комплексной методики изучения удовлетворенности старшеклассников образовательным процессом состояла в получении количественно выраженной информации об оценке учащимися роли образовательного учреждения в формировании готовности к решению основных жизненных проблем, соответствии жизнедеятельности лица представлениям об инновационном образовательном учреждении, подготовке к инновационной деятельности.

Результаты методики демонстрируют следующее распределение ответов школьников. В оценке роли образовательного учреждения в формировании готовности к решению жизненных проблем и профессиональному самоопределению наибольшие значения – по блоку качество образовательного процесса – формы, методы, дидактические средства (4,6 балла из 5 возможных), удовлетворенность взаимодействием с преподавателями (4,3); блок качеств, характеризующих готовность к инновационной деятельности (3,9). Школьники считают, что школа готовит их

к решению жизненных проблем. Результаты исследования показали, что старшеклассники высоко оценивают продуктивный, творческий характер интерактивных форм и методов обучения, которые им дают большую возможность самореализации, интеллектуального общения, способствуют интеллектуальному развитию и повышению уровня эрудиции, развитию творческих способностей, познавательной и инновационной активности.

Опрос позволил сделать вывод о том, что дискуссионные, интерактивные формы занятий и проектное обучение являются предпочтительными, так как развивают интеллект, обеспечивают возможность обсуждения проблем и путей их решения, активизируют учебно-поисковую деятельность, творчество личности, способствуют поиску новых путей изучения проблем и преобразования действительности.

В целом показатели удовлетворенности старшеклассников организацией школьной жизни достаточно высоки.

Проведенный опрос подтвердил наши предположения о том, что структурная организация, содержательное наполнение, методическое обеспечение как составляющие уклада жизни современного лица влияют на показатели удовлетворенности и в конечном счете обеспечивают личностное развитие учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гладышев Г.М. Диссеминация инновационного опыта учителей и образовательных учреждений – новая педагогическая стратегия российского образования: учеб.-метод. пособие / Г.М. Гладышев, И.И. Букина. – Оренбург, 2008. – 176 с.
2. Пономарева Н.С. Инновационная деятельность. Методические рекомендации по формированию инновационного педагогического мышления молодых преподавателей. – Брянск, 2011. – 68 с.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
4. Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>

УДК 371.14

Вайнер М.Э., Баранникова Н.А.

Московский государственный педагогический университет

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СТРАТЕГИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
(ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ) СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

M. Vayner, N. Barannikova

Moscow City Pedagogical University

**PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION STRATEGY
AS A CONDITION OF A MODERN TEACHER'S PROFESSIONAL
DEVELOPMENT (REFRESHER TRAINING)**

Аннотация. В соответствии с основными положениями ФГОС в статье представлены компоненты содержания современной системы повышения квалификации, ориентированной на подготовку педагога к реализации основной задачи современного образования – развитию личности учащегося. Охарактеризованы требования к уровню подготовки современного учителя, его основные профессиональные компетенции; предложены некоторые технологические решения организации процесса повышения квалификации педагогов, в рамках которого происходит не просто передача педагогу готовых рецептов в виде методических рекомендаций, а «возвращение» у него способностей к самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, федеральный государственный образовательный стандарт, личностно ориентированное образование, духовно-нравственное воспитание.

Abstract. In line with the provisions of the Federal State Educational Standards the article presents the content components of modern training system focused on training teachers to implement the fundamental task of modern education – personal development of students. The article describes the requirements to a modern teacher's level of training, his main professional competences; some technological solutions for the organization of teachers' training of are offered. It is stated that within this process the teacher does not simply gets ready-made guidelines in methodology, but "grows" his abilities to self-activities.

Key words: professional development of teachers, the Federal State Educational Standards, student-oriented education, spiritual and moral education.

В образовательном пространстве современного российского общества происходят существенные инновационные изменения. Их цель – формирование новой модели школы, повышение конкурентоспособности российского образования и социально-инновационного потенциала общества в целом. Эффективность внедряемых инноваций во многом зависит от учителя, который был и остается ключевой фигурой образовательного процесса, а уровень его профессиональной компетентности и личностные качества по-прежнему являются залогом успешной модернизации образования. Одним из важнейших факторов эффективной профессиональной деятельности педагога становится его способность к быстрой адаптации по отношению к изменяющимся требованиям, что предполагает во многом иное содержание и направленность готовности учителя к педагогической деятельности.

В связи с этим существенно возрастает роль системы повышения квалификации, профессиональной переподготовки и всей системы дополнительного профессионального образования в целом. Соответственно, возникновение новых тенденций в образовании приводит к необходимости инновационной организации процесса повышения квалификации педагогов, в рамках которого происходит не передача педагогу готовых рецептов в виде методичес-

ких (штампов) рекомендаций, а «взращивание» у него способностей к самостоятельной деятельности, необходимой для работы в новых условиях. В отличие от традиционной практики повышения квалификации педагогов, современная система повышения квалификации должна быть нацелена в первую очередь на учет профессиональных потребностей педагогов и достижение ими определенных профессиональных компетенций.

Одной из ключевых задач системы повышения квалификации становится подготовка различных категорий педагогов к работе по новым Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС).

Опыт «пилотного» введения ФГОС начального общего образования в режиме апробации свидетельствует о наличии у педагогов проблем, которые требуют разрешения, в том числе и в процессе реализации программ повышения квалификации [1]. Одна из них – принципиальная новизна вопросов инструментально-методического обеспечения достижения, оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) и отсутствие у педагогов соответствующих компетенций [6], что препятствует достижению цели, прописанной в ФГОС: «Развитие личности – смысл и цель современного образования...». Можно заключить, что ФГОС рассматривает воспитательный процесс как важнейшее условие современного школьного образования и, выделяя для воспитания оплачиваемые часы инвариантной части стандарта, интегрирует воспитание в традиционный учебный процесс. Из дополнительной по отношению к обучению и развитию деятельности воспитание переходит в категорию философии и методологии современного образования, определяющую стиль всей работы педагога. Умение соотносить точно сформулированные цели и идеалы с технологиями, формами взаимодействия учителя и учеников, а также с содержанием образования и воспитания является важнейшим критерием инновационной культуры современного педагога.

Следует признать, что трудности приоб-

ретения педагогами необходимых компетенций обусловлены тем, что многие из существующих образовательных практик являются внешне ориентированными по отношению к личностному развитию и индивидуальному опыту учащихся.

В отечественной педагогической практике процесс обучения исторически строился на основе теоретических положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в основу которых была заложена идея развития психических функций человека по принципу интериоризации – «перехода из внешнего во внутреннее» [2]. Реализация данного подхода в дидактике привела к существованию «знаниевой» образовательной модели, внешне ориентированной по отношению к опыту ребенка, в которой главным приоритетом являлась передача знаний, умений и навыков по той же схеме – «внешнее во внутреннее». На основе этой же методологической идеи сложилась и укоренилась многолетняя практика субъект-объектных отношений, при которых педагог активно передает знания и опыт, а учащиеся получают и усваивают их. В этой образовательной модели ученику остается только адаптироваться к методам, формам и приемам работы учителя.

В работе «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейном предложена совершенно иная стратегия организации процесса познания – «внешнее через внутреннее» [8]. Применительно к процессу обучения это означает принципиально иной подход: сначала педагогу необходимо узнать индивидуальные особенности ученика, его внутренние субъектные предпочтения, а затем на их основе разрабатывать и реализовывать образовательный маршрут и педагогические технологии. Этот подход нацеливает педагога на организацию субъект-субъектных отношений, создание условий, в которых каждый ученик может выбирать собственный способ познания в соответствии со своими индивидуальными особенностями, личностными смыслами, познавательными интересами. Таким образом, складывается личностно ориенти-

рованная образовательная стратегия, в которой процессы учения (активность ребенка) и научения (целенаправленная деятельность учителя) комплементарны.

Сложность стоящей перед системой образования задачи была учтена в ФГОС, и для педагогов прописаны четкие ориентиры личностного развития учащихся, а именно перечень личностных универсальных учебных действий и ключевых образовательных компетенций, среди которых особое место занимает компетенция личностного самосовершенствования. Расшифровка ее содержательного наполнения свидетельствует о том, что реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам ученик. Задача педагога – создать условия для формирования данной компетенции наряду с другими.

Методологическое и методическое обеспечение, а также некоторые технологические решения процесса развития личности в образовательном процессе представлены в материалах, обеспечивающих реализацию основной образовательной программы, а именно в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Внеурочной деятельности школьников. Методический конструктор» и др. [3; 4].

Все выше сказанное позволяет очертить основные задачи профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов, готовых работать в новых образовательных условиях и приобретающих необходимые умения для развития личности учащихся в образовательном процессе. Среди них можно отметить: осмысление и освоение новых образовательных целей, задач и планируемых результатов, а не обновление сугубо предметных знаний, как это было прежде; ориентация содержания курсов повышения квалификации на интегральное понимание педагогом общих целей и задач, надпредметных и личностных образовательных результатов; увеличение объема часов подготовки педагогов к овладению новыми педагогическими технологиями, такими, как техники организации внеурочной деятельности уча-

щихся, исследовательских практик, современные технологии оценки качества образования учащихся, направленные на развитие личностных компетенций; личностно ориентированные технологии построения образовательного процесса и т.д.

В этой связи приоритетными направлениями подготовки современного педагога к развитию личности учащихся в образовательном процессе должны стать следующие темы: нормативно-методологические основания и ключевые особенности стратегии развития личности в контексте ФГОС начального и основного общего образования; психологические механизмы социализации и развития личности в образовательном процессе; принципы моделирования личностно ориентированного образовательного процесса; технологии реализации личностно ориентированного подхода в конкретных предметных областях; принципы разработки программы духовно-нравственного воспитания и программы внеурочной деятельности учащихся; повышение психолого-педагогической компетентности и общей культуры родителей, проектирование совместной деятельности школы, семьи и общественности по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся и т.д. [5; 7].

При построении современной системы повышения квалификации, ориентированной на подготовку учителя к реализации основной задачи современного образования – развитию личности учащихся, необходимо учитывать следующие аспекты:

- процесс обучения следует строить так, чтобы слушатели имели возможность открыть личностно значимый смысл формирования профессиональных компетенций, необходимых им для работы в новых образовательных условиях;

- осуществлять обучение педагогов в процессе их активной деятельности (тренинги, деловые игры др.);

- проектировать образовательный процесс на основе дифференцированного подхода к слушателям разных категорий (учителя начальных классов, воспитатели ДОУ, вос-

питатели групп продленного дня, др.) и разного уровня профессионального мастерства (начинающие педагоги, опытные педагоги и др.), создавать условия для построения индивидуальной траектории обучения в соответствии с профессиональными потребностями и возможностями педагогов;

– в процессе обучения создавать условия для самостоятельности, творчества и инициативной активности педагогов, способных продемонстрировать имеющийся опыт владения современными педагогическими технологиями;

– наряду с традиционными формами организации образовательного процесса предусмотреть возможность дистанционного взаимодействия слушателей с преподавателем и коллегами, владеющими различными информационными и методическими ресурсами, необходимыми для эффективной подготовки учителя к осуществлению образовательного процесса, направленного на развитие личности учащихся.

Новая ситуация в образовании во многом определила необходимость формирования педагога как субъекта, который способен координировать собственную профессиональную деятельность с требованиями времени, непрерывно повышая свою профессиональную компетентность; самостоятельно вносить коррективы, оперативно и эффективно реагируя на внешние перемены и инновации. Совершенствование индивидуального профессионально-педагогического мастерства педагога становится неотъемлемой частью совершенствования системы образования. В системе повышения квалификации сегодня необходимо создать такие условия, чтобы современный педагог осваивал новые профессиональные роли (учитель-тьютор, учи-

тель-наставник, учитель-организатор и др.) и в своем развитии двигался от следования жестким предписаниям к конструированию нового, к самостоятельному принятию решений; от исполнителя к «рефлексопрактику»-профессионалу, т.е. проходил путь от «рецептурного» [8] до концептуального поведения, научился решать принципиально новые задачи, достиг нового личностного образа и уровня профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вайнер М.Э. Повышение квалификации как средство преодоления профессиональных стереотипов педагогов // Повышение профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников в условиях модернизации образования. Сборник материалов Третьей международной научно-практической конференции / Сост. Н.И. Шевченко; под ред. В.В. Рябова, Ю.В. Фролова. – М., 2012. – С. 119–122.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–19.
3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя. – М., 2011. – 223 с.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009. – 24 с.
5. Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2006. – 128 с.
6. Махотин Д.А. Проектирование дополнительных профессиональных образовательных программ в условиях модернизации профессионального образования // Образование. Наука. Научные кадры. – 2012. – № 1. – С. 126–129.
7. Плигин А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография. – М., 2003. – 430 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.; СПб.; Нижний Новгород [и др.], 2012. – 287 с.

УДК 78.03(470)“13/17”

Гетьман В.В.

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

ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ

V. Getyman

Sholokhov Moscow State Humanitarian University

THE ORIGINS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN MEDIEVAL CULTURE OF RUSSIA

Аннотация. Статья посвящена вопросу становления профессионального музыкального образования в контексте культуры средневековой Руси. Рассматриваются истоки зарождения и эволюции музыкальной культуры и образования на протяжении трёх периодов (Киевский, Московский и XVII в.), в целом составляющих эпоху средневековой Руси. В работе раскрыты особенности формирования традиций профессионального музыкального воспитания и музыкально-педагогической мысли, а также их трансформация в контексте констант русской культуры: традиционность и открытость.

Ключевые слова: эпоха средневековой Руси, Киевская и Московская Русь, музыкальная культура, диалог «старого» и «нового», музыкальное образование (общее, профессиональное), профессиональное мастерство, музыкальная письменность, доместик, знаменное пение, партесное многоголосие, мусикия, хоровое искусство, хор «Государевых певчих дьяков», композитор-распевщик, педагог-мастер пения.

Abstract. The article is dedicated to the establishment of the musical education in terms of cultural options used in medieval Russia. The attention is focused on the conception and evaluation of the musical culture and education over a period of three: Kievsky, Moscovsky and the XVII century, which form the epoch of the medieval Russia in all. The features is in the formation of the traditions in professional musical development and musical and educational treatment and its transformation in the context of the basis in Russian culture: the traditions and the openings.

Key words: The epoch of the medieval Russia, Kievan and Moskovskaya Rus, musical culture, the collision of the “old” and “new”, musical education (overall, professional), professional mastership, musical writing, domestic, the experience of chorus, the chorus of “Deans in singing”, the composer of chants, the mentor and the singing teacher, polyphony, music.

Вопрос истории становления и эволюции профессионального музыкального образования включает несколько периодов, при этом истоки его зарождения восходят к культуре средневековой Руси. Анализ работ учёных (А.Д. Алексеев, О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Л.В. Кикнадзе, Т.Г. Мариупольская, Е.В. Николаева, Г.А. Праслова, Н.А. Терентьева и др.) позволяет говорить о том, что первоначальный опыт профессионального музыкального образования связан с православной певческой традицией, которая восходит к истории Киевской Руси. Основными центрами образования тогда стали монастыри и княжеские дворы, при которых организовывались школы. Как свидетельствует «Первоначальная летопись», одна из первых таких школ была открыта в Киеве при Десятинной церкви. В содержание образования этих школ, наряду с чтением и письмом, обязательно входило овладение церковно-певческим искусством, то есть богослужебным пением. Обучение этому искусству осуществляли мастера пения – доместики (термин заимствован из Византии, и позже был заменён русскими словами «головщик» – в монастырском хоре, или «первый дьяк» – певчий, возглавляющий хоровую группу в придворном хоре [3, с. 120]). Доместики выполняли достаточно широкий круг

© Гетьман В.В., 2013.

обязанностей. Они обучали чтению и пению, то есть одновременно выступали в роли учителей грамоты и пения, а также в роли певца-солиста и дирижёра хора. Учёными-историками высказывается предположение, что эта школа и стала первой певческой школой на Руси [2, с. 20]. Соответственно, домостиков можно считать первыми учителями пения, которые были достаточно образованными, в широком понимании этого слова, людьми для того времени. По предположению Н.Д. Успенского, эта школа представляла собой «пансион, где жили и обучались мастерству пения будущие доместики» [3, с. 122]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что певческая школа стала на Руси первым образовательным учреждением для профессионального обучения мастеров пения.

Большое значение в становлении профессионального обучения имело развитие письменности и книжного дела, чему способствовали князья Владимир и Ярослав, ставшие первыми просветителями. «Повесть временных лет» свидетельствует «об устройении Владимиром «учения книжного», то есть школьного образования, а также розданных им «на ученье церковно-славянских книг»: «... Нача поимати у нарочитые чади дети и даяти нача на ученье книжное» [2, с. 20-21]. Особо подчёркивается их заслуга в открытии первой библиотеки при Софийском соборе, где хранились, переписывались и переводились книги. Софийская библиотека стала, по сути, центром образования Киевской Руси. В связи с этим интересно заключение историков, которые установили, что в XI–XIII вв. на территории Руси в обращении находилось около ста сорока тысяч книг с наименованием в несколько сотен. Среди них большой процент составляли музыкально-певческие книги [2, с. 22-23]. Эти факты свидетельствуют о том, что проблема грамотности населения и в целом образования была предметом особого внимания и рассматривалась на государственном уровне.

Относительно музыкального образования можно говорить о том, что период Киевской Руси стал для него периодом интенсивной

кристаллизации самобытного национального пути становления. Кроме того, уже на этом этапе проявилась его дифференциация на общее и профессиональное, ибо, как замечают учёные историки, «в церковной культуре Киевской Руси возникло два яруса музыкальной культуры – верхний и нижний. Первый представлял собой изысканное пение, которое предполагало наличие профессионально подготовленных певцов. Второй – базировался на элементарных певческих формах, где допускалось приспособление к местным условиям» [2, с. 26].

Освоение церковной музыки осуществлялось только по музыкально-певческим книгам под руководством более опытных певчих, то есть домостиков. В процессе этого обучения человек овладевал не только музыкальной грамотой, но и умением чтения и расшифровки текстов древнерусской музыкальной культуры. Следовательно, уже на этом этапе можно, по сути, говорить о проблеме интерпретации. Понимание этого факта очень важно, так как именно в музыкальной культуре Киевской Руси происходил процесс становления профессиональной певческой традиции, строящейся «на адаптации византийской музыкальной культуры на русскую почву, эволюции и приспособлении греческих норм к местным условиям» [2, с. 25]. Иначе говоря, на глубинной ассимиляции византийских и греческих традиций во взаимосвязи с народными русскими песенными особенностями. И последнее, зарождение основ профессионального обучения в православно-певческом направлении предопределило духовную сущность содержания и всего последующего развития отечественной музыкальной культуры.

Не менее значимым для эволюции профессионального музыкального образования стал Московский период русской культуры, который ознаменован важными событиями как в истории государства, так и в музыкальной культуре. В частности, одним из вопросов Стоглавого собора 1551 г. был вопрос об обучении детей церковному пению и чтению в «училищах книжных по всем градам» [2, с.

76]. В постановлении собора сделано предписание для священнослужителей об устройении в своих домах «училища для детей с целью учения книжного письма и церковного пения псалтырского, и чтения палойнаго, и те бы священники и дьяконы и дяки избранные учили своих учеников ... и грамоте, и писати, и пети, и чести» [2, с. 76]. Результатом выполнения данного предписания стало: создание и совершенствование учебных пособий для обучения начинающих, в частности «Азбуки знаменного пения»; значительное развитие системы певческих школ и организация «домашних школ». Последние предназначались для всех детей. С этого момента обучение богослужебному пению приобретает массовый и организованный характер, так как по значимости оно было приравнено к обучению чтению и письму. Данные школы «становились базой для выявления наиболее одарённых учащихся с целью привлечения их в дальнейшем к профессиональной певческой деятельности» [3, с. 143]. Таким образом, можно говорить о том, что дифференциация школ способствовала появлению двух ступеней музыкального образования: начального общего и профессионального. Эта дифференциация стала своего рода прообразом существующего сегодня среднего профессионального музыкального образования, где первая ступень – музыкальная школа, вторая – колледж.

Опираясь на исследования историков, медиэвистов, можно говорить о том, что именно певческое искусство, переживающее в XV–XVI веках большой подъём, способствовало расцвету русской музыкальной культуры в этот период [2, с. 76]. Расцвет певческого искусства того времени вызвал интенсивное развитие хорового исполнительства. Показательным, в этом смысле, является хор «Государевых певчих дьяков», организованный, по мнению учёных, Иваном III в 1472 г., а первые исторические свидетельства, дошедшие до нас, относятся к 1498 г. [3, с. 138]. По замечанию Ю.В. Келдыша, этот хор стал «общерусской академией церковного пения» [2, с. 81], то есть внутренняя организация струк-

туры (по станицам), богатство исполняемого репертуара и исполнительские традиции позволяют называть его образцовым. Одновременно этот хор был и школой профессиональной подготовки своих педагогических кадров – учителей певцов, которые в силу определённых способностей могли выполнять разные функции. Так, например, «определённые “предметные” специализации узкого профиля: “вершника”, “низовщика”, “путника”, демественника», то есть разучивание с вновь набранными певчими одной отдельно взятой строки песнопения [3, с. 131]. К таковым, в частности, относились Иван Фёдоров, Богдан Кипелов, Иван Семёнов, Постник Степанов. Вместе с тем в хоре были и «педагоги широкого профиля», которые владели навыком работы с начинающими над многоголосием. Одним из таких являлся Самойл Евтихьев, заслуга которого состояла и в том, что в 1621–1624 гг. он передавал опыт трострочного пения Тобольскому хору архиепископа Киприяна. За время его пребывания им обучено две станицы хора этому виду многоголосия [3, с. 132]. Профессиональное мастерство певчих учителей, таким образом, складывалось из певческой практики, включающей профессиональные знания, умения, церковно-певческий опыт, и собственно педагогической деятельности. Следовательно, о хоре государевых певчих дьяков можно говорить как о первом профессиональном хоровом коллективе в русской музыкальной культуре, где осуществлялась системная подготовка певчих и своих педагогических кадров, где сложились определённые структурные, репертуарные и исполнительские традиции. Данный хор заложил, по сути, основу развития отечественной хоровой культуры.

Немалая заслуга в этом процессе принадлежит такому новому явлению в русской культуре, как индивидуализация творчества, что сопряжено с появлением в XVI в. ряда крупных музыкантов, певцов, теоретиков, распевщиков. В музыкальной культуре XVI – начале XVII в. появляются авторские хоровые произведения, новые песнопения.

По свидетельству учёных, появляется целая группа композиторов-распевщиков, которые сочетали в себе и композитора, и педагога – мастера пения, и просветителя [2, с. 78]. Наиболее известными, по дошедшим до нас рукописным источникам, считались три центра: Новгород, Москва, Усолье. Новгородскую школу представляли братья Василий и Савва Роговы. Василий был искусным певцом, композитором первых образцов многоголосного церковного пения (троестрочных и демественных песнопений). Савва считался выдающимся педагогом, учениками которого стали представители Московской школы распевщиков – Фёдор Крестьянин и Иван Нос. Стефан Голыш, также ученик Саввы Рогова, стал основателем Усольской школы мастеров пения и распевщиков, а Иван Лукошко занимался распространением и усовершенствованием знаменного пения [2, с. 78-79].

Таким образом, Московский период можно назвать периодом эволюции и совершенствования в области музыкального образования в целом и профессионального в частности. Организация «домашних школ», развитие сети «певческих школ», музыкальной письменности, расцвет хорового исполнительского искусства, появление первых образцов хоровых произведений – всё это свидетельствует о том, что Киевский и Московский периоды являются важными этапами в становлении профессионального музыкального образования. В этот период определились, по сути, основные векторы его развития. Несмотря на то, что приоритетное значение для него имело церковно-певческое направление, народная музыкальная культура существовала параллельно и в определённой степени влияла на его эволюцию. По замечанию историков, своеобразие развития древнерусской музыкальной культуры и образования заключается в «параллельном развитии и взаимодействии двух культур – народной и церковной», так как «это были глубоко родственные культуры, соприкасавшиеся друг с другом, имевшие общее музыкальное мышление, интонационный язык, родственную ритмику» [2, с. 92]. Можно, та-

ким образом, полагать, что именно эта глубинная взаимосвязь и способствовала рождению неповторимой русской национальной музыкальной культуры и образования.

XVII в. является особым этапом в развитии отечественной культуры в целом и профессионального музыкального искусства и образования в частности. С одной стороны, он завершает развитие средневековой Руси, с другой – венчает начало новой эпохи, связанной с секуляризацией культуры и влиянием западноевропейской эстетики. Это привело к столкновению двух различных мировоззренческих систем и конфликтному противостоянию «старого» и «нового» («старое» – это средневековые догматические представления на уклад жизни и всю культуру, «новое» – европейская культура и эстетика барокко) во всех сферах культуры. Историки, оценивая данную ситуацию в России, сравнивают её с периодом XI в. В частности, они пишут: «Так же, как в Киевской Руси X–XI веков, пришли в столкновение две разные культуры, в XVII веке старая русская средневековая культура приходит в столкновение с западноевропейской» [2, с. 97].

По поводу музыкальной культуры отмечается, что её развитие делится на два этапа, где первый сочетает в себе «древние, благословенные веками средневековые канонические традиции» [2, с. 97] с внедрением элементов, соответствующих духу времени. Второй – знаменует начало нового этапа в истории русского искусства, который связан с внедрением теории и практики, техники композиции, новых музыкальных жанров западноевропейского искусства. Иными словами, стиля барокко и партесного многоголосия западного типа. Вместе с тем проявляется диалогический характер развития русского искусства XVII в., то есть «старое не умирает, а сосуществует с новым. Со стабилизацией художественно-исторических процессов оно в дальнейшем продолжает развиваться по двум путям. Один путь – широких контактов с западноевропейской культурой, идущий синхронно с развитием стилей европейского искусства. Другой путь – консервации древ-

ней традиции в общинах старообрядцев, ограждавших своё искусство и традиции от внешних воздействий на протяжении трёх столетий» [2, с. 97]. Данное замечание очень ценно, так как оно ещё раз свидетельствует о бинарном характере русской культуры, бинарности менталитета, а также о ярком проявлении констант традиционности и открытости в сфере музыкального искусства. Вместе с тем именно благодаря этому диалогу сохранилась до наших дней и сегодня возрождается на практике традиция пения по древнерусской нотации (столповой и демественной), а также особенности древнерусского произношения и старинной архаической системы интонирования [2, с. 97].

Конфликт «старого» и «нового», прежде всего проявился в теоретической мысли и церковно-певческом искусстве. Сторонники западноевропейского направления развития (Н. Дилецкий, И. Коренев и др.) ориентировались на эстетику барокко, партесное многоголосие, признавали необходимость использования европейских музыкальных инструментов в процессе обучения музыканта. Для представителей «старой» культуры (Аввакум, А. Мезенец, Христофор и др.), «ревнителей древнего благочестия» [2, с. 96], всё западное становится предметом отрицания, неприятия и обличения. Однако, несмотря на противостояние сторонников разных точек зрения, в обществе, культуре и искусстве происходили необратимые процессы постепенного расшатывания устоев средневекового мировоззрения, усиления светского начала. В искусстве – развитие стиля барокко, новых музыкальных жанров (кант, псалом, партесный концерт), внедрение пятилинейной музыкальной нотации. Безусловно, новые веяния не могли быть восприняты положительно сразу. Однако история свидетельствует, что благодаря именно этим нововведениям, а по сути, реформе, культура в целом и музыкальная в частности смогла осуществить колоссальный взлёт во всех сферах и представить миру высочайшие образцы художественного искусства в последующие столетия.

С точки зрения развития профессионального музыкального образования интерес представляют следующие явления музыкальной культуры. В теории музыки XVII в. появляется достаточно большое количество работ, характеризующие и «древнерусскую монодическую культуру, и партесное пение, и промежуточные формы в виде двоезнаменников» [2, с. 110], то есть процессы развития и трансформации музыкального мышления и музыкальной письменности. Так, например, к началу XVII века, а точнее 1604 г., относится рукописный памятник музыкальной культуры «Ключ знаменный», написанный иноком Христофором, монахом Кириллово-Белозерского монастыря. В нём теоретически обобщена певческая практика предшествующего периода, «объём и количество представленных материалов значительно превышает объёмы известных науке пособий азбучного типа, созданных как в более раннее время, так и в начале XVII века» [3, с. 105]. Так как данное пособие имеет не только теоретическое, но и практическое значение, то в нём автор использовал методические средства систематизации и изложения содержания, характерные для древнерусской музыкальной педагогики, а именно «метод развода», «метод внутреннего мысленного дробления», «метод сравнения», «словесное пояснение-толкование», «способ показа», «метод зрительной наглядности» и др. [3, с. 104-115], что свидетельствует о вариативности и взаимодополняемости методов музыкального образования того периода.

Особое место в музыкально-теоретической и педагогической мысли второй половины XVII столетия занимает «Музыкальная грамматика», или «Идея грамматики мусикийской» Николая Дилецкого. Данный труд отражает мировоззренческие и эстетические веяния того времени и в то же время его практическую востребованность. Он состоит из двух частей: музыкально-эстетической, где представлен трактат И. Коренёва, как вступительная часть, и собственно «Музыкальная грамматика» Н. Дилецкого, которая представляет собой пособие по обучению

музыкальной грамоте и практическое руководство по композиции. О том, что эта работа имела как музыкально-теоретическое, так и педагогическое значение свидетельствует следующий факт: её содержание наполнено практическими, технологическими правилами как для композиторов, так и для исполнителей-певцов и хористов. По мнению С.С. Скребкова, «Музыкальная грамматика» предназначалась для широкого круга читателей: для певцов в ней даны самые необходимые, элементарные сведения по теории музыки; для учителей, руководителей хора – методические указания – способы обучения детей пению; для композиторов – правила композиции, гармонии, контрапункта». Кроме того, он подчёркивает «соответствие теоретических положений практике» [2, с. 112-113]. Так как Н. Дилецкий сочетал в своей творческой деятельности композитора и педагога, то особое внимание в работе уделил хоровому искусству, развитию партесного многоголосия, технологическим приёмам и правилам письма для композиторов и исполнителей.

Принципиально новым по отношению к средневековому и по сути поворотным в музыкальном сознании того времени было раскрытие понятия музыки (музики). Если до этого момента использовались два понятия, а именно: музыка как характеристика инструментальной музыки, лирических песен и плясок и пение как православное богослужбное пение, то Н. Дилецкий и И. Корнев эти понятия сближают, отождествляют, то есть употребляют в едином значении по отношению и к инструментальной, и к вокальной музыке. Более того, они возносят музыку на уровень философии. В частности, по определению И. Корнева, «музыка – вторая философия и грамматика», то есть онтологическая сфера человеческого бытия. Н. Дилецкий характеризует музыку следующим образом: «Музыка – иже сердца человеческие возбуждает или до увеселения, или до жалости» [2, с. 119]. Такая интерпретация музыки как культурно-антропологического явления отражает новое мировоззрение и

эстетические принципы эпохи, а также расширяет духовный смысл музыкального искусства как широкой сферы.

Развитие партесного многоголосия в русском музыкальном искусстве способствовало проявлению индивидуального творческого начала, авторского стиля. В связи с этим появляются первые профессиональные композиторы (В.П. Титов, Н. Бавыкин, Н. Калашников) и исполнители – певцы, которые «могут быть приравнены к виртуозам» [1, с. 33]. Исполнительская индивидуализация в многоголосной музыке усиливает роль каждого отдельного певца, ярче выступает сольное начало. Поэтому специализированные голоса певцов начинают представлять особую ценность. Таким образом, в хорошем исполнении наметилась тенденция дифференциации на солистов и певцов хора. Профессиональная направленность обучения становится необходимым условием овладения партесным стилем. В частности, необходимыми условиями воспитания «вспевки», то есть певца хора, были: знание нотной грамоты, умение читать абстрактную графическую нотную запись – «до знания музыкального образца, освоение “облика” записи как абстракции» [1, с. 33]. Изменялась, соответственно, и роль «головщика», который рассматривался теперь как «руководитель ансамбля певцов». В его функции входило: «построить» многоголосное целое, управлять «переменчивой» фактурой, то есть показывать вступление партий, решать вопросы перестройки ансамбля. Следовательно, на руководителя ансамбля возлагаются, по сути, функции дирижёра. Особые требования предъявлялись и к отдельным исполнителям-певцам, мастерство которых должно было соответствовать следующим требованиям: «быстрое, лёгкое звучание в орнаментальных линиях, исполнение скачков, сложных оборотов, ритмическая дисциплина и высотная устойчивость» [1, с. 34], то есть чувство ритма и чистая звуковысотная интонация, владение тембровыми и динамическими средствами голоса. Так как специальных педагогов по вокалу пока ещё не было,

то обучение осуществлял также «головщик», то есть руководитель ансамбля. В качестве средств, использовались упражнения, гаммы, индивидуальные и групповые формы.

Таким образом, в XVII в., а точнее, во второй его половине, профессиональное музыкальное образование выходит на качественно новый уровень. Во-первых, ярко проявляется дифференциация по специальным направлениям, композитор и исполнитель, хотя их взаимосвязь обусловлена развитием хорового искусства. Во-вторых, исполнительское творчество вносит новые требования к профессиональному мастерству,

как участников и солистов хора, так и к его руководителю. Последний, таким образом, должен обладать комплексом теоретических знаний и практических навыков, а именно: вокально-певческих, дирижёрских и собственно педагогических средств.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасимова-Персидская Н.А. Русская музыка XVII века – встреча двух эпох. – М., 1994. – 126 с.
2. История русской музыки. В 3-х вып. Вып 1 / Ред. А. Кандинский, Е. Сорокина. – М., 1999. – 560 с.
3. Николаева Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: конец X – середина XVII столетия. – М., 2003. – 208 с.

УДК 378

Долгаева Н.О.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ
И СТРАНОВЕДЕНИЕ»)**

N. Dolgaeva

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

**INTERACTIVE TECHNICAL LEARNING TOOLS IN THE CONTEXT
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE (THROUGH THE EXAMPLE
OF «LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES»)**

Аннотация. В данной статье рассматривается определение интерактивных средств обучения, под которыми понимаются средства, способные выводить обучаемого на диалог: интерактивные доски, панели, системы тестирования, проекционные комплекты, пособия и др. Автор придерживается точки зрения, что взаимодействие интерактивных технических средств и человека является интерактивным обучением. Также автором выделены некоторые преимущества использования интерактивных технических средств обучения перед традиционными. В статье приведен пример интерактивного обучения по курсу «Лингвострановедение и страноведение» студентов германской филологии с использованием интерактивных презентаций.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивное обучение, интерактивные средства обучения, интерактивный диалог, интерактивный режим, компьютерные технологии, интерактивная доска, интерактивная презентация, интерактивные пособия, информационно-коммуникативная компетенция, познавательная компетенции.

Abstract. The notion of interactive learning tools is viewed in this article. Interactive learning tools can be understood as tools which cause dialogue. The examples of such tools are interactive whiteboards, boards, systems of testing, the projection kits, manuals and others. The author considers the interaction of a person and interactive technical tools to be interactive learning. The author also marks out some advantages of using interactive technical learning tools over traditional ones. The article gives as an example the interactive learning with the use of interactive presentations in the course of «Linguistic and cultural studies» of students at the department of German Philology.

Key words: Interactivity, interactive learning, interactive learning tools, interactive dialogue, interactive mode, computer technologies, interactive whiteboard, interactive presentation, interactive manuals, communicative and information competence, cognitive competence.

В настоящий момент благодаря передовому педагогическому опыту в образовательном процессе широкое распространение получило использование интерактивных средств обучения.

Слово «интерактив» родом из английского языка – «interact», где «inter» означает «взаимный», а «act» – действовать. «Интерактивное обучение» может трактоваться по-разному. На наш взгляд, существуют два определения понятия *интерактивное обучение*, которые наиболее полно отражают суть этого явления. Так, например, Н.Г. Суворова считает, что интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется освоение опыта обучаемым (стихийное или специально организованное) на базе взаимодействия с кем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком) [6]. В свою очередь, Ю.Ю. Гавронская определяет интерактивное обучение, во-первых, как характеристику взаимодействия и

© Долгаева Н.О., 2013.

общения субъектов процесса обучения, а во-вторых, как дидактическое свойство средств обучения. Говоря об интерактивном обучении как о характеристике взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, Ю.Ю. Гавронская имеет в виду обучение в режиме усиленного взаимодействия и общения субъектов процесса обучения. В том случае, когда речь идет об интерактивном обучении как о дидактическом свойстве средств обучения, Ю.Ю. Гавронская рассматривает обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения, т.е. как вид электронного обучения, которое проходит в режиме взаимодействия человека и компьютера [1].

Компьютер, в свою очередь, проникнув в сферу образования, стал универсальным средством обучения. Такая его уникальность обусловлена тем, что компьютер в совокупности с использованием дополнительных устройств может обеспечить «взаимодействие между обучаемым, обучающим и средством обучения, функционирующим на основе средств ИКТ, обладающим интерактивностью, возможностью обеспечения незамедлительной обратной связи, возможностью предоставления огромных объемов аудиовизуальной информации адекватно интересам обучающегося» [3]. Поэтому мы полагаем, что эффективность интерактивного обучения достигается именно благодаря использованию компьютерных технологий, где интерактивность – это скорее «интерактивный диалог», т.е. возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации.

Интерактивный диалог И.В. Роберт характеризует как взаимодействие пользователя с программной системой, обусловленное, в отличие от диалогового, предполагающее обмен запросами, ответами, текстовыми командами, приглашениями, реализацией более развитых средств ведения диалога (таких, как возможность задавать вопросы в произвольной форме с ограниченным набором символов, с использованием ключевого слова), но в этом случае существует возможность выбирать содержание учебного материала и режим работы над ним [3].

Такое взаимодействие пользователя и ЭВМ в интерактивном режиме отличается тем, что на запрос пользователя предполагается ответное действие и каждая реплика программы вызывает реакцию пользователя [3].

Интерактивное обучение в данном контексте предполагает использование интерактивных средств обучения. Авторы [5] трактуют средство обучения по-разному: либо как материальный объект, либо как идеальный, то есть тот, который могут использовать учащиеся и преподаватели для усвоения понятий. Под интерактивным средством обучения следует понимать такое средство, которое будет вызывать диалог, другими словами, в режиме реального времени обеспечивать обмен сообщениями системой и самим пользователем. Разные виды учебной деятельности появляются благодаря использованию интерактивных средств обучения, например, хранение, обработка, сбор, регистрация, накопление информации об изучаемых предметах, процессах, явлениях, управление отображением на экране, передача большого количества информации. Диалог может быть не только с обучающимся, но также и со средством обучения, которое работает благодаря информационным и коммуникационным технологиям. В учебном процессе можно обнаружить использование интерактивных досок, панелей, планшетов, дисплеев, систем тестирования, проекционных приставок и комплектов, учебного кабинета и пособий.

Диалог с учащимися может быть организован с помощью интерактивных досок. Благодаря использованию интерактивных досок могут быть решены некоторые педагогические задачи: может быть качественно изменена подача материала, можно разнообразить учебную деятельность, сократить время на изучение материала, мотивировать учащихся, повысить интерес к предмету [4].

К сожалению, не у всех преподавателей на сегодняшний день есть возможность использовать интерактивные доски в процессе преподавания, поэтому также могут быть использованы интерактивные пособия, которые позволяют обучающимся самостоя-

тельно освоить учебный материал. В основе данных учебников лежит интерактивное взаимодействие между обучающей средой и самим обучающимся. В данном интерактивном средстве обучения могут быть соединены свойства разных учебных пособий, таких, как справочника, задачника, тренажера, лабораторного практикума и других. Многие интерактивные учебники представлены в сети Интернет в форме сайтов.

Возможности интерактивных средств обучения способствуют эффективности учебного процесса. Они позволяют моделировать реальные эксперименты; представлять материал различными способами; использовать несколько каналов восприятия; визуализировать абстрактное содержание; мотивировать к обучению и др.

Некоторые интерактивные средства ориентированы на контроль знаний. Для программ, имеющих чисто информационную функцию, характерны иерархическая организация материала и средства быстрого поиска информации. Примерами таких программ могут служить базы данных учебного назначения и интерактивные справочники. Говоря о преимуществах данного вида программ, следует выделить наиболее важное – оперативность получения информации.

Так, например, на занятиях по английскому языку могут быть использованы интерактивные средства, которые развивают информационно-коммуникативную и познавательную компетенции. В зависимости от целей и задач занятия могут быть использованы разные дидактические ресурсы. Для отработки фонетических навыков могут применяться аудиоматериалы, для отработки грамматических и лексических навыков – различные мультимедийные обучающие программы, видеоматериалы приобщают учащихся к традициям и культуре страны изучаемого языка.

Например, на занятиях по лингвострановедению и страноведению для студентов кафедры германской филологии нами применяются интерактивные презентации. Интерактивные презентации – это презентации, чей ход выполнения определяется в зависимости от

выбора объекта на экране [2]. Это означает, что к любому объекту на слайде презентации может быть прикреплено действие, которое выполняется нажатием на данный объект в режиме представления презентации. Другими словами, щелкнув на подчеркнутое или выделенное слово, обладающее гипертекстовой связью, пользователь получает более подробную информацию о данном понятии.

Покажем на практическом примере использование интерактивных презентаций.

На занятиях по курсу «Лингвострановедение и страноведение» в разделе, касающемся истории Соединенного Королевства Великобритании, студентам предлагается ознакомиться с основными историческими данными:

Период 4000–1500 гг. до н.э. характеризуется существованием жителей каменного века, появлением первых земледельцев, постройкой Стоунхендж. Период 1500 г. до н.э. – 43 г. н.э. характеризуется строительством крепостей на холмах и появлением кельтов и т.д. (см. илл. 1).

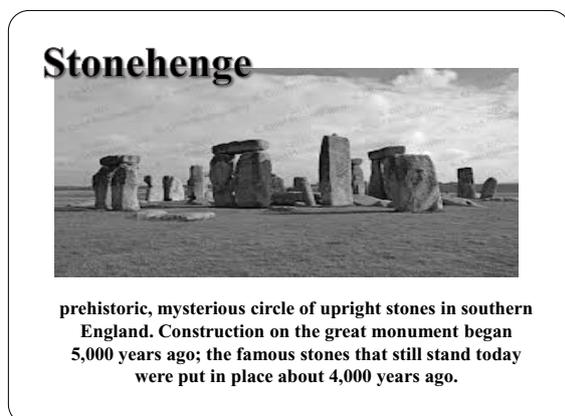
HISTORY	
• 4000 - 1500 BC	stone age man, the first farmers, <u>Stonehenge</u>
• 1500 BC - 43 AD	the age of hill forts and the <u>Celts</u>
• 43 AD - 410 AD	Roman Britain, they came, they saw, they conquered
• 410 - 1066	the Romans left, the Anglo Saxons arrived, the Normans conquered

Илл. 1

Для более подробного освоения материала преподаватель или учащийся может щелкнуть на подчеркнутое слово и посредством гипертекстовой связи получить дополнительную информацию, представленную в виде текста, расшифровывающего понятие, либо иллюстрации для лучшего восприятия и запоминания.

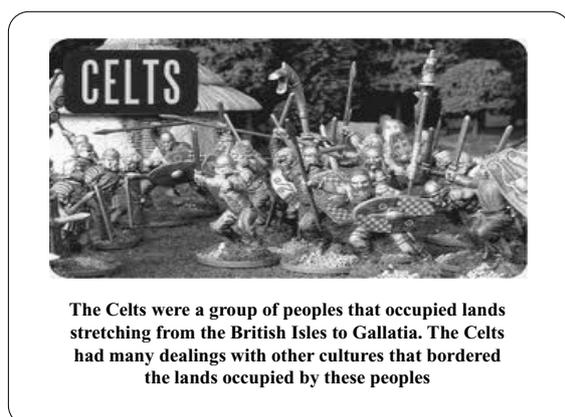
Так, нажав на слово «Stonehenge», учащийся может визуально ознакомиться с данным

исторически важным памятником Великобритании (см. илл. 2).



Илл. 2

Либо, нажав на слово «Celts», получить дополнительную информацию о древнем племени кельтов (см. илл. 3).



Илл. 3

Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, указывают на результативность применения интерактивных презентаций.

Интерактивные презентации дают возможность варьировать глубину подробности предъявления материала и позволяют выбирать способ изучения нового материала.

На таком интерактивном занятии формируются навыки, необходимые каждому человеку в реальной жизни. Например, студенты учатся дискутировать, слушать других, формулировать свою точку зрения, находить ей доказательства и т.д. Интерактивные средства обучения позволяют вести открытое обсужде-

ние, что способствует умению дискутировать и решать проблемы. Результатом использования этих средств становится повышенный интерес студентов к изучаемому курсу. Главными в процессе обучения становятся связи между учащимися, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты достигаются взаимными усилиями всех участников процесса обучения. Учащиеся разделяют с преподавателем ответственность за успех занятия. Преподаватель становится не только организатором учебного процесса, но и создает условия для проявления инициативы учащихся.

Интерактивные средства не являются новаторством по сути, но тем не менее их возможности не в полной мере используются в современном образовательном процессе. Интерактивные средства особенно важны, так как позволяют организовать живое, активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: дисс. ...докт. пед. наук. – СПб., 2009. – 376 с.
2. Господинова Д.Г., Трифонова М.Д. Интерактивные презентации – средство создания тестов в современной образовательной среде // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – С. 162–163. URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7797676 (дата обращения: 02.04.2013).
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов / Под ред. И.В. Роберт. – М., 2008. – 312 с.
4. Мулярчик С.Е. Интерактивная доска в образовательном процессе. – Гродно, 2012. – 35 с.
5. Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
6. Помелова М.С. Дидактические аспекты интерактивного обучения [Электронный ресурс]. URL: http://science.ucoz.ua/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/teoriya_i_metodika_obuchenija_iz_oblastej_znanij/12-1-0-397. (дата обращения: 10.03.2013).

УДК 37:371

Запалацкая В.С.

Министерство образования Московской области (г. Красногорск-7)

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

V. Zapalatzkaya

Moscow Regional Ministry of Education, Krasnogorsk-7

MANAGEMENT OF THE SYSTEM OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN THE SYSTEM OF MUNICIPAL EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена проблеме управления системой работы с одаренными детьми. Выявлено и рассмотрено пять основных направлений деятельности муниципальных образовательных систем по поиску, выявлению, обучению, развитию и поддержке одаренных детей, проанализирован опыт работы в муниципальных образовательных системах Московской области по каждому направлению. Выделено несколько направлений (поиск талантливых детей, формирование социальной компетентности одаренных школьников и др.), которые недостаточно представлены в системе работы с такими детьми и требуют более детального рассмотрения.

Ключевые слова: одаренные дети, муниципальные образовательные системы.

Abstract. The article is devoted to the problem of managing the system of training gifted children. Five main directions of municipal educational systems are identified and studied. They include: their activity on searching, detection, training, development and support of gifted children. The author is analyzes the experience of the municipal educational systems of Moscow region on each of these directions. Some directions (the search of gifted children, forming of their social competence and others) are considered to be insufficiently introduced into the system of work with such children and deserve more ample treatment.

Key words: gifted children, municipal educational systems.

Проблема одаренности становится в наше время все более актуальной в связи с происходящими социально-экономическими преобразованиями в государстве, приоритетностью инновационных форм развития производства, общества и личности.

Большинство современных образовательных проектов ориентировано на развитие таких способов организации социального взаимодействия, которые позволят интенсифицировать процесс социализации личности с одновременным развитием его индивидуальности, направленной на творческое преобразование окружающей действительности. Такой подход предполагает развитие индивидуальной одаренности личности и овладение ею ключевыми компетентностями как основы будущей успешной жизнедеятельности.

Целью работы с одаренными детьми является достижение оптимального соответствия условий конкретной образовательной среды потребностям определенной социальной группы.

Поддержка талантливой молодежи является одним из ключевых направлений в рамках реализации Национального проекта «Образование» и образовательной инициативы «Новая школа». Государственная поддержка талантливой молодежи реализуется с 2006 г. посредством предоставления премий гражданам Российской Федерации в возрасте от 14 до 25 лет включительно – победителям и призерам различных олимпиад и иных мероприятий, проводимых на конкурсной основе международного, регионального и межрегионального уровней, перечень которых определяется Министерством образования Российской Федерации.

В Московской области этому направлению всегда уделялось много внимания как на уровне региона в целом, так и на уровне отдельных образовательных учреждений. Для детей и

подростков из Подмосквья, проявивших выдающиеся способности в области науки, искусства и спорта, учреждена именная стипендия губернатора, предусмотрено материальное поощрение и на уровне ряда муниципальных образований.

Сегодня в регионах России, в том числе в Московской области, накоплен достаточно большой опыт организации работы с одаренными детьми. Однако говорить о существовании полноценных систем организации работы с одаренными детьми преждевременно.

Анализ образовательной практики работы с одаренными детьми в муниципальных образованиях Московской области позволил выявить следующие направления развития этой деятельности.

1. Совершенствование нормативно-правовой базы и механизмов управления деятельностью по поиску, выявлению, обучению и развитию одаренных детей.

Основными механизмами управления на уровне муниципальной системы образования могут быть следующие.

1. Нормативно-правовое обеспечение муниципальной поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, которое предполагает определение круга необходимых нормативных документов, разработку комплекса положений о конкурсах, олимпиадах, грантах для детей разного возраста, а также учрежде-

ний образования, ведущих данную работу, определение норм нагрузки при организации индивидуальной работы с одаренными детьми в рамках системы образования и др.

Реализация данного направления в муниципальных образовательных системах Подмосквья осуществляется посредством принятия целевых программ работы с одаренными детьми. За последние два года (с 2009 по 2011) число муниципальных образований, имеющих либо отдельные программы, либо подпрограммы в программах развития образования выросло в среднем на 20% (рис. 1).

2. Организация работы с одаренными детьми, которая может включать в себя создание координационных центров по работе с одаренными детьми на уровне муниципальных органов управления образованием, создание ресурсных центров, информационно-методических центров, открытие экспериментальных площадок по работе с одаренными детьми и др.

В муниципальных районах Московской области наблюдается достаточно большое разнообразие структур, координирующих работу с одаренными детьми. В подавляющем большинстве – это методические центры, в которых существуют отделы с одноименным названием. Однако встречаются и другие формы. Так, в Сергиево-Посадском районе эта работа осуществляется совместно Координационным советом и районным

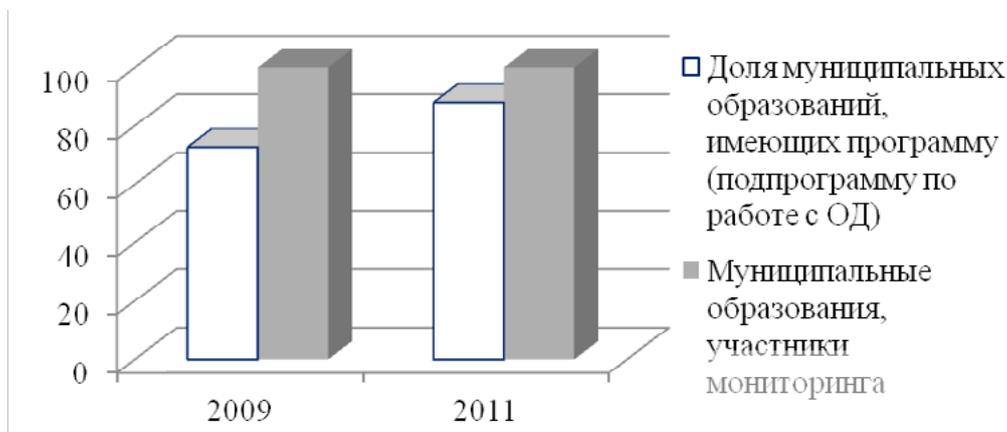


Рис. 1. Динамика числа муниципальных образований, имеющих программы работы с одаренными детьми

методическим объединением заместителей директоров по УВР и творческих учителей «Система работы с одаренными детьми в ОУ»; в Серпуховском районе – Комиссией «Знание» в системе самоуправления; в Зарайском районе – Центром дистанционного обучения; в г.о. Черноголовке – Центром дополнительного образования; в г.о. Электросталь – отделом модернизации образования при Управлении образования.

3. Финансовое обеспечение работы с одаренными детьми, в том числе грантовая, спонсорская поддержка, выделение целевых средств, стипендий, премий, что должно позволить укрепить и совершенствовать материально-техническую базу учреждений образования, работающих с одаренными детьми, организовать целевые лагеря и педагогические комплексы для них и др.

II. *Возрастание роли системы дополнительного образования детей в развитии одаренности детей.*

В сфере дополнительного образования одаренный ребенок может осуществить право на свободный выбор цели, содержания обучения, способы и формы самореализации. В 2010 г. в Московской области функционировало 324 учреждения дополнительного образования с общим охватом 287 964 воспитанника, что составляет 48,9% от общего числа учащихся.

Традиционно большое внимание в системе дополнительного образования уделяется развитию интеллектуальных способностей детей. В 2010 г. наблюдается рост количества победителей и призеров регионального этапа всероссийской олимпиады с 744 до 764 чел., что является прямым следствием эффективной организации внеурочной деятельности учащихся в рамках дополнительного образования.

В системе дополнительного образования муниципальных образований Московской области функционируют различные очно-заочные школы, в том числе олимпиадной или довузовской подготовки, проводятся профильные сборы для победителей и призеров муниципальных и региональных этапов все-

российской олимпиады школьников по общеобразовательным предметам на базе Ломишино Истринского района (ГОУ ВПО МГОУ организует занятия по биологии, экологии, химии, русскому языку, истории, иностранному языку, физике, математике и др.; ГОУ ДПО ПАПО – по литературе, обществознанию, праву; ГОУ ДПО «Центр новых педагогических технологий» – по информатике).

В муниципальных районах большой популярностью пользуются такие формы деятельности по обучению одаренных школьников, как исследовательские лаборатории (Реутов, Подольск, Домодедово, Сергиев Посад, Дмитров, Юбилейный, Раменский район и др.), «Школа юного филолога» и «Школа юного историка», спецкурсы, осенние профильные лагеря (Сергиево-Посадский район, Каширский район, Одинцовский район, Протвино, Бронницы, Луховицкий район). Созданы центры дополнительного образования и развития творчества детей и юношества (Электросталь, Черноголовка).

Все больше внимания в муниципальных образовательных системах уделяется развитию креативности детей посредством организации и проведения литературных, театральных, изобразительных и других творческих конкурсов (Электросталь, Черноголовка, Одинцовский район, Шатурский район).

Хотя пока нельзя говорить о единой сформированной системе дополнительного образования, тем не менее встречаются оригинальные формы работы, объединяющие как детей, так и взрослых (ассоциации, творческие лаборатории, «экспедиции», хобби-центры). Это открытые зоны поиска, своеобразный резерв для развития одаренности.

III. *Интеграция системы общего и профессионального образования.*

Взаимодействие образовательных учреждений в вопросах работы с одаренными детьми происходит в различных формах: олимпиады, конкурсы, семинары, фестивали, соревнования, первенства, выставки, круглые столы, конференции и др. Внешние интегрированные проекты, программы в системе образования детей – также одно из условий их

развития. При этом интеграцию необходимо рассматривать как по горизонтали – обеспечение взаимодействия образовательных учреждений, так и по вертикали, как обеспечение преемственности образования на разных этапах взросления ребенка (дошкольном, школьном, профессиональном).

Особенно активно в Московской области осуществляется сотрудничество в системе работы с одаренными детьми общеобразовательных учреждений и вузов, причем речь идет не только о стабильной системе взаимодействия, но и об увеличении количества вузов и о расширении их профиля. Эта тенденция прослеживается в Серпуховском, Сергиево-Посадском, Наро-Фоминском, Одинцовском районах, наукоградах: Протвино, Пущино, Черноголовке, городских округах: Бронницы, Электросталь, Рошаль, Железнодорожный.

IV. Создание системы дистанционного сопровождения.

Данная тенденция только набирает силу. Тем не менее активно прослеживается использование в системе работы различных сайтов (Министерства образования МО, государственных учреждений высшего и дополнительного профессионального образования, муниципальных органов управления образованием), растет популярность дистанционных олимпиад (организатор – ГОУ ВПО МГОУ) и дистанционного Международного конкурса «Математика и проектирование» (организатор – ГОУ ВПО МО АСОУ).

В ряде районов созданы или находятся в процессе создания центры дистанционного обучения и образовательные порталы (Зарайский район, Серпуховской район, г.о. Балашиха).

V. Международное и межрегиональное сотрудничество.

Международное сотрудничество в системе работы с одаренными детьми осуществляется в рамках совместных проектов и конкурсов. В Ленинском районе на базе Видновской гимназии реализован ряд проектов совместно с гимназией г. Велико Тырново (Болгария).

С 2006 г. ГОУ ВПО МО АСОУ совместно с Институтом математики и информатики Болгарской академии наук и МГУ им. М.В. Ломоносова проводит международный конкурс «Математика и проектирование». В 2011 г. в нем приняли участие более 600 учащихся и педагогов из 5 стран – Болгарии, Казахстана, Беларуси, Германии и 38 регионов РФ, в том числе, из МО 124 человека.

Расширяется также география межрегионального сотрудничества. В орбиту работы с одаренными детьми Московской области в настоящее время включены следующие учреждения:

- Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
- Институт продуктивного обучения РАО Новосибирский центр продуктивного обучения,
- Институт продуктивного обучения РАО Центр технологии тестирования «Кенгуру» (<http://конкурс-кенгуру.рф>),
- ООО «Центр педагогических измерений» (г. Уфа) (www.konkurskit.org),
- Центр дополнительного образования «Одаренный школьник» (г. Киров) (www.rm.kirov.ru),
- Институт продуктивного обучения РАО (www.runodog.ru),
- НОУ Ломоносовская школа г. Москва,
- Российский университет кооперации (г. Мытищи, МО),
- ЦДМ Фактор роста (www.faosta.ru),
- Институт научной информации и мониторинга Российской академии образования.

Интенсивно в последние годы осуществляется межмуниципальное сотрудничество (образовательное взаимодействие г. Протвино и г. Обнинска, г. Одинцово и г. Долгопрудный и др.).

VI. Организация работы с одаренными детьми на этапе дошкольного и начального образования.

Раннее выявление одаренности – это залог продуктивной работы с такими детьми на старших ступенях образования. Принимая это во внимание, в ряде районов Московской области проводятся мероприятия для

выявления и последующего развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Особых успехов в этом направлении добились в г. Реутове, где уже двенадцать лет в дошкольных образовательных учреждениях проводится конкурс «Юные интеллектуалы», в котором принимают участие дети старшего дошкольного возраста. Научное руководство конкурсом, разработку заданий осуществляет А.И. Савенков, доктор педагогических и психологических наук, профессор МГПУ.

Для учащихся начальной школы проводится городской конкурс «Знайка». Он включает задания повышенной сложности по математике, русскому языку, логике и обязательно экспериментальное задание. Одним из этапов конкурса является защита проектной работы. Проекты посвящены знаменательным событиям, например, 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, космонавтам.

С 2005 г. ГОУ ВПО МО АСОУ проводится «Интеллектуальный марафон» – межпредметный конкурс, целями и задачами которого являются выявление и поддержка одаренных учащихся младшего школьного возраста. В конкурсе ежегодно принимает участие все больше учащихся начальной школы, так как он позволяет выявлять не только уровень

интеллектуального развития детей, но и креативности. Динамика увеличения количества участников конкурса с 2007 по 2011 г. представлена на рис. 2.

VII. Научно- и организационно-методическое обеспечение деятельности по поиску, выявлению, обучению и развитию одаренных детей.

Несмотря на достаточно широкий спектр мероприятий, проводимых в рамках данного направления как на муниципальном, так и на региональном уровне (круглые столы, семинары, конференции), эта работа нуждается в постоянном обновлении и развитии.

В настоящее время в муниципальных образованиях идет процесс формирования сетевого взаимодействия педагогических работников, вовлеченных в работу с одаренными детьми. Так, следует отметить деятельность районных методических объединений заместителей директоров по УВР и творческих учителей «Система работы с одаренными детьми в ОУ» и Координационные советы (г. Сергиев Посад, г. Протвино), методическое объединение учителей Рузского района.

Необходима организация повышения квалификации педагогических работников по проблемам организации работы с одаренными детьми, продуманная система научно-



Рис. 2. Динамика количества участников конкурса «Интеллектуальный марафон»

методических семинаров, круглых столов и конференций, посвященных наиболее актуальным вопросам деятельности по поиску, выявлению, обучению и развитию одаренных детей.

Направления, которые достаточно слабо представлены в системе работы с одаренными детьми Московской области:

– поиск талантливых детей, прогнозирование путей развития творческой личности и её успехов;

– проектирование и реализация индивидуальных траекторий развития одаренных детей;

– создание системы социально-педагогического сопровождения одаренных детей в

рамках муниципальной и региональной систем образования;

– формирование социальной компетентности одаренных школьников.

Единая система организации образовательного пространства для одаренных детей как на муниципальном, так и на региональном уровне должна включать в себя не только мониторинговые компоненты, но также подкрепляться и дополняться содержательным, технологическим и методическим наполнением деятельности, представляющими собой комплекс организационно-технологических мероприятий, способствующий всестороннему развитию личности, ее индивидуальной одаренности.

УДК 37(091)

Кондратьева Г.В.

Московский государственный областной университет

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ XIX И XXI ВВ.)**

G. Kondratieva

Moscow State Regional University

**MAIN TENDENCIES OF EVOLUTION OF SECONDARY
MATHEMATICAL EDUCATION (XIX AND XXI CENTURIES)**

Аннотация. В статье на основе ретроспективного анализа выделены ведущие тенденции развития школьного математического образования. Дан сравнительный анализ ситуации в школьном математическом образовании (вторая половина XIX в. и начало XXI в.). Исследованы содержание курса и время, отводимое на его изучение. При этом материал предложен в расширенном контексте с учетом различных типов средних учебных заведений и динамики их развития. На основе анализа сделаны выводы, позволяющие определить приоритетные направления дальнейшего развития школьного математического образования. Построенные исторические параллели дают возможность активно корректировать современную образовательную политику в области школьного математического образования.

Ключевые слова: математическое образование, школа, основные тенденции.

Abstract. The article deals with the comparative analysis of the Russian secondary mathematical education (second half of the XIX and early XXI centuries). The author studies the course duration and content as well as educational process aims. The author takes into account differences between various types of secondary educational institutions and process of their development. On the basis of that comparative analysis the author has come to certain conclusions, which allow to identify priorities in the process of current modernization of Russian secondary mathematical education. Historical parallels provide an opportunity to adjust modern approaches to secondary mathematical education, to define more precisely the duration of mathematical course.

Key words: mathematical education, school, main tendencies.

Процесс модернизации системы образования, происходящий в настоящее время, требует четкой разработки стратегических направлений развития. Только видение перспектив, а не ситуационное реагирование позволит провести действительно эффективное обновление нашей школы. Очевидно, что определить перспективы развития нельзя, руководствуясь только потребностями сегодняшнего дня. Определение стратегических направлений развития актуализирует обращение к историческому опыту.

Педагогическая практика советской школы достаточно хорошо известна: математике уделялось значительное внимание. Но советская школа была единой и трудовой при несколько пониженной гуманитарной составляющей школьного образования. В современной же школе, напротив, реализуются идеи профильного обучения, активно проводится линия гуманизации образования, и поэтому может оказаться востребованным опыт дореволюционной школы. В царской России существовали различные типы средних учебных заведений, каждое из которых осуществляло подготовку в рамках выделенного направления. Речь не может идти о переносе на современный день практики столетней давности, но тем не менее некоторые подходы старой школы к решению задач обновления могут быть интересными, практически значимыми и в настоящий момент.

© Кондратьева Г.В., 2013.

Основными параметрами, которые мы возьмем для рассмотрения при сравнительном анализе, будут: 1. содержание математического образования 2. время, отводимое на обучение. Это два основных показателя, которые характеризуют преподавание любой учебной дисциплины.

Начнем с содержания математического образования. Формально отечественная гимназия впервые получила общегосударственные программы только в 1871 г. До этого она работала на основании инструкций, которые разрабатывались как в центре, так и на местах, при учебных округах. Существовало распоряжение министра от 1852 г., в котором предлагалось распределение тем для преподавания математики в гимназиях. Некоторые изменения программы проводились в 1877, 1890 гг. Но в целом содержание не менялось. В содержание курса математики средних учебных заведений входили: арифметика, алгебра, геометрия (планиметрия, стереометрия), тригонометрия.

Рассмотрим основные содержательные линии названных дисциплин. *Арифметика* включала в себя следующие разделы: Системы исчисления; Таблицы мер; Четыре основных действия над целыми числами (отвлеченными и именованными); Признаки делимости чисел; НОД; НОК; Дроби (десятичные, непрерывные, периодические). Отношения, пропорции; Тройные правила. Арифметика изучалась в первых трех классах и в конце гимназического курса предлагался повторительный курс арифметики, на котором не только обобщалось и повторялось пройденное в первых классах, но и доказывались те положения, которые ранее не были доказаны (например, теория нахождения НОД, НОК).

Курс арифметики подводил учащихся к изучению алгебры. В *алгебре*, изучаемой в гимназиях, можно выделить следующие разделы. Расширение понятия числа. Алгебраические выражения. Уравнения (включая системы уравнений и неравенства). Прогрессии. Логарифмы. Элементы комбинаторики и бинамом Ньютона. Важное значение алгебры как предмета, изучаемого в гимназиях, рассмат-

ривалось в духе обобщения, который должен был господствовать при изучении данного предмета. Особое значение в связи с этим придавалось расширению представления о числе.

Курс *геометрии* включал в себя отделы планиметрии и стереометрии. Планиметрия представляла собой две тесно переплетенные части: линии и фигуры. В первую входили прямая линия, ломаная, углы, взаимное расположение прямых, окружность. Во второй излагались свойства сторон, углов, соотношения между сторонами и углами, равенство фигур, подобие их, измерение площадей. Стереометрия представляла собой два раздела: плоскости, прямые и многогранники, тела вращения. В первом изучалось взаимное расположение прямых и плоскостей в пространстве, углы, образуемые плоскостями. Во втором изучались сечения, измерение площадей поверхностей, объемов.

Курс *тригонометрии* изучался на протяжении одного года и включал в себя приложения прямолинейной тригонометрии к производству различных измерений на местности.

Объем изучаемого материала в реальных училищах в основном совпадал с объемом классических гимназий. Но за счет меньшей продолжительности обучения, чем в гимназиях, и одновременно большего количества часов в течение года программа реальных училищ оказывалась более насыщенной в каждом классе. В кадетских корпусах математика преподавалась в большем объеме, чем в гимназиях и реальных училищах: в 7-ом классе кадетского корпуса изучали начала аналитической геометрии. Преподавалось в кадетских корпусах (военных гимназиях) и геометрическое черчение, которое состояло из трех разделов: линейное черчение, теория перспективы, начертательная геометрия.

Несмотря на указанные различия, в целом объем изучаемого материала в средних учебных заведениях был одинаков и даже динамика его изучения в основном была одинакова, а именно: наиболее содержательно нагруженными оказывались средние классы

(4-5-е классы). В 1-ом, 2-ом классах средних учебных заведений изучалась только арифметика. Последний класс отводился на повторение и обобщение пройденного.

Наряду с учебными заведениями среднего звена существовали учебные заведения с пониженным курсом средних учебных заведений. Так, программа женских гимназий МНП была значительно растянута и упрощена по сравнению с программами мужских средних учебных заведений.

В современной школе содержание курса математики значительно расширено. Учащиеся знакомятся с понятиями функции, изучают элементы математического анализа, недавно в курс школы введены элементы теории вероятностей. Курс геометрии дополнен элементами аналитической геометрии

(рис.1). Диаграмма построена на основании данных [2; 3].

Таким образом, содержание современного курса математики значительно усложнено по сравнению с дореволюционными гимназиями. Насколько оправданно подобное расширение курса? Мозаичность курса не позволяет выстроить цельное, логически связанное здание предмета. Многие вопросы приходится изучать на уровне понятий, при этом количество информации, которым должен овладеть ученик не уменьшается, а растет. От зубрежки математических доказательств мы пришли к зубрежке формул. Отсюда и перегрузки, раздражение учителей, непонимание учеников, обеспокоенность родителей. И в итоге приговор математике как вечному врагу ученика.

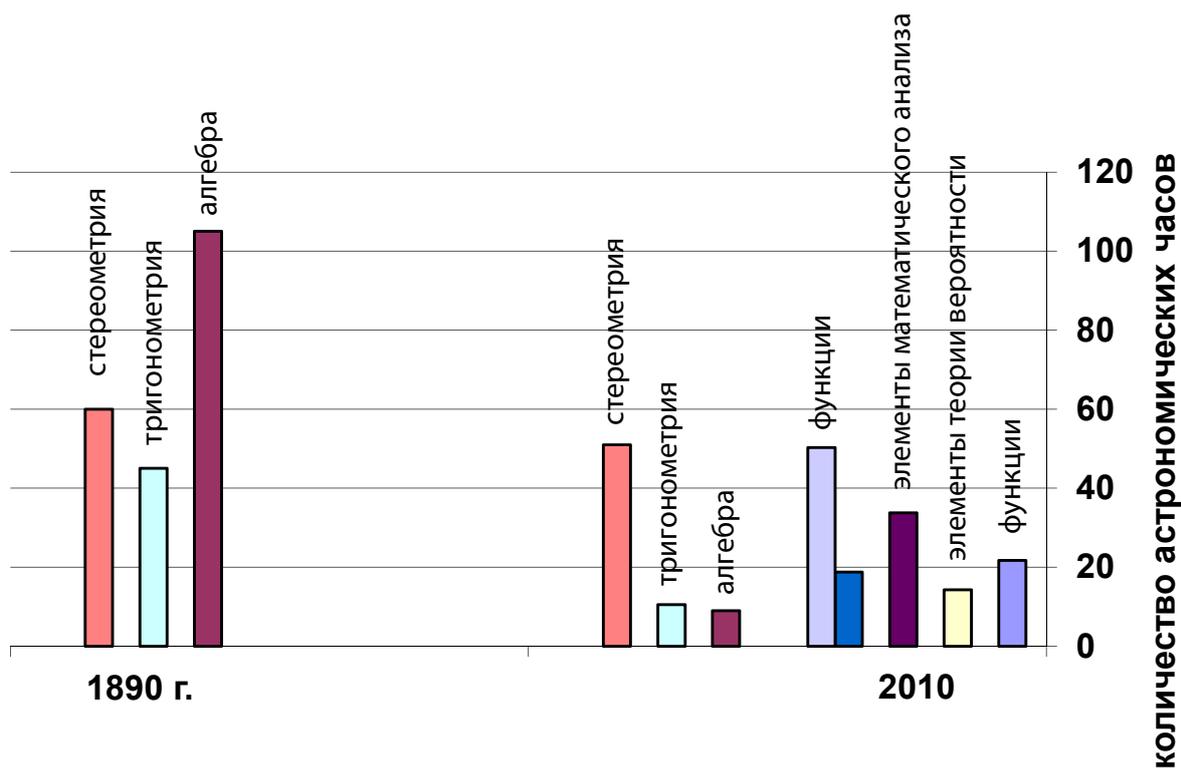


Рис. 1. Содержание курса математики в старших классах (XIX и XXI века)

Но, с другой стороны, можем ли мы сегодня изменить содержание курса в сторону уменьшения: есть ли смысл отказаться от элементов аналитической геометрии и математического анализа, отвергнуть только что введенные элементы теории вероятностей? Теоретически, конечно, это возможно, но оправданно ли? Насколько бы ни был мозаичен наш курс, думается, что сегодня необходимо остановиться на нем и сконцентрировать усилия на тщательной методической проработке материала. Именно эффективные методические решения могут устранить мозаичность курса, при этом подходы здесь могут быть самые разные. Начиная от уточнения последовательности изложения различных тем, а также их объема, усиления внутри предметных связей, до создания развернутого повторительного курса на последнем году обучения.

Если не устранить, то, по крайней мере, ослабить негатив мозаичности курса позволит четко определенный минимум, который обязан знать каждый ученик и который он должен отработать практически до автоматизма. Сегодня понимание заданий минимума значительно размыто. Поясним это на примере задания из части В8 ЕГЭ. Это задания на геометрический смысл производной. В типовых экзаменационных вариантах предлагаются задания следующего типа.

На рисунке изображены график дифференцируемой функции $y=f(x)$ и касательная к нему в точке с абсциссой x_0 . Найти значение производной функции в точке x_0 .

На рисунке изображен график функции $y=f(x)$. Найдите среди точек $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6$ и x_7 те точки, в которых производная функции $f(x)$ отрицательна. В ответ запишите количество найденных точек.

В учебнике «Алгебра и начала анализа для 10-11-х классов общеобразовательных учреждений» (Ш.А. Алимов, Ю.М. Колягин и др.) [1], по которому уже не одно десятилетие успешно работает наша школа, на изучение геометрического смысла производной отводится один параграф. Причем по рисунку предлагается выполнить единственное за-

дание (№ 861), где нужно определить, в каких точках производная принимает положительные, отрицательные и равные нулю значения. Всего 12 упражнений к параграфу. Очевидно, что для отработки задания В8 нужна более тщательная подготовка. Все это ведет к занятиям по дополнительной литературе и репетиторству. К сожалению, подобные примеры не единичны. Явное расхождение заданий, различие приоритетов ЕГЭ и учебника только подчеркивает мозаичность курса и требует срочной корректировки.

Возможным путем преодоления мозаичности курса могло бы стать итоговое повторение. На повторительном курсе требуется остановиться особо. Сегодня такого курса фактически нет. На итоговое повторение алгебры и начал анализа в 11-ом классе отводится от 7 до 18 уроков. Для полноценного повторения этого, конечно, недостаточно. А между тем именно серьезный повторительный курс мог бы решить проблемы систематизации материала. Последний класс дореволюционных гимназий целиком отводился на повторение пройденного. Сегодня наши учащиеся в 11-ом классе всю изучают такие фундаментальные понятия, как производная и первообразная, кроме того, здесь имеется тригонометрия и теория вероятностей. И это при условии одновременной подготовки к сдаче ЕГЭ. В то время как полноценный (по крайней мере, полугодовой) повторительный курс крайне необходим. Именно в нем можно устанавливать различные связи (геометрия – алгебра, алгебра – арифметика и т.д.), углублять ранее изученный материал, рассматривать решения задач разными способами, показывать историю развития математического знания и, конечно, параллельно готовиться к ЕГЭ.

Только кропотливая и бережная работа с имеющимся четко определенным содержанием курса позволит дать прочный фундамент для дальнейшего развития, а построение повторительного курса позволит подвести необходимый итог. Отметим, что усиление итогового повторения ставит вопрос о выделении дополнительного времени на мате-

матику в последнем классе. Естественно, что вопрос о времени на математику и без того сегодня стоит очень остро. Учителя математики ратуют за увеличение времени на свой предмет. Но насколько оправданы их требования?

Попробуем ответить на этот вопрос с историко-ретроспективных позиций. Рассмотрим время на математику в средних учебных заведениях второй половины XIX в. Тогда продолжительность изучения математики значительно различалось в зависимости от учебного заведения. Существовавшие гимназии, реальные училища, кадетские корпуса, а также женские учебные заведения отводили на математику разное число часов. Кроме того, и для конкретного типа учебного заведения время на математику изменялось на протяжении времени. Предлагаемая ниже табл. 1 показывает динамику времени на изучение математики.

Классические гимназии ставили целью подготовку юношества к занятиям науками. Здесь изучались древние языки, и выпускники с начала 1870-х гг. без экзамена принимались в университеты. Курс математики в

гимназиях был достаточно обширен (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия). С 1871 г. в гимназию введен подготовительный класс, который мы учитывали в расчетах, а также дополнительный год седьмого класса, ставшего в 1875 г. полноценным восьмым классом.

Реальные училища (одно время называвшиеся гимназиями) предназначались для подготовки людей практического дела: инженеров, промышленников, банкиров и т.д. Здесь курс математики имел практическую направленность. Он включал, так же как и в гимназиях, арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию. В реальных училищах существовало два отделения: коммерческое и основное. Программы несколько отличались.

Кадетские корпуса готовили будущих кадровых военных. Здесь был самый обширный курс математики, включавший, например, начала аналитической геометрии.

Подчеркнем, выпускники реальных училищ, кадетских корпусов в своей дальнейшей профессиональной деятельности должны были пользоваться математикой, а выпуск-

Таблица 1

Математика в средних учебных заведениях второй половины XIX в.

Название учебного заведения	Число лет обучения	Год введения	% уроков математики к общему числу уроков
Классические гимназии	7	1864	12
	9	1871	14
	9	1890	14
Реальные училища/гимназии	7	1864	15
	7(осн.отд)	1872	15
	6(комм. отд)		12
Реальные училища	8(осн. отд)	1895	16
	7(комм. отд)		16
Военные гимназии	7	1866	21
	7	1882	19
Кадетские корпуса	7	1889	19
Женские гимназии ведомства императрицы Марии	7		11
Женские гимназии ведомства Министерства	7	1870	14
Институты	7		12

ники классических гимназий, как правило, нет. Большинство гимназистов становились чиновниками, юристами, некоторые – врачами. Конечно, кто-то выбирал и математику своей профессией, но таких было немного.

Женские учебные заведения тем более не имели целью дать своим воспитанницам математическое образование. Они были ориентированы на подготовку хозяйки и матери. Но курс математики здесь был, хотя и ослабленный, с упрощенными доказательствами, а то и вовсе без них (мариинские гимназии). Несколько упрощенный курс изучали в духовных семинариях будущие священники, где на математику отводилось от 3 до 4,2 часов в неделю (план 1884 г., устав 1868 г.). Таким образом, математику изучали во всех средних учебных заведениях.

Кратко остановимся на распределении времени по классам. Как правило, наиболее нагруженными математикой были младшие классы, здесь изучалась арифметика. Старшие классы (в гимназиях, реальных училищах) в основном занимались повторением пройденного. В результате основная нагрузка отводилась на младшие классы. Например, в классических (мужских) гимназиях распределение нагрузки было следующим (табл. 2). Продолжительность урока составляла 50 минут.

Сегодня время на математику также варьируется в зависимости от школы. Федеральный компонент по желанию руководства

может быть дополнен компонентом образовательного учреждения и элективными курсами. Если учитывать только федеральный компонент и базовый уровень в старших классах, то на математику отводится около 15% учебного времени, (подсчитывалось по приказу Минобразования РФ от 30.08.2010 № 889).

Именно по данному базовому варианту процентная доля математики в современной школе оказалась сравнимой с положением математики в гимназии (14%) и в реальном училище (16%).

Итак, время на математику в современной школе (базовый вариант) может быть сравнимо со временем на математику в гимназии. Данный факт в целом можно бы расценить как положительный: гимназии давали серьезную подготовку своим воспитанникам. Более того, продолжительность обучения в современной школе на два года больше, т.е. и результаты должны быть лучше. Но здесь есть спорные моменты. Прежде всего, гимназии, как и все средние учебные заведения России, были элитными заведениями. Принимали в них по конкурсу, а ежегодные экзамены отсеивали неуспевающих. Современная школа не может позволить себе такой практики. Ведь ЕГЭ, ГИА по математике обязательны для учеников, а принимаем и учим всех. Кроме того, разросшийся курс математики сегодня явно требует большего

Таблица 2

Распределение уроков по классам гимназий в 1890 году

Классы	Приготовительный Класс	1	2	3	4	5	6	7	8
Количество уроков	6	4	4	3	4	4	4	3	3

Таблица 3

Распределение уроков по классам современной школы (базовый план)

Классы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Уроки математики	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4

временного задела. Одно дело, если учить только алгебру, геометрию, тригонометрию и арифметику, и совершенно другое, если учащиеся еще должны овладеть элементами математического анализа, теорией вероятностей, аналитической геометрией.

Подводя итоги вышесказанному, представим следующие выводы.

1. Программа современного курса математики несравнимо больше программы классической гимназии. Так, в курс старших классов современной школы входят элементы математического анализа, аналитической геометрии, которые не входили в курс гимназий. Более того, последний класс как в гимназиях, так и в реальных училищах в основном отводился на повторение. В 11-ом классе современной школы учитель вынужден готовить к ЕГЭ, параллельно изучая такие важные темы, как производная функции, координаты и векторы, объемы тел. Сегодня имеет место не усложнение содержания, а скорее тенденция к его размыванию, что порождает угрозу постепенной утраты четкой структуры предмета математики, превращению его в мозаичный набор достаточно слабо связанных между собой элементов, изучаемых ознакомительно.

Преодолеть негатив данной тенденции можно посредством введения повторительного курса, охватывающего программу шко-

лы, но не сводящегося только к натаскиванию на ЕГЭ.

2. Время, отводимое на математику сегодня, сравнимо с положением математики в классических гимназиях. Данный факт в целом можно было бы расценить как достаточно положительный: данные заведения давали серьезную подготовку своим воспитанникам. Однако гимназии были элитными заведениями, не предназначенными для подготовки всех учащихся. Современная школа не может позволить подобной практики. ЕГЭ по математике сдают все. Кроме того, значительно расширенный содержательно курс математики требует большего временного задела. Мало пройти с учащимися учебный материал, необходимо время на его усвоение. Необходимость введения повторительного курса также требует большего времени. Таким образом, часы на математику по крайней мере в 11-ом классе нужно увеличить.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алимов А.Ш., Колягин Ю.М. и др. Алгебра и начала анализа 10-11 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. Изд. 18. – М., 2012. – 464 с.
2. Бурмистрова Т.А. Алгебра и начала анализа 10-11 кл. Программы общеобразовательных учреждений. – М., 2009. – 159 с.
3. Распределение преподавания математики в гимназиях // Журнал министерства народного просвещения. – 1852. – № 38. – С. 56–58.

УДК 371.12:159.947.5

Нехвядович О.В.

Академия социального управления (Московская область)

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

O. Nehvjadovich

Academy of Public Administration (Moscow Region)

TEACHER'S MOTIVATIONAL READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITIES

Аннотация. Статья посвящена проблеме мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности. Отмечено влияние мотивации учителя на успешность внедрения новшеств в современную школу. Для качественного анализа состояния мотивационной готовности учителя к использованию инновационных технологий в статье представлены результаты анкетирования, в котором приняли участие 250 учителей, работающих в различных образовательных учреждениях на территории Московской области. Проведен сравнительный анализ мотивационной готовности учителя в зависимости от педагогического стажа и квалификационной категории.

Ключевые слова: инновационная деятельность, мотивационная готовность учителя, профессиональные мотивы, сравнительный анализ.

Abstract. This article is devoted to the problem of teacher's motivational readiness to innovative activities. It is stated that teacher's motivation influences the success of the realization of innovations in modern schools. For qualitative analysis of the teacher's motivational readiness for using the innovative technologies the article presents the results of questioning of 250 teachers working in various educational establishments of Moscow region. The author presents the comparative analysis of teacher's motivational readiness depending on teaching experience and qualification category.

Key words: Innovation, the teacher's motivational readiness, occupational motives, qualitative analysis.

В XIX в. образовательная система РФ подвергается значительным изменениям, носящим инновационный характер. Значительна роль учителей в успешности внедрения инноваций в образовательно-воспитательный процесс.

Под готовностью к инновационной деятельности будем понимать совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Одной из важнейших составляющих готовности учителя к инновационной деятельности является наличие мотивационной готовности. Мотивация рассматривается как процесс изменения состояний и отношений личности и основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки [5]. Продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога.

А.К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы: мотивы долженствования; мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом; мотивы увлеченности общением с детьми – «любовь к детям».

По мнению Л.С. Подымовой и В.А. Слостенина, проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация

обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога [4].

За основу нашего исследования взята работа Л.Н. Захарова, в которой уточнены виды профессиональных мотивов учителя – выделены следующие: материальные мотивы; мотивы, связанные с самоутверждением; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации [1].

1. Материальные мотивы (относятся к внешней мотивации) связаны с вознаграждением учителя за внедрение элементов инновационной деятельности. Примером таких мотивов является присвоение учителю высокой категории, условия педагогического труда и режима работы, ослабление требований и контроля со стороны администрации, участие и победы в профессиональных конкурсах. Для учителя с внешней мотивацией важна показательность, весомость, измеримость результатов его профессиональной деятельности. Такой учитель стремится повысить внешние показатели педагогического труда, при этом для достижения цели использует различные средства. Внешне мотивированный учитель не стремится к повышению квалификации. Особенностью работы учителя с внешней мотивацией является выполнение необходимого и достаточного с формальной точки зрения объема работы, обеспечивающего достойное вознаграждение.

2. Мотивы внешнего самоутверждения учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). Этот мотив можно назвать мотивом престижа. Такой учитель занимается инновационной деятельностью ради одобрения его педагогического труда окружающими. Учитель, у которого мотив самоутверждения является доминирующим, стремится повысить престиж своей педагогической деятельности в глазах учеников и их родителей. Так как этот мотив связан с самооценкой учителя, он занимает высокое место в общей иерархии мотивов. Важно, что характер этих мотивов может быть как осознанным, так и не осознанным.

Рассмотренные мотивы в первом случае опираются на материальные, то есть непрофессиональные потребности, а во втором пружиной инновационной деятельности является повышение самооценки.

3. Профессиональные мотивы, в отличие от рассмотренных ранее, ставят интересы воспитанника в центр образовательной деятельности. Деятельность профессионально мотивированного учителя основана на желании учить и воспитывать детей. Учитель с такой мотивацией наиболее последователен и настойчив во внедрении инноваций. Реализация профессиональных мотивов обеспечивает оптимальный результат педагогической деятельности. Такой учитель находится в постоянном поиске инновационных форм и методов работы, он осмысливает свою деятельность и создаёт собственные педагогические инновации.

4. Мотивы личностной самореализации потенциально существуют у всех людей, но не у всех проявляются в профессиональной деятельности, тем более осознанно. Учителя с этой мотивацией в целом предпочитают творческие виды труда, открывающие возможности для саморазвития. Они всегда осмысливают результаты урока, осуществляя попытки его изменения, модификации, внесения новшеств. Учитель, идущий по такому пути – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который настроен на достижение высоких результатов своей деятельности. Для него инновационная деятельность имеет глубокий личностный смысл [4].

Для качественного анализа состояния мотивационной готовности учителя к использованию инновационных технологий мы провели анкетирование, в котором приняли участие 250 учителей, работающих в различных образовательных учреждениях на территории Московской области. Учителя оценивали по пятибалльной шкале следующие мотивы их включения в инновационную деятельность: способ получения дополнительного заработка; интерес к созданию нового, необычного, улучшающего состояние учеб-

но-воспитательного процесса; повышение интереса детей к обучению и воспитанию; способ избежать возможных напряженных ситуаций в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия в инновационной деятельности; способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег; выполнение своего профессионального долга; способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития [3].

На графике (рис. 1) представлен результат опроса.

Из графика видно, что учителя выделяют такие мотивы, как повышение интереса детей к обучению и воспитанию; интерес создавать что-то новое; способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития. Низко оценены такие мотивы, как способ получения дополнительного заработка; способ избежать напряженных ситуаций в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия в инновационной деятельности.

Полученные данные говорят о высоком уровне готовности учителей к инновационной деятельности, так как учителя выделяют мотивы, связанные с самореализацией и саморазвитием, осуждая материальный мотив и мотив избегания неудач. Результаты анкетирования показали, что лидирующую

позицию занимают мотивы: повышение интереса детей к обучению и воспитанию (3); интерес создавать что-то новое (2); способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития (7), более 87% опрошенных учителей отмечают эти мотивы как хорошие и отличные и лишь около 13% учителей сочли их для себя неудовлетворительными. Однако 67% из всех учителей, принявших участие в анкетировании, не рассматривают инновационную деятельность как способ получения дополнительного заработка, а около 53% не считают, что из-за отказа от участия в инновационной деятельности возможны напряженные отношения с руководством и коллегами.

Представляет интерес зависимость уровня мотивационной готовности учителя от его квалификационной категории. По результатам анкетирования можно сделать вывод: чем выше категория учителя, тем ниже средний балл внешних мотивов. Такая же тенденция прослеживается в мотиве 1 (получение дополнительного заработка). Учителя высшей категории особенно выделяют мотив повышения интереса детей к обучению и воспитанию, выставив средний балл 4,33. Мотивы 1 и 4 эти учителя оценивают неудовлетворительно – 2 балла. Учителя первой категории также выделяют мотив 3, но оценивают его выше на 0,24 балла. Минимальный



Рис 1. Уровень мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности

средний балл, поставленный этой категории учителей, – мотиву, связанному с финансированием инновационной деятельности, но все же этот балл оказался выше на 0,56, чем его оценили учителя высшей категории. Учителя базовой категории очень высоко оценивают мотив 3, но намного ниже (более 1 балла), чем учителя первой и высшей категории, ставят средний балл мотиву «способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег».

Уровень мотивационной готовности учителя, как показало анкетирование, зависит от стажа педагогической деятельности. По данным Росстата, к концу 2008 г. в школах 9% учителей, педагогический стаж которых до 5 лет, 9% – от 5-10 лет, 30% – со стажем от 10-20 лет, 52% – со стажем свыше 20 лет. Более половины учителей Российских школ – люди старше 45 лет, 17,8% от общего числа педагогов – люди пенсионного возраста [2].

Мотив «способ получения дополнительного заработка» учителя с педагогическим стажем до 10 лет оценили хорошо (около 4 баллов), средняя оценка этого мотива остальными учителями не поднялась до удовлетворительного уровня и составила примерно 2,35 балла. Мотив «Интерес создавать что-то новое» получил максимальный балл (5 баллов) от учителей со стажем работы до 10 лет. Самый низкий балл (3,5 балла) выставили учителя со стажем свыше 30 лет, аналогично они оценили мотивы номер 3 и 7. Признание и уважение со стороны коллег воспринима-

ется как мотив к участию инновационной деятельности у учителей с педагогическим стажем работы от 20 до 30 лет.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что лидирующие позиции занимают мотивы, связанные с самоутверждением, личностной самореализацией и профессиональные мотивы. Материальные мотивы учителя оценивают крайне низко, то есть они не связывают заинтересованность в инновационной деятельности с дополнительным заработком, выделяя целью таковой деятельности саму специфику обновления учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Захарова Л.Н. Ценностно-мотивационные условия становления инновационной экономики в России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Серия «Социальные науки». – 2012. – №1 (25). – С. 28-34.
2. Контингент педагогических работников в дневных государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Министерства образования и науки Российской Федерации [сайт] <http://mon.gov.ru/work/obr/stat> (дата обращения: 25.12.2011).
3. Педагогическая инноватика / Лазарев В. С., Мартыросян Б.П. – М., 2006. – 360 с.
4. Педагогика: инновационная деятельность / Слостенин В.А., Подымова Л.С. – М., 1997. – 224 с.
5. Педагогика. в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2007. – 575 с.

УДК 378.013+153.8+371.302.81

Першина Л.В.

*Южноукраинский национальный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (г. Одесса)*

СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

L. Pershyna

*South Ukrainian National Pedagogical University
after K.D. Ushinskiy, Odessa*

MOTIVATION STIMULATION OF PROFESSIONAL SELF-PERFECTION AS CONDITION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS FORMATION

Аннотация. Статья посвящена проблеме стимулирования мотивации профессионального самосовершенствования будущих преподавателей высших учебных заведений. Рассматриваются некоторые аспекты стимулирования мотивации к профессиональному самосовершенствованию. Выделены показатели мотивационного компонента профессионального мастерства по рефлексивному критерию, а именно: оптимистическое прогнозирование, уверенность в себе как преподавателе, стремление к саморазвитию и совершенствованию. Определены уровни сформированности мотивационного компонента у будущих преподавателей.

Ключевые слова: мотивация, самообразование, развитие, рефлексия, самосовершенствование.

Abstract. The article is dedicated to the problem of motivation stimulation of professional self-perfection of future teachers in higher educational establishments. The factors of motivation stimulation of professional self-perfection are considered. Indicators of motivation component of professional skills according to the reflection criterion are determined. The levels of motivation component formation of future teachers are defined.

Key words: motivation, self-education, development, reflection, self-perfection.

В современном обществе особое значение приобретает проблема подготовки ответственной, творческой личности, которая способна к постоянному самовоспитанию и саморазвитию, стремится овладеть профессиональным мастерством, чтобы выполнять свою деятельность на высоком уровне. Особенность подготовки преподавателя высшего учебного заведения состоит в том, что, кроме теоретических знаний и практических умений, преподаватель должен в первую очередь хорошо понимать себя, свои сильные и слабые стороны, иметь стойкую мотивацию к профессиональной деятельности. Преподаватель высшей школы – это креативная личность, которая мыслит вариативно, обладает желанием создавать, старается расти и достигать вершин в профессиональном плане. На основании вышеизложенного, на наш взгляд, при формировании профессионального мастерства у будущих преподавателей следует обратить особое внимание на проблему стимулирования у них мотивации.

Анализ актуальных исследований свидетельствует о том, что проблема находит своё отображение в научных трудах широкого круга авторов. Проблему мотивации рассматривали такие учёные, как А.Х. Маслоу, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.С. Занюк, С.Г. Носирева, С.Д. Пожарский, Е.А. Климов, И.М. Богданова, В.И. Ильин, Г.И. Щукина, А.К. Маркова, Л.В. Кандыбович, В.П. Кутеева, И.А. Зимняя. Рефлексию как механизм совершенствования изучали М.М. Савчин, В.Ф. Орлов, С.Г. Носирева. Профессиональное совершенствование пре-

подавателей рассматривали В.М. Вакуленко, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина. Совершенствованием будущих преподавателей способами рефлексии занимались И.М. Билецкая, В.И. Юрченко.

В настоящей статье обосновывается стимулирование мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей.

Центральной проблемой современной системы образования становится личность и её желание овладеть профессиональным мастерством в своей деятельности. Поэтому развитие личности будущего преподавателя вуза как приоритет нового педагогического мышления требует пересмотра содержания учебного процесса. Учебный процесс в высшей школе должен быть направлен на формирование продуктивного мышления, развитие интеллектуального потенциала личности, становление способа логического анализа и всесторонней обработки информации, духовный и личностный рост каждого студента. Огромную роль при формировании профессионального мастерства играет стремление личности к самосовершенствованию. Мы выделяем следующие факторы, способствующие самосовершенствованию будущего преподавателя: направленность на личностно ориентированное образование, которое позволяет формировать личности студента; развитие у будущих преподавателей мотивации к профессиональному росту и стремления к самообразованию; повышение престижа профессии преподавателя.

Стимулирование будущего преподавателя к самосовершенствованию зависит во многом от мотивационного аспекта учебно-воспитательного процесса. Анализ исследований А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович указывает на то, что без достаточной позитивной мотивации нельзя достигнуть результатов в развитии личности. Мотивация – это объединение всех побуждающих факторов (как личностных, так и ситуативных), которые определяют активность личности: это все мотивы, потребности, стимулы, которые побуждают человека к де-

ятельности [2]. А.Х. Маслоу определяет мотивацию как генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с его природными способностями к определённым видам деятельности и настойчивости в овладении ею на творческом уровне [2]. Одним из важных факторов самосовершенствования личности будущего преподавателя при формировании его профессионального мастерства является самообразование, при этом существенную роль играют в его деятельности познавательные мотивы. Следовательно, вся система учебно-воспитательной работы в высшей школе должна обеспечивать целенаправленное формирование познавательных мотивов, то есть создавать психолого-педагогические условия, побуждающие будущих преподавателей к результативной деятельности, которая способствует становлению и развитию высококвалифицированного профессионала. Значительную роль при стимулировании мотивации будущих преподавателей также играет повышение престижа педагогического труда и финансирование образования.

Процесс профессионального самосовершенствования направлен на осознанное формирование, развитие и совершенствование профессиональной компетентности. Е.В. Гладкова, С.Д. Пожарский считают, что уровень профессиональной компетентности профессионала зависит от его способности развивать свой творческий потенциал, продуктивно заниматься самосовершенствованием [4, с. 72]. В процессе деятельности каждый человек проявляет характерное для него отношение к самосовершенствованию, где важную роль играет энергодейственность – способность к постоянному росту в процессе её осуществления; стремление к достижению вершины своей профессиональной роли [1]. Человек в динамике самоактуализации его творческого потенциала, саморазвития, самосовершенствования является объектом такой науки, как акмеология. На наш взгляд, применение опыта акмеологии при формировании профессионального мастерства будущих преподавателей поможет сформировать их готовность и способность к самодвиже-

нию, самообразованию, самоорганизации и самоконтролю, самореализации.

При самосовершенствовании и, следовательно, при формировании профессионального мастерства будущих преподавателей важное значение имеет самопознание – изучение личностью своих особенностей: психических, физических, моральных. Оценка собственных способностей, в том числе и профессиональных; определение необходимости непрерывного, постоянного развития – всё это процедура **педагогической рефлексии**. От уровня развития рефлексивных способностей в значительной степени зависит педагогическое творчество и профессиональное мастерство. Подготовка к рефлексивным действиям является обязательной в процессе профессионального становления будущего преподавателя высшей школы, залогом развития его профессиональных качеств, а также механизмом, который обеспечит непрерывность его профессионального развития [3]. Следовательно, одним из условий формирования профессионального мастерства будущих преподавателей выступает стимулирование мотивации профессионального самосовершенствования в контексте рефлексивной деятельности.

Нами выделен мотивационный компонент профессионального мастерства и рефлексивный критерий, показателями которого являются оптимистическое прогнозирование, уверенность в себе как преподавателе, стремление к саморазвитию, совершенствованию.

Во время нашего исследования в процессе определения реального уровня сформированности мотивационного компонента профессионального мастерства будущих преподавателей высших учебных педагогических заведений нами было проведено анкетирование. Были опрошены магистранты очного и заочного отделения факультетов и институтов Государственного учебного заведения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Одесса): факультет начального обучения (НО), институт языков мира (ИЯМ), Хер-

сонского государственного университета и Николаевского государственного университета. В констатирующем этапе экспериментально-исследовательской работы приняло участие 115 магистрантов. Для определения уровня сформированности оптимистического прогнозирования был предложен тест В.П. Пугачова. Уверенность в себе как преподавателе диагностировалась при помощи анкеты А.А. Карелина. Уровень стремления к саморазвитию, усовершенствованию определялся анкетой Л.Н. Бережновой и методикой, модифицированной на основе опросника Т.И. Шаповой. Результаты анкетирования представлены в табл. 1.

Было выяснено, что 9% магистрантов (10 чел.) имеют низкий уровень сформированности оптимистического прогнозирования, 83% (96 чел.) – средний, только 8% (9 чел.) – достаточный. Что касается второго показателя, то 3% магистрантов (4 чел.) имеют низкий уровень сформированности уверенности, 42% (48 чел.) – средний, 55% (63 чел.) – достаточный. Стремление к саморазвитию, по анкете Л.Н. Бережновой, сформировано на низком уровне у 30% магистрантов (35 чел.), на среднем уровне у 31% (36 чел.) и на достаточном уровне выявлено 38% (44 чел.). По методике Т.И. Шаповой, стремление к саморазвитию сформировано на низком уровне у 25% магистрантов (29 чел.), на среднем уровне – у 54% (62 чел.) и на достаточном уровне выявлено у 21% (24 чел.).

В ходе исследования нами были рассмотрены различные аспекты стимулирования мотивации самосовершенствования как условие формирования профессионального мастерства будущих преподавателей. Выделены показатели и определены уровни сформированности мотивационного компонента профессионального мастерства будущих преподавателей согласно рефлексивному критерию. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что большинство магистрантов имеют низкий уровень оптимистического прогнозирования, что подчеркивает актуальность выбранной проблематики.

Таблица 1

**Уровни сформированности профессионального мастерства
у будущих преподавателей по рефлексивному критерию**

Критерии	Показатели	Уровни сформированности проф. мастерства					
		низкий		средний		достаточный	
		%	абс.	%	абс.	%	абс.
Рефлексивный	Оптимистичекое прогнозирование	9	10	83	96	8	9
	Уверенность в себе как преподавателе	3	4	42	48	55	63
	Стремление к саморазвитию, усовершенствованию	30	35	31	36	38	44
		25	29	54	62	21	24

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богданова І.М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень: навч. пос. – Одеса, 2013. – 122 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К., 2002. – 304 с.
3. Орлов В.Ф. Развитие профессионально-личностной рефлексии мастера п/о / В.Ф.Орлов // Профессиональное образование. – 2001 – № 3. – С. 6–8.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 423 с.

УДК 371.321.1

Помазков В.В.

*Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

V. Pomazkov

Kaluga State University, named after K.E.Tsiolkovsky

PLANNING A MODERN LESSON ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Аннотация. Современная система общего образования находится в поиске новых моделей обучения, которые отражены в документах, посвященных организации образования и нормированию содержания обучения. Педагог в новых условиях становится творцом учебного процесса, используя методы проектирования каждого учебного занятия, поэтому в статье рассматривается системно-деятельностный подход к современному образовательному процессу, особенности деятельности педагога и учащегося старших классов на занятиях физико-математической, естественнонаучной и гуманитарной предметной направленности. Проводится детальное рассмотрение этапов формирования универсальных учебных действий на проблемных занятиях.

Ключевые слова: Федеральные государственные стандарты, системно-деятельностный подход, самостоятельная деятельность школьника, формирование универсальных учебных действий.

Abstract. The modern educational system is in search of new models of education, which are stated in the documents covering the organization of the system of education and the standardization of educational content. In modern conditions educator becomes the creator of educational process through the use of planning every lesson that is why the article studies the system-activity approach to the modern educational process, as well as the features of teachers and senior students' activities at the lessons of physical-mathematical, natural-science and humanitarian subject orientation. The article presents a detailed research of the stages of creating the universal educational actions at problem lessons.

Key words: the Federal State Standards, system-activity approach, self-activity of a student, formation of universal educational actions.

Значительное внимание в государственных документах по модернизации образования уделяется личности педагога, его профессионализму, умению работать в современных условиях. Профессионализм педагога – это результат индивидуальной и целенаправленной работы над собой, постоянное повышение своего научно-методического потенциала [4]. Именно поэтому на первый план выходит умение грамотно спроектировать урок, внеклассное развивающее занятие в соответствии с новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

В документах по модернизации российской общеобразовательной школы уделяется серьезное внимание проблемам развития потенциальных возможностей школьников как основы формирования мышления школьников, выявления и развития их способностей и склонностей к изучению определенных предметных областей. При составлении учебного плана общеобразовательные учреждения в соответствии с требованиями ФГОС, в отличие от традиционного учебного плана, необходимо ориентироваться на социальный заказ всех участников образовательного процесса и определять изучаемые предметы и количество часов, исходя

из выбранных предметных областей, включающих в себя определенный набор учебных предметов.

Таким образом, в учебном плане образовательного учреждения формируется не только базовая (обязательная) часть, но и та часть, которая определяется всеми участниками образовательного процесса – вариативная [3]. Именно вариативность, нормируемая ФГОС, способствует формированию индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей и предпочтений.

Важнейшим условием эффективного образования в настоящее время, позволяющим развивать способности школьников, является способ обогащения образовательной среды. Дидактический подход к обогащению образовательной среды включает, прежде всего, использование системно-деятельностного подхода в образовании. Системно-деятельностный подход к обучению предполагает:

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- воспитание и развитие как типологических, так и индивидуальных качеств личности обучающихся;
- признание решающей роли ребенка в нормировании содержания образования и выборе способов организации образовательного процесса;
- обеспечение преемственности в образовании школьников;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход к образованию. Таким образом, современное образование предусматривает качественные изменения в воспитании и обучении школьников, переход от знаниевого подхода в образовании (традиционные ЗУНы) к содержательно-процессуальному [6]. Такой подход позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, изменение содержания изучаемых предметных об-

ластей с учетом уровня интеллектуального развития ребенка и его способностей и образовательных предпочтений, перевод учебной деятельности ребенка в учебно-исследовательскую и проектную. Существенным отличием уроков в соответствии с требованиями ФГОС от традиционных уроков общеобразовательной школы является перенесение акцента с результативной стороны учения на процессуальную, которая способствует развитию качественно-специфичных форм мышления каждого школьника.

Основной акцент при проектировании уроков в современной школе необходимо уделять интеллектуальным особенностям школьников. При этом следует учитывать ориентированность школьника на определенную предметную область: физико-математическую, естественнонаучную или литературно-художественную (гуманитарную).

Формированию качественной специфики умственных действий на уроках физико-математической направленности способствуют мыслительная активность самого ученика по изучению состава и признаков понятий, выявлению их существенных свойств, усвоению логической структуры, связей изучаемого понятия с другими и т.д. Оперирование логическими схемами делает наглядной и понятной не только суть сложного вопроса, но и указывает учащимся на дальнейшее направление в изучении предметного материала, формирует процессуальные механизмы переработки информации. Незавершенные логические схемы учебных задач активизируют механизмы усвоения информации и тем самым не только улучшают результат усвоения материала, но и одновременно стимулируют учащихся к разработке подобных логических схем, способствующих формированию предметно-релевантных мыслительных действий. Развитию мышления школьников на предметах физико-математического цикла будут способствовать: перестройка направленности мыслительных процессов, переключение с прямого на обратный ход мысли, т.е. решение и самостоятельное составление учащимися взаимнообратных задач; варьирующий вид и

форма представления учебного материала через образ, практическую модель, структурную блок-схему, график, логическую цепочку и т.д.

На уроках гуманитарного цикла необходимо обратить внимание на предметно-логические особенности литературно-художественных текстов, характеризующие их эстетико-оценочные суждения, образность, метафоричность, личное отношение к отображаемому. Введение в преподавание гуманитарных предметов элементарных сведений о функциях речевой выразительности единиц языка вызывает особый интерес учащихся к урокам, активизирует их речевое поведение, способствует развитию лингвистической памяти и лингвистической наблюдательности, правильному построению речи, тонкому различению оттенков слова, ассоциативному богатству речи и т.д. [2]. С целью развития предметно-релевантных мыслительных действий школьникам необходимо предлагать задания, связанные с трансформацией языковых явлений, анализом средств эстетической выразительности произведения, с переносом знаний и умений из текста-образца на построение собственного связанного высказывания. Необходимо использовать исторический и архивный материал, жизненные ситуации при введении и отработке определенного предметного материала, показывать его практическую значимость, имеющиеся публикации по данному вопросу.

Развитие качественно-специфичных форм естественнонаучного мышления предполагает актуализацию родовидовых логических связей, классификацию и обобщение материала и т.д. Абстрактно-обобщенные формы мышления влияют на глубину и широту усвоения естественнонаучного содержания, на самостоятельную научно-опытную работу. Активизации познавательной деятельности способствует построение системы задач, связанных с формированием действия распознавания объектов, принадлежащих одному понятию, сопоставление объекта с понятием, поиск следствий, варьирование несущественных и существенных свойств и т.д.

Научно обоснованный подход к подбору содержания, методов и форм работы с обучающимися с учетом их интеллектуальных особенностей в настоящее время согласуется с требованиями ФГОС о формировании универсальных учебных действий: личностных, метапредметных и предметных. Образовательные учреждения обязаны создать условия для развития школьников, и прежде всего на уроке [7].

Организация урока в современной школе связана с увеличением доли самостоятельной работы на уроке. На всех этапах организации урока красной нитью проходит самостоятельная деятельность школьника в определении цели урока, создании проблемной ситуации, построении гипотез и грамотном решении учебной задачи.

Профессионализм учителя, работающего по новым стандартам, проявляется в грамотном построении проблемного урока, учитывающего развитие универсальных учебных действий. Основные этапы построения проблемного урока в свете требований ФГОС:

1. Актуализация опорных знаний.
2. Анализ проблемного задания.
3. Вычленение проблемы.
4. Выдвижение всевозможных предположений.
5. Сужение поля поиска.
6. Доказательство рабочих гипотез.
7. Проверка правильности решения.

Этап 1-й – актуализация опорных знаний.

Основная цель этапа: актуализация имеющихся знаний школьников по данному вопросу.

Методы реализации: фронтальный опрос, рассказ-вступление, решение конкретной задачи, индивидуальный устный ответ ученика с последующими необходимыми уточнениями и добавлениями.

Итог данного этапа: наличие у обучающихся опорных знаний, необходимых для осмысленного восприятия противоречий.

Формирование универсальных учебных действий: формируется умение соотносить ответы с образцом, строить логические рас-

суждения, объяснять явления, процессы, связи и отношения, четко формулировать ответы, управлять своим вниманием, развивать стремление к взаимопомощи и оказанию поддержки, умение работать в группе или паре, аргументировать свою точку зрения, устанавливать целевые приоритеты.

Этап 2-й – анализ проблемного задания.

Основная цель этапа: выяснение начальных условий учебной задачи.

Методы реализации: коллективное обсуждение вопроса, изложение учителем проблемной ситуации, постановка проблемного опыта.

Итог данного этапа: наличие проблемной ситуации, проблемного вопроса.

Формирование универсальных учебных действий: формируется умение ответственно относиться к своей позиции и сопоставлять её с позицией другого, устанавливать и сравнивать разные точки зрения, формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать ее, обеспечивая сотрудничество с другими школьниками, корректировать свою точку зрения, осуществлять оценку действий партнера, принимать решения в проблемной ситуации на основе переговоров.

Этап 3-й – вычленение проблемы.

Основная цель этапа: осознание противоречия, наличие проблемы.

Методы реализации: работа в группах («мозговой штурм»), индивидуальные суждения-выступления, коллективное обсуждение школьников.

Итог данного этапа: вербальная формулировка проблемы.

Формирование универсальных учебных действий: формирование мыслительных операций, вербализация перехода от анализа противоречия к поиску направления его разрешения, самостоятельность суждений, развитие коммуникативных навыков взаимодействия с партнерами по образовательному процессу, умение аргументировать свою точку зрения и отстаивать ее, не разрушая позиции оппонентов, использовать адекватные языковые средства для отображения

своих чувств и мнений, осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебной задачи.

Этап 4-й – выдвижение возможных предположений.

Основная цель этапа: выдвижение предположений (гипотез) по решению проблемы.

Методы реализации: групповая работа, «мозговой штурм», индивидуальные суждения, предположения.

Итог данного этапа: наличие гипотезы или нескольких гипотез разрешения проблемы.

Формирование универсальных учебных действий: умение организовать исследование с целью проверки гипотезы, умение выделять главное и второстепенное, выстраивать последовательность действий, проявлять гибкость мышления, умение мысленно проследивать путь решения, аналитико-прогностические умения.

Этап 5-й – сужение поля поиска.

Основная цель этапа: отработка каждого из выдвинутых предложений с целью отсева неперспективных.

Методы реализации: коллективное обсуждение, групповая работа, индивидуальные суждения, изложение-рассуждение учителя.

Итог данного этапа: сужение поля поиска решения, определение рабочей гипотезы.

Формирование универсальных учебных действий: формируется умение создавать эскизный проект решения проблемы, анализировать перспективность гипотез, определять недостатки и достоинства предложений без учета их авторства, создавать и преобразовывать модели, схемы для решения учебной задачи, самостоятельно анализировать условия достижения цели, учитывать разные мнения и обосновывать свою позицию, самостоятельно проводить исследования для решения проблемных ситуаций.

Этап 6-й – доказательство рабочих гипотез.

Основная цель этапа: доказательство рабочей гипотезы.

Методы реализации: групповая работа, последовательное проведение доказательств

тва несколькими учащимися или представителем группы, доказательство гипотезы самим учителем (мини-лекция, объяснение).

Итог данного этапа: наличие стройной системы доказательства представленной гипотезы.

Формирование универсальных учебных действий: формируется умение формулировать и выстраивать логику доказательства, конструировать цепочку причинно-следственных связей, выстраивать свою позицию и быть готовым к её коррекции или замене, делать умозаключения и выводы на основе аргументации, брать на себя инициативу в организации совместных действий, прилагать усилия и преодолевать трудности и препятствия на пути достижения цели.

Этап 7-й – проверка гипотезы.

Основная цель этапа: рефлексия проделанной работы, представление выводов.

Методы реализации: задания на поэтапную проверку правильности выполненных действий, соотнесение начальных условий с характером и содержанием решения и т.д.

Итог данного этапа: убежденность в правильности полученных выводов.

Формирование универсальных учебных действий: формируется способность к объяснению, оценке собственных действий, убежденность в обоснованности оценки, умение самостоятельно ставить новые учебные цели и задачи, организовывать исследования с целью проверки гипотезы, делать умозаключения различных типов (индуктивное, по

анalogии и т.д.) и выводы на основе аргументации.

Л. Фейербах писал: «Где нет простора для проявления способности, там нет и самой способности» [1]. Степень успешности в образовательной деятельности напрямую зависит от профессионализма, интеллектуального и творческого потенциала людей, ее осуществляющих. Именно поэтому необходимым условием повышения качества образования является непрерывное повышение профессионального мастерства учителя и наличие у педагогов личностных смыслов осуществления их деятельности [5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Йодль Ф. «История этики» (т. II, 219—236, пер. под ред. В. С. Соловьёва). Изд. 2-е, исправл. – М., 2011. – 516 с.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. (Психологические проблемы). – М., 1994. – 216 с.
3. Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2011. – 192 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. – М., 2011. – 454 с.
5. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения / под ред. проф. Р.Г. Чураковой. – М., 2011. – 184 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт / под ред. Л.П. Кезиной, А.М. Кондакова. – М., 2010. – 71 с.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2009. – 78 с.

УДК 37:01/02

Рихтер Н.П.

Средняя общеобразовательная школа № 1900 (г. Москва)

**АКТУАЛЬНОСТЬ ВЗГЛЯДОВ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ
КОНЦА XIX–НАЧАЛА XX ВВ. НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЛЯ
СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

N. Rikhter

*Public budgetary educational institution secondary
comprehensive school No. 1900, Moscow*

**VIEWS OF THE RUSSIAN TEACHERS OF THE END OF THE XIX-
THE BEGINNING OF XX CENTURY ON AESTHETIC EDUCATION
RELEVANT FOR MODERN PRIMARY EDUCATION**

Аннотация. В статье, в рамках решения проблемы формирования духовной культуры российского общества, рассматриваются взгляды русских педагогов рубежа XIX–XX вв. по вопросам эстетического, и в частности музыкального, воспитания и развития в начальной школе. В работе анализируются мысли педагогов о важности эстетического воспитания, необходимости формирования у детей эстетических потребностей, чувств, развития интереса к музыкальному искусству, наряду с умственным и нравственным воспитанием, значительной роли музыки и хорового пения в этом процессе.

Ключевые слова: формирование духовной культуры, начальная школа, эстетическое воспитание и развитие ребенка, музыкальное образование, хоровое пение.

Abstract. The article discloses the views of the Russian teachers of a turn of the XIX-XX centuries within the solution of the problem of formation of spiritual culture of the Russian society. The views in question concern aesthetic education, and musical education at an elementary school. The author analyses the teachers' thoughts about the importance of aesthetic education, the need of formation children's aesthetic necessities and feelings, the development of interest to musical art along with intellectual and moral education. The article states the significant role of music and choral singing in this process.

Key words: formation of spiritual culture, primary school, aesthetic education and development of a child, musical education, choral singing.

Модернизация всех сфер российского государства определяет формирование личности нового типа. Однако активность личности, стремление к изменению жизненных условий в настоящий момент часто сочетаются с гипертрофированной прозападной ориентацией, деформацией понятия морали, снижением эстетических критериев, оторванностью от этнических корней. Проблема формирования духовной культуры стоит перед нашим обществом достаточно остро.

Будущее России, судьба нации и каждого русского человека закладываются в школе. Одними из важнейших личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования является формирование основ российской гражданской идентичности, эстетических потребностей, ценностей и чувств, развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости. Обогащение духовного мира младшего школьника, приобщение ребенка с первых дней школьной жизни к миру музыки, воспитание чувств, стремления к постоянному общению с произведениями искусства, развитие способности воспринимать красоту и наслаждаться ею, ценить и понимать искусство, пробуждение творческого воображения имеют при этом особое значение.

Позитивные преобразования современной начальной школы, в том числе введение нового Федерального государственного образовательного стандарта, более активное использова-

ние информационных технологий в образовательном процессе, усиленное внимание к повышению качества образования и квалификации педагогических кадров предполагают расширение историко-педагогического кругозора учителя начальной школы, подлинное осознание им необходимости развития эстетической, и в частности музыкальной, культуры ребенка.

Важным при этом становится исследование педагогического достояния, накопленного российской школой, и, в частности, обращение к истории российской педагогической мысли и опыту обучения пению в русской начальной школе конца XIX – начала XX в. От «того, что мы наследуем, зависит в конечном счете то, кем мы становимся» [2, с. 10].

Конец XIX – начало XX в. – особый период в истории культуры России, получивший название «Серебряного века», или «русского культурного ренессанса». Это время глубинных изменений духовной атмосферы, философского мировоззрения, появления и развития новых направлений в искусстве; эпоха интенсивного развития музыкальной жизни, хоровой певческой культуры, музыкальной эстетики и критики, интереса российской интеллигенции к музыкальному образованию народа. Это период усиленного внимания педагогической и психологической общественности к проблемам эстетического воспитания в школе, поиска педагогами-музыкантами теоретических основ обучения пению в начальной народной школе, реализации методических разработок в непосредственной практической деятельности учителей.

Развивая взгляды русских педагогов второй половины XIX в. (В.Г. Белинского, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, П.Г. Редкина и др.), педагогическая общественность поднимала вопрос о важности эстетического, и в частности музыкального, воспитания и развития ребенка. Педагог А.А. Волкова, например, писала о том, что религия, наука и искусство – силы, образующие человека в широком значении [1, с. 166]. Добро, истина

и красота – идеалы, которым призван следовать человек, неразрывно связанные между собой. Поэтому мышление, чувство и нравственность должны принимать участие во всех проявлениях человеческой деятельности. Законченное образование должно включать в себя научное образование, а также познания прекрасного, истины и добра. Наряду с литературой, эстетические наклонности, чувство, вкус и воображение развивает и музыка. Музыка – лучший проводник для развития душевных сил человека, выразительница внутреннего мира, заменяющая речь, имеющую пределы. «Глубоко потрясая душу, музыка сильно влияет на человека и влечет его на путь истины; в нем зарождаются стремления к обновлению, к добру; он очищается от грязных помыслов. Гармония звуков уносит его в другой мир, затемняя перед ним грубую действительность» [1, с. 166-167].

Педагоги рубежа веков придавали большое значение развитию эстетических потребностей ребенка, наряду с умственным и нравственным воспитанием, отводя при этом ведущую роль начальной школе. Г.А. Роков в журнале «Вестник воспитания» отмечал, что на первый взгляд удовлетворение эстетических потребностей может показаться роскошью, имеющей слишком малое значение по сравнению с умственным и нравственным воспитанием. Однако нравственное воспитание и эстетическое теснейшим образом взаимосвязаны. По его мнению, «чистые и благородные» эстетические удовольствия представляют собой чуть ли не единственный способ борьбы против негативного влияния грубых удовольствий, которым предаются молодые люди и которые губительно действуют на душу и тело. В связи с этим школа должна стать широковоспитательным учреждением, средоточием умственной, нравственной и эстетической жизни. Школа, обладающая копиями картин и скульптур, где процветало бы хоровое пение, оркестровая и сольная музыка, а также декламация, могла бы оказывать воспитательное влияние не только на учащихся, но и на все население [7, с. 128-129].

Педагоги поднимали вопрос о важности музыкального искусства и, в частности, хорового пения в сфере развития эстетических чувств, пробуждения интереса музыкальному искусству. Так, по Н.Н. Синицыну, область хорового пения – это, главным образом, область чувств, которая является одной из важнейших сторон воспитания, поэтому «пение как прямое и верное средство к образованию чувств справедливо должно обращать на себя внимание». «Пение дает высокие и чистые наслаждения; оно развивает эстетические чувства, освежает и бодрит дух», – утверждал Н.Н. Синицын [9, с. 184]. Особо подчеркивал нравственно-воспитательное значение хорового пения «как средства, прямо действующего на душу, вызывающего то или другое настроение, словом – развивающее восприимчивость, сочувствующую способность души» педагог-методист А.И. Пузыревский [4, с. 16].

Учитель И. Гуськин отмечал, что, хотя на хоровое пение отведено меньше учебных часов в сравнении с другими предметами, о продуктивности и результатах пения могут судить все. Простой народ очень интересуется «пением», и успехи по этому предмету могут оценить даже безграмотные родители. Разнообразные научные сведения, сообщаемые в школах, дают пищу уму ребенка, но мало развивают в нем «сердечные чувствования», между тем именно чувствования часто играют большую роль в определении действий человека, нежели понятия ума. По мнению учителя, пение «как искусство» – единственный предмет в народной школе, с помощью которого возможно развивать эстетическое чувство учащихся. При обучении пению учителю необходимо позаботиться о правильной постановке преподавания этого предмета («без пения народная школа все-таки быть не может») и не только «сообщить своим питомцам как можно больше познаний», но и «возбудить еще в детях охоту и интерес к этим познаниям» [6, с. 36-37].

С.Ф. Русова выдвигала на первый план важное значение искусства как средства формирования национального самосознания

личности. Педагог писала в 1910 г. о том, что в последнее время учителя обращают немало внимания на развитие в детях эстетического чувства, пробуждение художественных способностей – рисование, пение, музыка с каждым днем завоевывают себе внимание педагогов, проникают в программы занятий детских садов и начальных школ. Национальная школа, по убеждению С.Ф. Русовой, «не может игнорировать в своей программе и изучения различных отраслей искусства», более того, школа должна обратить на искусство особенное внимание как на один из могущественных факторов «рационального воспитания народной массы на почве нормального национального самосознания» [9, с. 53]. Подобное воспитание означает процесс постепенного развития творческих сил, заложенных в детях природой и переданных по наследству благодаря многовековой преемственности поколений. Это наследие является национальной сокровищницей народного творчества, и всякое воспитание должно вести учеников к пониманию красоты мирового искусства через первоначальное ознакомление с ближайшими, окружающими его художественными формами, образами, звукосочетаниями. Первым фактором пробуждения художественного чувства у учеников народных школ становится народное искусство. «Кто не знает властного впечатления над душой человеческой звуков родной песни, – спрашивала С.Ф. Русова, – родная и знакомая, она на самой низшей школьной ступени уже может пробудить музыкальное чувство, создать в классе художественное настроение» [8, с. 54].

Педагоги признавали важную роль музыкального искусства и хорового пения, в частности для развития умственных способностей ребенка, воспитания свободной, ответственной и творческой личности. Учитель Гр. С-в, в 1916 г. отмечал, что «пение, подобно другим предметам, служит тем же высоким целям совершенствования человеческой природы, развитию разума, подъему энергии и творческого духа, развитию и выработке разумной, сильной и свободной лич-

ности, а также чувства общественного долга, <...> будит в молодежи потребность красоты и правды жизни» [10, с. 585], а значит, по его мнению, должно являться общеобразовательным предметом в школе.

Признавая значение музыкального искусства для развития ребенка, российские педагоги рубежа веков настаивали на необходимости эстетического воспитания простых русских людей, признании равноправного положения музыкального искусства наряду с другими средствами образования. «Весьма желательно, чтобы русское общество прониклось сознанием идеи эстетического воспитания народа и музыкального просвещения и помогло музыкантам провести эту идею в жизнь», – настаивал педагог-музыкант В.П. Лебедев [3, с. 205].

Идеи педагогов находили отклик в общественном сознании. В 1910 г., например, Московская городская дума, рассматривая вопрос о введении в Москве всеобщего и обязательного народного образования, заслушала и единогласно одобрила речь гласного А.С. Шмакова. Обращаясь к опыту Древней Эллады, оратор сравнивал души людей с факелами, воспламенить в которых любовь к знанию, вселить жажду высокого и прекрасного – задача учителя. И, так как «самые животворные веяния нашего духа», самые благородные порывы идут именно от сердца, то воспитание «сердца», воспитание души является одной из важнейших школьных проблем. Для решения данной проблемы в России и в Москве, в частности, по мнению докладчика, не сделано практически ничего. Между тем еще у мудрых эллинов музыка была обязательным предметом школьного обучения. Именно музыка вызывает из глубин духа то идеальное и неземное, что заложено в нас по наследству; именно от музыкальных впечатлений воскресает свободная жизнь духа; воздействие музыки на человека незаменимо еще и потому, что она начинается там, где оканчиваются слова; музыка находится «в <...> ближайшей, родственной связи с глубокими тайниками нашей души».

Музыка зовет в область высокого и прекрасного, возрождает надежду, смягчает души юного поколения. Музыка – «истинная молитва смятенной души», основа религиозно-нравственного воспитания. В связи с этим «воспитание сердца вверяемых московским городским школам детей чрез обязательное же одухотворение их музыкаю» должно стать «краеугольным камнем», одной из основных задач народной школы [5, с. 74-76].

Таким образом, на рубеже XIX–XX вв. российскими педагогами осознавалось значение музыкального искусства для развития личности ребенка, духовно-нравственного совершенствования, воспитания у детей интереса к искусству и потребности в общении с ним, творческих способностей. Педагоги настаивали на равноправном позиционировании музыкального искусства наряду с другими предметными областями, что актуально и для современной действительности, особенно в плане перспективы перевода предметов эстетического цикла в статус дисциплин по выбору, перехода дополнительного образования детей преимущественно на платную основу.

Изучение истории русской музыкальной педагогики и практики музыкального воспитания дает шанс выявить наиболее интересные преобразования и провести некоторую аналогию с происходящим сегодня. Это позволяет оценить настоящие изменения и определить их жизнеспособность. Опыт прошлого может показать нам основные направления модификации содержания музыкального образования, совершенствования организационных форм, пути развития музыкальной культуры.

Возрождение забытых страниц российской истории, богатейшего теоретического и практического материала, основанного на христианских началах, патриотическом и народно-певческом музыкальном искусстве, открывает уникальные перспективы расширения музыкального мирозерцания современного ребенка, духовно-нравственного, эстетического и патриотического воспитания личности на национальной основе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волкова А. Искусство в первоначальном образовании (Переделка с фр. по сочинениям Пепо) // Вестник воспитания. – 1891. – Кн. 2. – С. 165–168.
2. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». РАО. Федеральный институт планирования образования. – М., 1996. – 719 с.
3. Лебедев В. Пение и музыка как средство эстетического развития народа // Вестник воспитания. – 1906. – № 5. – С. 171–209.
4. Методические заметки по преподаванию пения в народных школах / Составил преподаватель С.-Петербургского Учительского института А. Пузыревский. Изд. второе. – М., 1892. – 32 с.
5. Музыка в народной школе // Народное образование. – 1910. – Т. I. Кн. 1. – Январь. – С. 74–76.
6. Народный учитель Ив. Гуськин. Несколько слов о пении вообще и о пении в народной школе // Русский начальный учитель. – 1904. – № 2. – С. 33–38.
7. Роков Г. Школа, литература и жизнь // Вестник воспитания. – 1899. – № 5. – Сентябрь. – С. 128–129.
8. Русова С. Национальное искусство // Русская школа. – 1910. – №. 3. – С. 53–59.
9. Синицын Н. Важнейшие вопросы общеобразовательной народной школы. Руководство для начального учителя. – М., 1905. – 267 с.
10. Учитель Гр. С-в. Пение в высших начальных училищах // Школа и жизнь. – 1916. – № 24. – 15 июня.

УДК 159.9:316.35

Чупина В.А.¹, Воробьева И.В.², Кружкова О.В.², Плешакова А.Ю.³

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

²Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

³Уральский государственный экономический университет (г. Екатеринбург)

**СУБЪЕКТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СТРЕССОГЕННОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ ГОРОДОВ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО
АВТОНОМНОГО ОКРУГА)**

V. Chupina¹, I. Vorobieva², O. Kruzhkova², A. Pleshakova³

¹The Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg

²The Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

³The Ural State University of Economics, Ekaterinburg

**THE SUBJECTIVE IMPORTANCE OF THE STRESS-PRODUCING
ENVIRONMENT FOR THE PERSON IN A CONTEXT OF ITS EDUCATIONAL
LEVEL AND PROFESSIONAL ACCESSORY (ON THE EXAMPLE
OF THE CITIES OF KHANTY-MANSI AUTONOMOUS OKRUG)**

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты исследования социального самочувствия населения северных территорий (аспект субъективной оценки значимости стрессогенной среды жителями, имеющими различный образовательный уровень и принадлежащими к различным социально-профессиональным группам). Установлено, что восприятие неблагоприятных условий среды зависит от уровня образования и принадлежности к определенной профессиональной среде. Работа адресована руководству региона и городов, руководителям предприятий, а также специалистам, изучающим вопросы взаимодействия среды и человека.

Ключевые слова: стресс, стрессор, стрессогенная среда, стресс-фактор, социальный и пространственный краудинг, паллиация, когнитивный диссонанс, дисперсионный анализ.

Abstract. The article presents the results of the research studying the social well-being of the population of northern territories (the aspect of the inhabitants' subjective estimate of the importance of the stress-producing environment, the inhabitants being of different educational levels and social and professional groups). It is determined that the perception of difficult environments depends on the educational level and a certain professional group belonging. The work is addressed to the region and its cities governing body, heads of the enterprises, and to the experts studying the problems of interaction of the environment and the person.

Key words: stress, stressor, stress-producing environment, stress factor, social and spatial crowding, palliation, cognitive dissonance, dispersive analysis.

В научной дискуссии о взаимодействии человека и среды в поисках оптимального распределения ресурсов и эффективных управленческих воздействий на развитие территорий, помимо актуальной экологической проблематики, все чаще обозначается психологический контекст взаимовлияния компонентов системы «человек – среда». Безусловно, активность субъекта в преобразовании и создании «своей» среды важна, однако и средовые факторы существенным образом определяют жизнедеятельность человека, его профессиональные достижения и социальное самочувствие.

Естественная природная и искусственно созданная антропогенная среда воспитывают человека, определяют, направляют его поведение, формируют ценностные ориентации, позволяют выразить себя в пространстве. Особенно это характерно для городской среды, являющейся на данном этапе исторического развития человечества одной из основных форм, условий и ресурсов существования современной цивилизации.

Тем не менее успешная адаптация к условиям и вызовам среды (в том числе и городской) не бывает без издержек. Субоптимальные условия окружающей среды могут предъявлять требования, которые в значительной степени превышают индивидуальные возможности человека, находящегося в ней [3]. Подобный дисбаланс между внешними требованиями среды и внутренним потенциалом человека называется стрессом [5]. Как доказывают многочисленные исследования, стресс имеет тесную взаимосвязь с ухудшением физического (заболевания сердечно-сосудистой системы, негативные изменения иммунной системы и т.п.) и психического (неврозы, нервные срывы, нервно-психическое истощение и т.д.) здоровья.

Однако не каждый стрессор городской среды равен другим стрессорам, равно как и воздействия какого-либо стрессора неоднозначно для всех людей, испытывающих его. Свою поправку в действие стрессоров городской среды вносят демографические (пол, возраст и т.п.), социальные (общественное положение, семейное положение и др.), социально-психологические (система социальных ожиданий, опыт взаимодействия в среде, ценностные ориентации и т.п.) и личностно-психологические факторы (нервно-психическая устойчивость, стрессочувствительность, эмоциональность, экстраверсия и т.д.). При этом среди демографических чаще всего исследуется роль половозрастных особенностей жителей города в их реакции на стрессогенное воздействие городской среды [1; 2]. Тем не менее правомерно предположить, что это не единственные демографические факторы, имеющие значение для сопротивляемости и адаптации

человека к городскому стрессу. Так, уровень общей и специальной компетентности человека, связанный с качеством образования, а также его актуальная профессиональная деятельность, во многом определяющая потребности и поведенческие паттерны, также могут быть связаны с силой воздействия стресс-фактора городской среды на человека.

Из трех существующих технологий оценки значимости стресс-фактора среды для человека (G. Böhm и G. Tanner [4]) – технология оценки субъективной значимости, технология оценки возмещения, технология оценки субъективной вероятности – нами была применена первая из них: технология субъективной оценки списка из 78 вероятных стресс-факторов городской среды, которые могут воздействовать, вызывать раздражение и снижать качество жизни жителей населенных пунктов. В исследовании приняли участие 1647 человек, из них – 639 мужчин и 1008 женщин, проживающих в 13 населенных пунктах ХМАО.

В результате факторного анализа (КМО=0,899, *p*-уровень критерия сферичности Бартлетта 0,000, общая объясненная дисперсия 32%) было выявлено шесть групп стресс-факторов городской среды, характерных для городов ХМАО:

1) риски неблагоустроенности территории, связанные с недостаточной освещенностью улиц, вероятностью возникновения пожаров, неубранностью улиц, свалками на территории населенного пункта, плохим состоянием инфраструктуры и дорог, недостаточной благоустроенностью жилья и т.п.;

2) риски зависимости, определяемые как сезонная, территориальная, экономическая зависимость жителей населенного пункта от внешних обстоятельств, однообразие образа жизни, связанное со средовыми факторами;

3) риски консервативной информационной среды, формируемые недостатком событий в населенном пункте, стареющим населением, однообразием визуального пространства и небольшой территорией города;

4) риски социальной динамики, связанные с низкой динамикой жизни в среде насе-

ленного пункта, недостатком ярких впечатлений, возможностей для смены деятельности и вариантов отдыха, навязчивыми слухами и сплетнями, высоким притоком мигрантов;

5) риски пространственного и социального краудинга (субъективного ощущения нехватки физического и социального пространства), выражаемые в недовольстве множеством ненужных случайных контактов с другими людьми и навязанных социальных обязательств, нехватке свободного пространства, приводящих к ощущению, что город «душит» человека;

6) социально-экономические риски, связанные с возможностью преступлений по отношению к жителю населенного пункта, в том числе и террористических актов, отсутствием социальной поддержки со стороны окружающих, недостаточной материальной обеспеченностью и высокими экономическими затратами на свое жизнеобеспечение.

Для обнаружения закономерностей в оценке субъективной значимости стресс-факторов городской среды жителями с разным уровнем образования и принадлежащим к разным профессиональным группам был проведен дисперсионный анализ (многотомный MANOVA) посредством статистического пакета SPSS 19.0.

В результате было обнаружено, что и уровень образования, и сфера профессиональной деятельности жителей населенных пунктов ХМАО частично могут быть факторами, определяющими оценку стресс-факторов городской среды (табл. 1 и 2).

Так, при восприятии рисков пространственного и социального краудинга люди с отсутствием профессионального образования чувствуют себя наименее защищенными от давления со стороны социума. Ограничение в профессиональной и социальной мобильности, малая конкурентоспособность на рынке труда, вызванные недостатком социальных и культурных компетенций личности, способствуют формированию у них состояния раздражения, недовольства собой, ощущения ограничения своих возможностей самореализации и поддержания необходимого уровня качества жизни.

Наименее чувствительны к негативному воздействию данного стресс-фактора респонденты со средним профессиональным образованием, которое, как правило, предполагает рабочую профессию. Возможно, это связано как с высокой потребностью в условиях исследуемых населенных пунктов именно в данных людях, так и с относительной согласованностью их притязаний и ус-

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа субъективной значимости стресс-факторов городской среды у респондентов с разным уровнем образования

Группа стресс-факторов	Показатели допустимости и адекватности дисперсионного анализа			Общая объясненная дисперсия R ²	p-уровень различий	Уровень образования	Среднее по группам с разным уровнем образования ¹
	M-критерия Бокса	p-уровень коэффициента Ливиня	p-уровень коэффициента След Пиллая				
Риски пространственного и социального краудинга	M=329,6 при p=0,051	0,058	0,037	1,1%	0,040	СО СПО ВПО	0,113 -0,026 0,001

Примечание: СО – общее среднее образование; СПО – среднее профессиональное образование; ВПО – высшее профессиональное образование.

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа субъективной значимости стресс-факторов городской среды у респондентов, занятых в разных профессиональных сферах

Группа стресс-факторов	Показатели допустимости и адекватности дисперсионного анализа			Общая объясненная дисперсия R ²	p-уровень различий	Профессиональная сфера	Среднее по группам профессиональных сфер ¹	
	M-критерия Бокса	p-уровень коэффициента Ливиня	p-уровень коэффициента След Пиллая					
Риски пространственного и социального краудинга	M=329,6 при p=0,051	0,058	0,000	1,1%	0,002	Нефтегазовая	-0,156	
							Бюджетная	0,041
								Бизнес
Риски неблагоустроенной территории		0,695		1,5%		Дотационная	0,110	
						Другая	-0,020	
Риски консервативной информационной среды		0,513		2,3%	0,020	Нефтегазовая	-0,238	
						Бюджетная	-0,085	
						Бизнес	-0,023	
						Дотационная	0,073	
						Другая	-0,105	
						Нефтегазовая	-0,299	
						Бюджетная	0,104	
						Бизнес	-0,048	
						Дотационная	-0,065	
						Другая	0,121	

ловий, предоставляемых социальной и пространственной средой населенного пункта, для их удовлетворения.

Отношение к стресс-фактору «риски пространственного и социального краудинга» также различается и у представителей различных профессиональных сфер. Наименее чувствительны к воздействию данного стресс-фактора работники нефтегазовой сферы, поскольку, являясь специалистами в наиважнейшей для жизнедеятельности населенных пунктов ХМАО сфере, они обладают большими ресурсами в преодолении социального давления и паллиации негативного воздействия пространственно-визуальных факторов городской среды. При этом наиболее уязвимыми для данного стресс-фактора городской среды являются работники дотационной сферы – как наименее защищенной в социальном и экономическом плане группы населения, чувс-

твительной к социальному неодобрению и дискомфорту жилой среды.

Интересен тот факт, что наиболее чувствительными для рисков неблагоустроенной территории являются именно работники нефтегазовой сферы. При относительно высокой материальной обеспеченности их труда невозможность поддерживать достойный уровень качества жизни в силу средовых ограничений формирует когнитивный дисбаланс и недовольство городской средой. При этом наименее значимым данный стресс-фактор оценивают работники обслуживающей и иных вспомогательных сфер (торговля, бытовые услуги и т.п.). Неблагоустроенность территории населенного пункта является ресурсом для развития возможностей их профессиональной деятельности, «плацдармом» и условием их востребованности как на рынке труда, так и социального взаимодействия в населенном пункте.

Обратная ситуация наблюдается при анализе субъективных оценок стресс-фактора «риски консервативной информационной среды», который наиболее значим именно для работников обслуживающей сферы и наименее значим для работников нефтегазовой сферы. Консервативная, устоявшаяся в традициях и привычках социальная среда относительно изолированного населенного пункта не способствует внедрению нововведений. Коммуникационные сети, несмотря на их разветвленность, чрезмерно стабильны и закрыты для нового, что не способствует продвижению новых услуг и возможностей работников обслуживающей сферы. Перечисленные выше факторы, в свою очередь, совершенно не важны для успешности протекания профессиональной деятельности работников нефтегазовой сферы, поскольку их профессиональные интересы и целевая активность выходят за пределы населенного пункта и зависят от потребностей в добыче полезных ископаемых в масштабах страны и мира, а не отдельного города или региона.

Опираясь на полученные данные, можно сделать следующие выводы:

1) уровень образования и сфера профессиональной деятельности жителей населенных пунктов ХМАО частично могут быть факторами, определяющими оценку стресс-факторов городской среды, причем люди с отсутствием профессионального образования чувствуют себя наименее защищенными от давления со стороны социума;

2) одна из самых востребованных профессиональных групп в регионе – работники нефтегазовой сферы, которые оказываются

достаточно чувствительны при восприятии среды населенного пункта и высоко оценивают действие на собственную личность определенных групп стресс-факторов, в частности, их не устраивает организация пространства и ухоженность территорий населенных пунктов.

Таким образом, восприятие неблагоприятных условий среды проживания, помимо объективных характеристик, связанных с содержанием самих стресс-факторов, зависит еще и от уровня образования жителей территорий и их принадлежности к определенной профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кружкова О.В., Воробьева И.В. Стресс-факторы городской среды и их субъективная значимость для жителей различных территорий // Российский человек в «разломе эпох»: материалы 15 Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета, 26-27 апреля 2012 г.: доклады, в 2 т. Т. 1. – Екатеринбург, 2012. – С. 263–267.
2. Кружкова О.В. Субъективная оценка стресс-факторов городской среды жителями больших российских городов с учетом гендерного признака // 6-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 25-26 октября 2012 г.). – М., 2012. – С. 217–221.
3. Bilotta E., Ewans G.W. Environmental stress. In L. Steg, A.E. Van den Berg, & J.I.M. de Groot (Ed.), *Environmental Psychology. An Introduction*. – Chichester: BPS Blackwell; Wiley, 2012. – P. 27–35.
4. Böhm G., Tanner G. Environmental risk perception. In Steg L., Van den Berg A.E., & de Groot J.I.M. (Ed.) *Environmental Psychology. An Introduction*. – Chichester: BPS Blackwell; Wiley, 2012. – P. 15–25.
5. Evans G.W., Cohen S. Environmental stress. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology*. Oxford: Elsevier, 2004. – P. 815–824.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.016:51

Абрамова И.В.

Московский государственный областной университет

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ДВИЖЕНИЕ»

I. Abramova

Moscow State Regional University

STUDENTS' PROJECT ACTIVITY WHILE STUDING THE THEME «MOTION»

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы развития творческих способностей школьников на уроках геометрии с помощью проектной деятельности. Представлено решение актуальной методической проблемы – выявление и раскрытие возможных путей применения метода проектов при изучении темы «Движение». В статье показано, как можно реализовать проблему прикладной и практической направленности курса геометрии при изучении данной темы. Большое внимание уделено организации деятельности учащихся, составлению для учащихся заданий (проектов), которые служат целям обеспечения сознательного усвоения геометрического материала, активизации познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: геометрия, движение, проектная деятельность, симметрия, развитие творческих способностей.

Abstract. The article studies the problems connected with pupil's creative abilities development at the lessons of Geometry through project activity. The author offers a solution of an acute methodological problem: investigating and disclosing of some possible ways of using the project method while studying theme "Motion". The article shows how to realize the problem of applied and practical orientation of the course of Geometry while studying this theme. In this article the author gives much attention to the organization of pupils' activity, composing some tasks (projects) for pupils that provide for a conscious studying of Geometry as well as to pupils' cognitive activity.

Key words: Geometry, motion, project activity, symmetry, development of creative abilities.

Основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам человек, его нравственная позиция, многоплановая деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. В декабре 2010 г. Ми-

нистерством образования и науки Российской Федерации утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС).

Государственный стандарт по математике общеобразовательной школы предполагает приоритет деятельностного подхода к процессу образования, развитие у учащихся широкого комплекса общих учебных и предметных умений, овладение способами деятельности, формирующими познавательную, информационную, коммуникативную компетенции. Деятельностный подход в обучении опирается на работы Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Одним из примеров деятельностного подхода в обучении является метод проектов. Это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом [4, с. 4].

В этой связи вполне понятен интерес, который проявляет сегодняшняя педагогика к деятельностным технологиям обучения.

Разработанный еще в первой половине XX в. метод проектов вновь становится актуальным в современном информационном обществе. Его называли также методом проблем. Основателями этого метода были философ и педагог Джон Дьюи и его ученик и последователь Уильям Херд Килпатрик.

Основоположники этого подхода рассматривали деятельность как целенаправленную активность человека во взаимодействии с окружающим миром в процессе решения задач. В этом смысле целью обучения является вооружение учащихся знаниями, формирование у них умений действовать со знанием дела – компетентно.

Метод проектов является благодатной почвой для развития творческих способностей учащихся. В каждом классе (или почти в каждом классе) есть от природы одаренные дети. У этих детей необходимо развивать творческие способности, их одаренность,

Изучение геометрии в 7–9 классах общеобразовательной школы осуществляется на

основе дедуктивного метода познания. Особенность геометрии делает ее незаменимым элементом общей культуры человека, в равной степени нужным художнику и математику, инженеру и физику, биологу и экономисту. Геометрические фигуры имеют много реальных моделей в окружающем мире, что открывает возможность в ходе изучения геометрии широко пользоваться наблюдением, сравнением, выдвижением гипотез, экспериментом.

Знания, не нашедшие практического применения, со временем постепенно забываются. Для ученика проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Проектная деятельность позволяет ученику проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, показать публично достигнутый результат.

Проектная деятельность – сложная умственная деятельность, которая опирается на умения целеполагания, планирования, анализа проблемной ситуации и формулирования проблемы, выделения условий существования проблемы, определения системы действий, которые могут изменять ситуацию [3, с. 38].

Проектная деятельность предполагает в основном самостоятельную работу учащихся, а организация этой работы – задача учителя. Рассмотрим как пример проект «Симметрия в пространстве» в 9 классе. Цель проекта: изучение темы «Движение». В курсе математики средней школы нет отдельно выделенной темы «Симметрия». Само понятие встречается при изучении тем «Четырехугольники» в 8 классе, «Движение» – в 9 классе, а затем в старшей школе при изучении тем «Многогранники». Данный проект направлен на достижение результата по решению проблемы: «Симметрия математических фигур – это движение».

Понятие движения в геометрии связано с обычным представлением о перемещении. Но, если, говоря о перемещении, мы представляем себе непрерывный процесс, то в геометрии для нас будут иметь значение только начальные и конечные положения объектов. В проекте рассматриваются два вида

движения: осевая симметрия и центральная симметрия. При четком представлении цели проекта необходимо поставить задачи, перечислить основные этапы, определить сроки выполнения работы.

При организации работы над данным проектом предпочтительнее задания, рассчитанные на выполнение в группах. Умение работать в группе способствует эффективному сотрудничеству и взаимодействию учащихся в ходе совместной деятельности, умению слушать партнера, аргументировать своё мнение.

Учащиеся 9 класса уже знакомы с понятием движения. Движение плоскости – это отображение плоскости на себя, сохраняющее расстояние. Пример такого отображения – осевая симметрия (отображение плоскости на себя, сохраняющее расстояние между точками) и центральная симметрия (поворот плоскости в пространстве на 180° вокруг оси).

Для выполнения проекта ученики одного класса разбиваются на группы по 5-6 человек в каждой группе. Предлагается для изучения и выполнения проекта одна из тем: «Симметрия в живой природе», «Симметрия геометрических фигур», «Орнаменты», «Зеркальная симметрия», «Симметрия помогает решать задачи». Не исключена возможность выбора учащимися своей темы.

Первая группа, занимающаяся темой «Симметрия в живой природе», должна подготовить сообщение о геометрических формах предметов живой природы [2, с. 4]. Предметы живой природы (кленовый лист, снежинка, бабочка, морская звезда, кристалл граната) объединяет то, что они симметричны относительно оси. Если начертить вертикальную прямую вдоль центральной прожилки листа и сложить лист, то его части совпадут. Учащиеся выполнили опыт: нарисовали рисунок на сложенном пополам листе бумаги. Вырезали рисунок и развернули лист. Получилась фигура, обладающая осевой симметрией [1, с. 188].

Вывод: осевая симметрия представляет собой отображение плоскости на себя, сохраняющее расстояние между точками.

Второй опыт выполняли со снежинкой. Учащиеся из бумаги вырезали снежинку, для этого лист бумаги сложили несколько раз. У снежинки несколько линий сгиба, и все они являются осями симметрии.

Ученики делают вывод: у предметов живой природы может быть одна или несколько осей симметрии.

Вторая группа, выполняя проект «Симметрия геометрических фигур», изучила геометрические фигуры: прямоугольник, ромб, квадрат, окружность, параллелограмм, произвольный треугольник, равнобедренный треугольник, правильный треугольник, правильный шестиугольник.

Ученики, перегибая вырезанные из бумаги геометрические фигуры, определили, сколько осей симметрии имеет каждая фигура и как они располагаются.

Ученики пришли к выводу: «самая симметричная» фигура – это окружность, любая прямая, проходящая через центр окружности, является осью симметрии. Произвольный треугольник не обладает симметрией. Прямоугольник, ромб имеют две оси симметрии. Квадрат, равносторонний треугольник, правильный шестиугольник имеют несколько осей симметрии. Равнобедренный треугольник ABC имеет одну ось симметрии, проходящую через середину основания. Параллелограмм не обладает осевой симметрией, но обладает центральной симметрией. Центр симметрии – пересечение его диагоналей.

У третьей группы объектом исследования была тема «Орнаменты». Орнамент – это узор, состоящий из ритмически упорядоченных объектов для украшения предметов или архитектурных сооружений.

Ученики изготовили орнамент из полоски бумаги. Полоску бумаги сложили несколько раз пополам в одном направлении по горизонтали, нарисовали рисунок и вырезали по контуру. Получился орнамент. Этот вид симметрии состоит в том, что рисунок повторяет предыдущий и отстоит от него на определённый интервал в определённом направлении. Этот интервал называют шагом симметрии.

Далее учащиеся эту полоску бумаги сложили по вертикали. Вырезанный орнамент стал иметь вертикальную и горизонтальную ось симметрии.

Существуют плоские орнаменты, заполняющие плоскость без промежутков. Такие орнаменты называют паркетами. Тетрадь в клеточку – пример паркета с квадратной ячейкой. Ученики составили различные виды «паркета» на листе бумаги.

В процессе выполнения работы ученики пришли к выводу: основными видами симметрии в орнаментах являются отражение, поворот и перенос.

Ученики четвёртой группы готовили проект «Зеркальная симметрия».

Опыт 1. На листе бумаги горизонтально печатными буквами написаны слова ЧАЙ и КОФЕ. Эта полоска располагается перпендикулярно зеркалу [5, с. 130].

Ученики отвечают на вопросы: 1) почему зеркало не перевернуло слово КОФЕ и до неузнаваемости изменило слово ЧАЙ; 2) зеркальная симметрия – это осевая или центральная симметрия?

Вывод: 1) Буквы К, О, Ф, Е обладают симметрией, а буквы Ч, А, Й – нет. Фигуры, обладающие горизонтальной осью симметрии, отражаются в зеркале без изменений, а фигуры, не обладающие такой симметрией, при отражении в зеркале меняются; 2) зеркальная симметрия – это симметрия относительно плоскости, её свойства очень похожи на свойства осевой симметрии (ось симметрии в данном опыте – это линия пересечения плоскости зеркала с листом бумаги).

Опыт 2. На листе бумаги изображена кривая, состоящая из отрезков ОА, АВ, ВС. Зеркало располагается перпендикулярно листу.

Ученики измеряют расстояния с помощью линейки на плоскости зеркала от точек А, В, С до прямой, соединяющей зеркало с листом бумаги (оси симметрии), и от точек Аэ, Вэ, Сэ на листе бумаги до этой же прямой. Расстояния одинаковые.

Вывод: 1) зеркальная симметрия – это отображение плоскости на себя, которое со-

храняет расстояние между точками; 2) отображение плоскости на себя – это движение.

Опыт 3. На листе бумаги изображена окружность с центром в точке О, под прямым углом рядом располагается зеркало. В зеркале отображается окружность.

Ученики измеряют расстояние от точки О до точки А на плоскости бумаги и от точки Оэ до точки А на плоскости зеркала. Расстояния равны.

Выводы: 1) расстояние АО равно расстоянию АОэ; 2) окружность с центром Оэ в зеркале является отображением окружности с центром в точке О; 3) отображение плоскости на себя – это наложение; 4) любое движение является наложением; 5) наложение – отображение плоскости на себя; 6) любое движение является наложением.

Пятая группа подготовила задачи, в решении которых применяется симметрия.

Задача 1. Даны прямая l и две точки A и B по одну сторону от неё. Найдите на прямой такую точку M , чтобы путь из A в B через M был кратчайшим, т.е. длина ломаной AMB была наименьшей [5, с. 150].

Решение. Кратчайшее расстояние между прямой l и точкой A , не лежащей на этой прямой, – это перпендикуляр, проведённый из данной точки к данной прямой. Построив точку $Aэ$, симметричную точке A относительно прямой l , учащиеся проводят прямую $AэB$. Точка пересечения $AэB$ и прямой l – точка M . $AM = AэM$, так как треугольник AOM равен треугольнику $AэOM$ по 1-му признаку равенства треугольников.

Ответ: длина ломаной AMB – наименьшая.

Задача 2. Начертите прямоугольный треугольник ABC , в котором угол C прямой, а стороны AC и CB равны соответственно 3 см и 2 см. Постройте треугольник, симметричный данному относительно а) прямой AC ; б) прямой BC ; в) прямой AB . Какой фигурой в каждом случае является объединение данного треугольника и построенного?

Учащиеся выполняют построение.

Ответ: а) фигура $ABBэ$ – равнобедренный треугольник, треугольник ABC симмет-

ричен треугольнику $AB\bar{C}$ относительно оси симметрии AC ; б) фигура $ABA\bar{e}$ – равнобедренный треугольник, треугольник ABC симметричен треугольнику $A\bar{e}BC$ относительно оси симметрии BC ; в) фигура $AC\bar{e}BC$ – прямоугольник, треугольник ABC симметричен треугольнику $AC\bar{e}B$ относительно оси симметрии AB .

Задача 3. На плоскости отмечены точки A , B и C , не лежащие на одной прямой. Как начертить окружность, чтобы точки A , B и C находились на этой окружности?

Решение. Соединив точки A , B и C , получим треугольник ABC . Около любого треугольника можно описать окружность. Для этого необходимо построить из вершин серединные перпендикуляры к отрезкам AC , AB и BC . Серединным перпендикуляром к отрезку называется прямая, проходящая через середину данного отрезка и перпендикулярная к нему. Каждая точка серединного перпендикуляра к отрезку равноудалена от концов данного отрезка. Точка A симметрична точке C относительно серединного перпендикуляра, точка A симметрична точке B , точка B симметрична точке C . Серединные перпендикуляры к сторонам треугольника пересекаются в одной точке (т. O). Точка O является центром окружности. Радиусом окружности являются отрезки OA , OB , OC .

Проведём окружность с центром O и соответствующим радиусом. Точки A , B и C будут находиться на этой окружности.

Задача 4. Через центр квадрата $ABCD$ проведены две взаимно перпендикулярные прямые a и b , каждая из которых пересекает противоположные стороны квадрата в точках M , N , K , P соответственно. Докажите, что отрезки этих прямых MN и KP , заключенные внутри квадрата, равны между собой.

Доказательство. Рассмотрим поворот относительно центра квадрата на угол 90° , при котором точка C отображается на точку D . При этом повороте прямая b отобразится на прямую a , отрезок CD – на отрезок BD , отрезок AB – на отрезок AC . Значит точка M перейдет в точку K , точка N – в точку P . Следовательно, $KP = MN$.

Задача 5. Дан равносторонний треугольник ABC . Из вершин A , B , C проведены высоты $АН$, $ВК$, $СР$. Докажите, что при повороте вокруг центра O на угол 120° против часовой стрелки отрезок KP отображается на отрезок KN .

Доказательство. При данном повороте отрезок AC отображается на отрезок BC , отрезок PK – на отрезок KN , так как угол $НОК$ равен углу $РОК$ и равен 120° . Значит точка K перейдет в точку N , точка P – в точку K . Следовательно, отрезок KP отобразится на отрезок KN .

Решение и обсуждение каждой задачи вызвало большой интерес учащихся. Каждый ученик высказывал свои идеи и соображения о решении каждой задачи.

В итоге учащиеся самостоятельно сделали выводы.

1. Движение плоскости – это отображение плоскости на себя, сохраняющее расстояние.

2. Осевая симметрия, центральная симметрия, параллельный перенос и поворот плоскости являются движением.

Презентации, созданные каждой группой, были предварительно просмотрены и обсуждены с учителем. Окончательные варианты презентаций учащиеся показали на уроке математики.

Опыт использования метода проектов при обучении геометрии позволяет сделать вывод о том, что проектная деятельность способствует формированию познавательного интереса учащихся к математике, систематизации имеющихся у них знаний, умению держаться перед аудиторией, последовательно излагать свои мысли и отвечать на поставленные вопросы.

Практическая значимость данного исследования состоит в возможности использования предложенной методики в процессе преподавания математики в рамках новой программы независимо от ее реализации в различных учебниках. Поиски в этом направлении смогут также оказать воздействие на разработку методических направлений совершенствования как содержания, так и методов обучения в общеобразовательной школе, способствующих формированию

учебно-познавательных, информационных, личностных, коммуникативных компетенций учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дорофеев Г.В., Суворова С.Б., Шарыгин И.Ф. Учебный комплект по математике для 6 класса. – М., 1996. – 416 с.
2. Крачковский С.П. Прикладные и занимательные аспекты геометрии // Математика. – 2012. – № 2. – С. 4–8.
3. Пахомова Н.Ю. Учебное проектирование как деятельность // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика» 2010. – № 2. – С. 57–63.
4. Ступицкая М.А. Что такое учебный проект? – М., 2010. – 44 с.
5. Шарыгин И.Ф., Ерганжиева Л.Н. Наглядная геометрия 5-6 кл.; пособие для общеобразовательных учреждений. – М., 2007. – 189 с.

УДК 745/749:39

Куприна В.А.

*Академия социального управления
(Московская область)*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ
ФАКУЛЬТЕТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА**

V. Kuprina

Academy of Public Administration (Moscow Region)

**USE OF ETHNOGRAPHIC MATERIAL IN INTER-SUBJECT TIES
AT THE LESSONS WITH STUDENTS OF ARTS AND CRAFTS FACULTY**

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования межпредметных связей на занятиях по отечественной истории, композиции и истории искусств в процессе обучения студентов факультета декоративно-прикладного искусства Московского гуманитарного института. Выдвинута и доказана гипотеза о важности этнографической составляющей в процессе подготовки студентов-художников. Использование межпредметных связей позволяет разнообразить занятия, обогатить представления учащихся об изучаемых явлениях и повысить интерес к предмету в целом.

Ключевые слова: этнография, межпредметные связи, декоративно-прикладное искусство, отечественная история, история искусств.

Abstract. The article is devoted to the problem of using an ethnographic material in inter-subject ties at native history lessons, lessons of composition and the history of arts in the course of training students of arts and crafts faculty of Moscow Humanitarian Institute. The author advanced and proved the hypothesis that the ethnographic component in the course of students-artists' preparation is important. The use of inter-subject ties helps make the lessons diverse and enrich the students' understanding of the phenomenon studied; besides, it rises their interest to the studied subject.

Key words: Ethnography; inter-subject ties; Arts and crafts; Native history; History of arts.

Осуществление межпредметных связей на основе этнографического материала в процессе подготовки студентов художественных специальностей является важным видом учебной деятельности.

Задачи межпредметного характера, в том числе обширный исторический, фольклорный, культурологический, а также иной познавательный материал, в котором прослеживается связь духовной жизни народа не только с предметами образовательного курса, но и с конкретными историческими фактами, выступают и как цель, и как средства обучения.

Этот материал, играя роль метода обучения, выполняет разнообразные функции, такие, как познавательные, развивающие, организующие, контролируемые, поэтому особую актуальность имеет вопрос о правильных, оптимальных формах организации и проведении работы по обучению студентов.

Межпредметные и внутрикурсовые связи играют важную роль в процессе формирования системных знаний и мировоззренческих идей студентов. Интегративные курсы на основе использования этнографического материала дают возможность лучше понять общее и особенное в развитии национальных культур, их взаимосвязь и взаимообусловленность, воспринять историю России как единый процесс развития населяющих ее народов.

Выдающийся славянский педагог Я.А. Коменский писал, что все, находящееся во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи [1].

Использование этнографического материала в межпредметных связях оказалось весьма эффективным с точки зрения формирования у студентов-художников не только хорошего эстетического вкуса, но и креативного мышления в процессе работы над своими учебными заданиями.

«Использование межпредметных связей, – отмечал выдающийся педагог К.Д. Ушинский, – облегчает весь ход обучения, вызывает интерес детей, что лучшие из дидактов, которых приходилось ему видеть, кажется, только и делают, что повторяют материал, а на самом деле они быстро идут вперед, их учащиеся усваивают много различных сведений, которых они никогда не запомнили бы, если бы изучали их без взаимосвязей».

При внедрении в образовательный процесс межпредметных и внутрикурсовых связей возникает проблема, состоящая в том, что преподавателю необходимо использовать материал не только «своей» учебной дисциплины, но и смежных, что несколько замедляет процесс подготовки к занятию. Одним из путей решения этой проблемы, а также способов повышения эффективности занятий может служить практика привлечения к проведению отдельных занятий преподавателей других предметов.

Наша работа была направлена на поиск путей совершенствования процесса обучения с помощью межпредметных связей на занятиях живописи, рисунка, композиции, истории искусств, а также отечественной истории, опираясь при этом на научные исследования и передовой педагогический опыт.

Воспитательному значению межпредметных связей большое внимание в своих работах уделяли Г.И. Беленький (1977), И.Д. Зверев (1977), В.М. Коротов (1976), Э.И. Моносзон (1978). В.М. Коротов сформулировал основные принципы целостной учебно-воспитательной работы, выделив в качестве основного принцип единства обучения и воспитания, последовательно реализуемый в задачах, содержании, формах и методах учебно-воспитательной работы [2]. Эффективное усвоение информации дости-

гается лишь в процессе активной деятельности.

Большой пласт отечественного этнографического материала относится к периоду середины XIX – начала XX вв. Установление межпредметных связей в изучении истории культуры этого периода оказалось наиболее продуктивным и познавательным. Первоначально на занятиях по отечественной истории студентам предлагалось выбрать несколько контрольных заданий по темам из истории культуры указанного периода. Затем, после теоретической проработки материала на занятиях по отечественной истории, студенты продолжали работу с использованием этнографических источников уже на занятиях по «профильным» дисциплинам. Предполагалось, что такой комплексный подход позволит студентам ярче, эмоциональнее соучаствовать в изучаемых событиях, сопереживать далеким предкам, развивать эмпатические способности и личностное отношение к прошлому.

Обратившись сначала к образному восприятию, воображению и памяти учащихся, мы ставили целью пробудить их чувства и эмоции, обогатить и разнообразить их представления об историческом прошлом, укрепить интерес к предмету. Сформировав на этой основе глубокие теоретические знания, стимулируя собственные суждения и личностное отношение студентов к фактам духовной жизни народа, мы затем дали им возможность применить свои знания на практике, то есть в ходе выполнения заданий по «профильным» предметам. Таким образом, студентам представилась возможность как бы продолжить художественные традиции предков, почувствовать свою сопричастность их духовному наследию, стать, по сути, соучастниками единого процесса развития народной культуры. П.А. Хроменков делает вывод, что «целостный подход к формированию личности, базирующийся на межнаучном взаимодействии, приводящем при определенных условиях к интеграции наук и знаний о человеке, с одной стороны, позволяет глубже познать в структуре образо-

вательного процесса скрытые несоответствия, противоречия и их причины, выявить закономерности и механизмы качественного обучения, воспитания школьников и молодежи, а с другой стороны, требует повышения потенциала практической педагогики в реализации проблем гуманизации, индивидуализации и персонализации обучения и воспитания, в подлинной демократизации образовательной среды» [4].

Таким образом, при осуществлении межпредметных связей процесс формирования знания проходит определенные этапы.

На первом этапе, используя объяснительно-иллюстративный метод, мы формируем у студентов основу теоретического знания. Здесь происходит также выявление и первичный анализ фактов.

Второй этап, связанный с выполнением студентом контрольных заданий по курсу отечественной истории, приводит к закреплению полученных знаний.

Третий этап предусматривает выполнение заданий творческого характера, которые определяют применение этих знаний на практике.

В практике межпредметных связей используется четыре вида планирования: сетевое, курсовое, тематическое и поурочное. Как видно из примера, нами использовался преимущественно тематический вид, в основе которого лежат логическая структура

учебного материала, опорные знания из других курсов и перспективные связи. Составляя тематический план, мы заранее предполагаем, для чего, с какой познавательной целью на отдельных занятиях необходимо использовать те или иные задания из других курсов: в одних случаях создавалась опора для введения новых понятий, в других – конкретизировались общие идеи или новые теоретические положения и т.п.

В зависимости от познавательных целей использования межпредметных связей отбираются методы и приемы их осуществления, формулируются вопросы и задания для учащихся.

Условно межпредметную связь с использованием тематического планирования, примененную нами в процессе проведения занятий на художественно-графическом факультете Московского гуманитарного института, можно продемонстрировать в следующей таблице.

Как видим, межпредметные связи влияют на состав и структуру учебных предметов. Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей.

Проблема межпредметных связей носит комплексный характер. В ее решении необходимо объединение усилий ученых и учителей, творчески развивающих практические основы обучения [3].

Таблица

Межпредметная связь в тематическом планировании

Отечественная история	Композиция	История искусств
культура России второй половины XIX в.	Пропорциональность элементов композиции, композиционная связь деталей, гармоничный переход	Из истории народного костюма 1. Мужской и женский костюм 2. Фартуки в народном костюме 3. Головной убор в женском народном костюме 4. Юбка в народном костюме

ЛИТЕРАТУРА:

1. Коменский Я.А. Великая дидактика: Избр. соч. – М., 1955. – 287 с.
2. Коротов В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе // Народное образование. – 1976. – № 4. – С. 38–42
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М., 1984. – 143 с.
4. Хроменков П.А. Использование современного человекознания в высшем педагогическом образовании: Монография. – М., 2012. – 225 с.

УДК 372.881.1

Охлопкова А.Г.

Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ)

**РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ)**

A. Okhlopkova

Moscow State University of Railway Engineering (MIIT)

**STRUCTURE AND CONTENT DEVELOPMENT OF MODERN TEXTBOOK FOR
FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF NON LINGUISTIC HIGH-
ER EDUCATIONAL INSTITUTIONS (THE RAILWAY SPECIALTY)**

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу разработки структуры и содержания учебно-методического пособия для обучения студентов неязыковой специальности на примере железнодорожного профиля, структура которого опирается на одновременное развитие всех четырех видов речевой деятельности студентов, а именно аудирования, говорения, письма и чтения литературы профессионально ориентированного характера. Использование предлагаемого содержания позволит оптимально организовать процесс обучения и повысит уровень сформированности иноязычной устной и письменной речи студентов по профилю специальности.

Ключевые слова: иностранный язык, учебно-методическое пособие, структура, содержание, профессионально ориентированная речь.

Abstract. This article is devoted to the development of structure and content of a modern textbook for teaching a foreign language to students of non-linguistic specialty, on the example of railway profile. The structure of such textbook is based on the simultaneous development of all four kinds of students' speech activities: listening, speaking, writing and reading professionally-oriented texts. The use of the proposed content will optimize the learning process and will increase the students' level of foreign language oral and written speech on the profile of the specialty.

Key words: foreign language, teaching aids, structure, content, professionally-oriented speech.

Вопрос структуры и содержания при разработке пособия для обучения студентов неязыковых специальностей является одним из актуальных в методике преподавания иностранного языка на сегодняшний день. В настоящее время одним из условий обеспечения качества высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособного специалиста со знанием иностранного языка по профилю специальности. Рынок труда заинтересован в конкурентоспособном, отвечающем всем требованиям работодателя специалисте, знающем свою профессию на уровне международных стандартов. Это предполагает наличие у выпускника вуза высокого уровня владения английским языком по своей специальности, обеспечивающим ему готовность решать профессиональные задачи (составлять резюме, вести деловую переписку, вступать в деловое и профессиональное общение, составлять презентации, профессионально ориентированные переводы и т.д., используя иноязычные средства). Стоит подчеркнуть, что языковая компетентность выпускников неязыкового вуза значительно увеличивает их возможности роста в профессиональной среде за счет использования информации не только на родном языке, но и на иностранном, а также умения вступать в диалог с деловыми партнерами и специалистами, тем самым получая обновленную информацию в своей сфере.

© Охлопкова А.Г., 2013.

Таким образом, разработка и непрерывное совершенствование современного учебно-методического обеспечения, отбор языкового материала, грамотная организация и подача, использование различных технологий и акцент на профессионально ориентированную сферу обучающихся являются залогом эффективного обучения иностранному языку в вузе по профилю специальности, а также подготовке высококвалифицированного специалиста.

В рамках поставленной задачи целесообразно рассмотреть вопрос о структуре и содержании такого учебно-методического пособия, исходя из содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» и в соответствии с рабочей программой для студентов по специальности «Эксплуатация железных дорог».

Дисциплина «Иностранный язык» является дисциплиной базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования ФГОС ВПО по специальности «Эксплуатация железных дорог» специализации «Транспортный бизнес и логистика» (специалист) и изучается студентами железнодорожной специальности на 1-2 курсе в вузе. Соответственно, весь процесс изучения иностранного языка можно разделить на 2 взаимодополняющих этапа. Первый этап соответствует первому и второму семестру. Задачи данного этапа включают в себя совершенствование знаний, навыков и умений по данной дисциплине, полученных в соответствии с требованиями школьной программы, с тем, чтобы полностью подготовить студентов в дальнейшем к чтению оригинальной литературы на иностранном языке. Основным средством и одной из главных целей обучения на первом этапе является устная речевая деятельность студентов в пределах тематики I этапа обучения иностранному языку:

1. Портфолио молодого специалиста: Моя семья. Биография. Резюме. Трудоустройство.

2. Современные системы образования: Университет. Учеба в вузе.

3. Система образования в России и в стране изучаемого языка.

4. История железнодорожного транспорта.

В течение второго этапа (со второго по четвертый семестры) преподавание иностранного языка направлено на овладение студентами умениями и навыками чтения со словарем и без словаря текстов общепедагогической направленности, актуальных газетных и журнальных статей, профессионально ориентированных текстов. Кроме того, студенты должны научиться делать адекватный перевод, аннотировать и реферировать тексты профессиональной направленности. В области обучения устной речи задача состоит в формировании у студентов умений делать сообщения и вести беседу в пределах тематики, непосредственно связанной с железнодорожной специальностью студента [2].

Названные выше задачи позволяют нам привести пример структурирования и содержания упражнений и заданий при составлении учебно-методического пособия для обучения студентов иностранному языку по профилю железнодорожной специальности.

Первые разделы представлены следующими профессионально ориентированными темами: История железных дорог; Российские железные дороги; Предприятия РЖД (ОАО РЖД); Железные дороги страны изучаемого языка. Поскольку текст стимулирует появление коммуникативного намерения у студентов и является образцом для структурного и языкового оформления собственного высказывания обучающихся, необходимыми, на наш взгляд, являются следующие требования к его отбору: профессионально ориентированная информационная насыщенность; аутентичность; социокультурная направленность; достаточность по объему и доступность в языковом отношении. Все тексты данного учебно-методического пособия должны сопровождаться предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями на развитие навыков говорения, аудирования, пись-

ма и грамматических конструкций [3].

Каждый блок учебного пособия стоит разбить на следующие разделы:

- Prereading Tasks.
- Reading and Comprehension Check.
- Listening.
- Speaking. Vocabulary Focus.
- Writing.

В разделе Prereading Tasks можно использовать вопросы, касающиеся темы самого урока, а также полезны следующие упражнения:

- Match the words/phrases with their translation and use in sentence of your own.
- Read and translate the following collocations from the text, use them in sentence of your own.
- Put the following words and phrases into the sentences below, then translate it.
- Read the title of the text, what do you think the text is about?

В раздел Reading and Comprehension Check можно включить тексты следующей профессионально ориентированной тематики: From the History of Railways; The beginning of The Steam Railroad; The First Steps in Electrifying London's Underground; The future of the railways; Rail Freight Operation; Railway Management; Railway Systems in the Market Economy; Railway Marketing; Safety on Railway: Signaling, Centralizations and Blocks; Information Technology in Railway Service.

Раздел Comprehension Check может включать упражнения и задания следующего характера:

- Give the appropriate heading to the text.
- Give the main idea of the text you read.
- Give the short summary of the text.
- Read the text. Mark the following statements true or false. If there are any false explain why you don't agree with them.
- Match the words and phrases on the left from the text with the corresponding definition on the right.
- Read the text. For questions 1-10 choose the correct answer A, B, C, D.
- Answer the following questions to the text [6].

Раздел Listening нацелен на понимание профессионально ориентированной лексики на слух. Формированию навыков аудирования профессионально ориентированной речи могут способствовать следующие задания, которые выполняют студенты:

- определяют тип текста;
- определяют контекст — кто разговаривает, с кем, о чем, когда, имя и приблизительный возраст говорящих и т.д.;
- распознают ключевые слова;
- реорганизуют набор перепутанных картинок, соотнося их с событиями в рассказе;
- рисуют картинку или план;
- заполняют бланк;
- завершают незаконченный рассказ, шутку;
- завершают диалог: обучаемые слушают только одного из говорящих по телефону и представляют, что говорит другой собеседник;
- и, главное, отвечают на вопросы преподавателя.

Упражнения с использованием в речи только что прослушанного материала должны вовлекать учащихся в активную творческую деятельность.

Обучаемые могут:

- предложить свое название текста;
- создать новый текст, например, повествование представляется в форме диалога;
- подготовить вопросы по тексту;
- придумать и разыграть конец диалога или рассказа;
- выразить свое мнение о прослушанном;
- описать характер участников диалога, их внешность и т.д.;
- сгруппировать используемую в тексте лексику по темам;
- отметить используемые грамматические конструкции, времена, структуры.

Цепочка разных видов учебной деятельности приводит к говорению после прослушивания. Текст задает исходную базу и предоставляет материал для дальнейшего использования в ролевой игре, в письме, в

дискуссии по теме, в кратком изложении содержания в письменном виде.

Среди многочисленных типов заданий стоит выделить такие, которые требуют большей самостоятельности, содержат элементы творчества и имеют коммуникативную направленность, например:

- перекрестный выбор (matching);
- альтернативный выбор (true-false, ect.);
- множественный выбор (multiple choice);
- упорядочение (rearrangement), завершение / окончание (completion);
- замена/подстановка (substitution);
- трансформация, ответ на вопрос;
- внутриязыковое перефразирование;
- межъязыковое перефразирование (перевод);
- клоуз-процедура (cloze procedure), предполагающая восстановление опущенных слов в тексте и т.д.

Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Говорение и аудирование являются двумя взаимосвязанными сторонами устной речи. Аудирование — не только прием сообщения, но и подготовка внутренней речи и ответной реакции на услышанное. Говорение и слушание объединены общностью способов формирования и формулирования мысли посредством языка. Таким образом, аудирование подготавливает говорение. Находясь в тесной взаимосвязи друг с другом, говорение и аудирование способствуют развитию друг друга в процессе обучения, так как понимание формируется в процессе говорения, а говорение – в процессе понимания, поэтому мы считаем целесообразным после блока Listening перейти к Speaking. Vocabulary Focus.

Очевидно, что для освоения профессионально ориентированной лексики необходимо использовать особую технологию обучения. Поэтому мы полагаем, что эта технология должна включать аналитические языковые, условно-речевые и речевые упражнения, которые в свою очередь и составят раздел Speaking. Vocabulary Focus.

Примерами аналитических языковых упражнений являются следующие:

– Match synonyms and antonyms in two columns, use them in sentences of your own;

– Explain the difference between the words passenger train and freight train, locomotive and coach;

– Explain the meaning of the words in italics in the following sentences;

– Make up the derivatives of the following words, then translate the words, as in the example (conduct – проводить, conductor – проводник, conduction – проводимость; produce – изготавливать, producer – производитель, production – производство);

– Put the appropriate words into the sentences below (на основе подсказки – букв в начале, середине, конце слова; подходящих по контексту; выбор из нескольких предложений; подстановка в связанный фрагмент текста);

– Tick the correct sentence and explain why the other one is not correct (нахождение правильных грамматических конструкций);

– Complete the following sentences;

– Paraphrase the sentences from the text using the vocabulary of the unit;

– Translate into English;

– Reorganize the jumbled sentences/paragraphs in the correct order.

Примерами условно-речевых упражнений являются следующие:

– Complete the sentences using the correct prepositions;

– Give answers to the following questions using the expressions of the unit. (How can mono-rail help us now and in future? How can mono-rails help the environment?).

После выполнения условно-речевых упражнений студентам предлагаются речевые упражнения, предполагающие спонтанное употребление изученных лексических единиц из семантических полей в разнообразных монологических и диалогических упражнениях.

Упражнения в диалогической речи:

– Make up the dialogue around the following situation: You are at a railway station in Moscow. You want to buy a ticket to Vladivostok. Ask the fare collector the following details: when can you

leave, what trains go to Vladivostok, what discount can you get as a student of MSURE, what types of seats are available).

Упражнения в монологической речи:

– Speak on one of the topic. Make use of the vocabulary of the unit. 1. The future of the monorails in Russia. 2. Compare traveling by long-distance trains and by plane, which way is the best for you.

В конце изучения темы в комплекс упражнений целесообразно включать речевые лексические упражнения в диалогической и монологической речи, синтезирующие тематическую лексику (лексику из активного словаря, различных тематических текстов) и лексику семантических полей. Такими речевыми упражнениями являются следующие:

– Speak about the recent modernization in the sphere of passenger transportation in Russia.

– Make up a dialogue around the following situation: One of you has just arrived from New York by plane, the other one from Sochi by train. You are full of emotions. Speak about the advantages and disadvantages of a long-distance travel by train and by plane.

– Take an interview from a current CEO of JSC Russian Railways, Vladimir Yakunin, ask him about the future plans of the company, what are the requirements to the professional skills of his employees. Tell him what would you like to improve in passenger service, for example.

Также не стоит забывать о ролевых играх. Приведем примеры некоторых игр для отработки профессионально ориентированной лексики:

Для ролевой игры «Travelling. Booking Tickets» можно предложить студенту, выполняющему роль работника железнодорожной кассы, следующую опору (см. табл.).

Студент в роли пассажира получает задание заказать билет на поезд до Москвы на 17 января, выяснив цену, время отправления и прибытия и т.д. [7].

Ролевой игрой может послужить ситуация трудоустройства студента по следующему объявлению в компанию LOROL:

ABOUT THE ROLE

An exciting opportunity has arisen for Qualified Train Drivers who are highly committed and customer focused to really add value to the business.

We require a small group of experienced train drivers to join our group of newly qualified drivers and support the team based at New Cross Gate.

Applicants will need to have been **qualified** train drivers **for a minimum of 2 years** along with a good safety of the line record. You will also need to have the ability to work under pressure and react positively to unforeseen circumstances.

Basic salary of **J50,451 per annum**

Closing date – 30th November 2012

Ролевая или деловая игра, как никакое другое упражнение, способствует вовлечению учащихся в учебную деятельность. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями, способствует их актуализации. Для подготовки к подобным занятиям и в качестве источника дополнительной информации студентам рекомендуется использовать интернет-сайты по смежным специальностям, периодические издания, рекламные буклеты, статьи из периодической печати, образцы технической документации на английском языке. Широкое использование эле-

№	Place of destination	Price of the ticket	Departure time	Arrival time	Availability		Date
					Of a snack bar	Of lower berths	
1.	Moscow, train № 13	160 roubles	6 p.m.	10 a.m.	-	-	after the 20 th of December
2.	Moscow, train № 68	130 roubles	8 p.m.	1.30 p.m.	+	+	any date

ментов ролевых и деловых игр наряду с применением ТСО способствует оптимизации учебного процесса.

При разработке упражнений блока Writing стоит учитывать, с какими видами языковой деятельности будут иметь дело студенты в своей будущей профессиональной деятельности, какие навыки им необходимы в наибольшей степени [5]. Раздел Writing может быть представлен заданиями по письменному переводу неадаптированного специального текста. В некоторых уроках для развития продуктивных письменных навыков даётся задание в форме ролевого письма. Упражнения из данной группы могут быть предложены для самостоятельной работы учащихся с последующей частичной проверкой в аудитории [1, с. 59]. Примерами таких заданий могут быть:

– Using the prompts write a paragraph – объединение простых предложений в сложные или предложений в абзацы.

– Brainstorming – учащиеся разрабатывают семантическое поле определенной темы, спонтанно и свободно высказывая свои идеи и мнения и фиксируя их в виде отдельных слов, словосочетаний, коротких предложений.

При составлении учебно-методического пособия нельзя забывать о включении в его состав упражнений для домашней работы студентов, подготовке презентаций на различные темы, а также участия в научно-практических конференциях на иностранном языке. В конце каждого раздела, либо в конце всего учебно-методического пособия целесообразно приводить тематический словарь терминов для облегчения запоминания основных профессионально ориентированных понятий.

Таким образом, приведенная выше структура учебно-методического пособия позволяет утверждать, что уровень сформированности иноязычной устной и письменной речи студентов по профилю специальности окажется более высоким в результате внедрения данной модели, опирающейся на поэтапное развитие всех четырех компонентов речевой деятельности студентов, разработанных и апробированных в виде заданий и упражнений профессионально ориентированного характера [4]. Использование предлагаемой структуры содержания, опирающейся на поэтапное усвоение языкового и речевого материала и подкрепленной комплексом языковых и коммуникативных заданий, позволит также оптимально организовать процесс обучения, а также значительно повысить мотивацию по отношению к изучению иностранного языка и культуры по профилю специальности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александрова Е.И. Принципы обучения экономическому письменному переводу и переводу с листа [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2012. – № 2. – С. 55–60.
2. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Методическое пособие. – СПб. – 2007. – 136 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е изд. – М., 2009. – 333 с.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. – М., 2005. – 253 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. 3-е издание. – М., 2010. – 240 с.
6. Earl W. Stevick Teaching and Learning languages – Cambridge university press, 1992. – 215 p.
7. Peter Master and Donna M. Brinton New ways in English for Specific Purposes – Teachers of English to Speakers of other languages, Inc, 1998. – 337 p.

УДК 373.25

Сироткина З.А.

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ**

Z. Sirotkina

Sholokhov Moscow State Humanitarian University

**THE USE OF MUSIC-FOLK TRADITIONS IN THE FORMATION
OF A PRESCHOOLER'S PERSONALITY WITH MENTAL RETARDATION**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования личности дошкольников с задержкой психического развития средствами музыкального фольклора. В ней рассказывается о специфике коррекционно-педагогической работы по приобщению данной категории детей к традиционной народной культуре в условиях дошкольного образовательного учреждения. Представлены основные направления работы по формированию личности дошкольников с задержкой психического развития с опорой на фольклорные традиции. Рассматриваются примеры взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса в рамках данной проблемы – детей, педагогов и родителей.

Ключевые слова: музыкальный фольклор, фольклорное наследие, воспитание дошкольника, задержка психического развития, коррекционно-развивающая работа.

Abstract. The article deals with the problem of using folk music for personality formation of preschool children with mental retardation. The specifics of correction and educational work in engaging this category of children to the traditional folk culture in preschool education is described. The main directions of the formation of the personality of preschool children with mental retardation are based on folk traditions. The examples of the interaction of all participants of educational and educational process of this problem - children, teachers and parents – are examined.

Key words: folk music, folk heritage, preschool child's education, mental retardation, correction and development work.

Современный дошкольник живет в такое время, когда русская культура, русский язык испытывают очень большое иностранное влияние. Дети не знают сказочных героев чудесных русских сказок, где добро всегда побеждает зло. Народная поговорка гласит: «Нет дерева без корней, дома – без фундамента». Трудно построить будущее без знания исторических корней, без опоры на опыт предшествующих поколений, именно родная культура должна найти дорогу к сердцу ребенка, стать неотъемлемой частью его души, началом, порождающим личность.

Сегодня в нашей стране постепенно возрождается национальная память. Мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, художественным промыслам, фольклору, в которых русский народ оставил нам самое ценное из своих культурных достижений. Перед педагогами стоит трудная задача – познакомить детей с традициями русского народа, ведь народные обычаи уходят из нашей жизни. В домах отсутствуют предметы народного быта. Только бабушки в деревнях поют народные песни. Как рассказать детям о старой жизни, о народных праздниках, как познакомить их с родной культурой? Это очень трудно, ведь дети должны взглянуть на прошлое глазами современного человека.

На современном этапе среди множества важных задач, стоящих перед дошкольным воспитанием, наиболее остро выделяются такие, как воспитание патриотизма и нравственно-

ти, любви к родной земле, уважение к традициям своего народа. Такие воспитательные и образовательные возможности заложены в освоение ребенком столь близкого ему по духу фольклорного наследия, и это направление является одним из приоритетных в современной педагогике.

Каждый народ имеет национальную культуру, и с древнейших времен люди выражали в фольклоре свои взгляды на жизнь, природу, общество и человека. Эти воззрения, основанные на жизненном опыте и мудрости, передавались молодому поколению в художественной форме задолго до создания педагогических теорий. Собираание детского фольклора началось в первой половине XIX в., когда были записаны и опубликованы первые единичные тексты колыбельных песен и наиболее распространенных потешек. «Право гражданства» детские песни и прибаутки получили после выхода из печати «Родного слова» К.Д. Ушинского (1864 г.), куда был включен и детский фольклор. Эта книга явилась крупнейшей вехой в истории русской педагогики. Термин «детский фольклор» вошел в научный обиход в 20-е гг. XX в. Крупнейший исследователь детского фольклора Г.С. Виноградов на протяжении нескольких лет собирает детский фольклор в Сибири. Содержание его исследований настолько глубоко, богато тонкими наблюдениями, что некоторые его положения берутся за основу современными исследователями детского фольклора. Например, М.Ю. Новицкая [7, с. 38] пишет: «Детский фольклор представляет собой относительно самостоятельную жанровую систему, тесно связанную в ходе своего развития с фольклором взрослых. Общая жанровая система детского фольклора есть совокупность возрастных и функциональных подсистем, естественно сменяющих друг друга в зависимости от возраста детей и характера связи с ведущим типом деятельности в детстве – игрой».

Обращение к фольклорному наследию себя оправдывает в том смысле, что усвоение фольклорного материала имеет мощный фактор положительного воздействия на

эмоциональную сферу ребенка. Воспитывая детей на народных традициях, можно формировать у них любовь к родной земле, уважение к традициям своего народа и людям к труду, воспитывать уважительное отношение в общении с другими детьми и взрослыми, учить понимать роль семьи, свое место в семье, воспитывать будущих хозяина (хозяйку), мужа (жену). Кроме того, фольклорные занятия естественно переплетаются с развитием речи, ознакомлением с окружающим миром, физкультурой, изобразительной деятельностью и т.д. [1, с. 23-24].

Фольклор дает широкие возможности для использования его в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, в частности с детьми с задержкой психического развития (ЗПР).

Из-за нарушений познавательных способностей социальные возможности личности этих детей ограничены. Эмоциональная незрелость детей ведет к поверхностным личным контактам, слабому сопереживанию и сочувствию. Расторможенность, повышенная возбудимость провоцирует импульсивное поведение с частыми аффективными реакциями (крик, ссоры, драки, бурные обиды). Оценка со стороны окружающих не регулирует их поведение, потому что ребенок не может правильно уловить ее смысл. Такие формы поведения вызывают негативную реакцию окружающих, препятствуют социализации детей с ЗПР, разрушая духовно-нравственную основу личности. Таким образом, особую важность имеет работа по профилактике и коррекции нарушений личностного развития детей с ЗПР. В последние годы возрос интерес к коррекционной деятельности средствами искусства. Это связано с тем, что искусство имеет специальные функции, с помощью которых человек может научиться рассказывать о своем внутреннем мире, о том, что его волнует, тревожит, радует [5, с. 108-203; 9, с. 17-47].

Многие авторы (Е.Е. Дмитриева [2, с. 63-94], И.Ю. Левченко [5, с. 46-108], Е.А. Медведева [6, с. 23-59], У.В. Ульenkova [8, с. 25-44] считают, что развитие мотивированной

активности, внутренней независимости и самостоятельности детей, особенно с негрубыми дефектами развития, является важнейшим фактором, способствующим их продвижению к уровню возрастной нормы.

Таким образом, со всей очевидностью встает задача поиска таких средств, с помощью которых стало бы возможным использовать активные методы коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими задержку психического развития. Одним из эффективных средств в этом плане является музыкальный фольклор. Важной задачей здесь является определение специфики приобщения детей дошкольного возраста с ЗПР к традиционной народной культуре средствами музыкального фольклора. Данный коррекционно-педагогический процесс рассматривается как особый вид синкретической художественной деятельности детей, основанный на подлинном народном материале и направленный на освоение детьми с ЗПР культурного опыта народа через восприятие фольклора, пение, танец, игру на музыкальных инструментах, народный театр.

Нами была предпринята попытка изучения влияния музыкального фольклора на формирование моторной, познавательной, эмоционально-личностной сферы детей с ЗПР. Был разработан диагностический комплекс, с помощью которого мы выявляли особенности психомоторики, эмоционального состояния, ориентировки в окружающем детей с ЗПР дошкольного возраста в традиционных и специально организованных условиях фольклорного воздействия. Констатирующий эксперимент проходил на базе ГБОУ Центра развития ребенка – детского сада № 1645 и ГБОУ детского сада компенсирующего вида № 908 города Москвы. В нем участвовало 60 детей с ЗПР старшего дошкольного возраста и 60 нормально развивающихся детей того же возраста. На основе полученных данных разработана и апробируется коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие познавательной и эмоционально-личностной сферы детей с ЗПР средствами музыкального фольклора, определены педа-

гогические условия приобщения детей с ЗПР дошкольного возраста к традициям народной культуры.

Основной целью использования фольклорного наследия в коррекционно-педагогической работе с детьми с ЗПР является включение дошкольника с ЗПР в самобытную художественную систему народной культуры не только в качестве зрителя и слушателя, но и в качестве участника художественного творчества, основой которого являются формы активного взаимодействия детей, педагогов и родителей, направленные на максимальное развитие у детей нравственного сознания и познавательных интересов.

Для реализации поставленных целей необходимо создать специальные педагогические условия, которые предоставят возможность и педагогам, и детям погрузиться в мир русского быта, русской культуры в целом. Педагогические условия ознакомления с фольклором определяются его спецификой как ценностью устной традиции, зависят от возрастных возможностей детей, их интересов, потребностей, способностей, локального жизненного опыта. Характеризовать эти условия можно следующим образом.

1. Традиционная народная культура в педагогическом процессе представлена духовным, художественным (музыкально-фольклорным), познавательным и бытийно-практическим компонентами.

Духовное содержание составляет суть народной культуры и находит свое воплощение в произведениях фольклора посредством проявлений любви, милосердия, послушания и т.д. Формирование сопереживания, отзывчивости ребенка на материале музыкального фольклора составляет основу его приобщения к народным традициям.

Художественный (музыкально-фольклорный) компонент выражен ритмическими, звуковысотными и артикуляционными характеристиками. Ритм в народной песне выполняет роль координатора стиха и напева, что указывает на необходимость уделять внимание ознакомлению детей с музыкально-слововым ритмом песни. Артикуляция

– один из наиболее важных знаков народной культуры. В исследованиях Е.Г. Борониной [2] выделены следующие виды детской артикуляции музыки устной традиции: императивная (применяется в календарном фольклоре), собственно певческая (в основном массиве песенного фольклора), напевная (в материнском фольклоре). Важно развитие у детей 5-7 лет только складывающейся певческой артикуляции, а также двух других традиционно используемых детьми сфер.

Реализация познавательного компонента приобщения предполагает расширение знаний детей о народных традициях и их месте в жизни человека посредством ознакомления с календарными и семейными народными традициями, духовно-историческим наследием народа. Ознакомление с народной музыкой выстраивается на основе формирования представлений детей о жанрах народной музыки, доступных старшим дошкольникам и включает детский, календарный, свадебный, песенно-танцевальный и песенно-повествовательный фольклор. Необходимо последовательно представить детям целостность народной музыкальной культуры.

Бытийно-практический компонент в педагогическом процессе рассматривает фольклор как культурный феномен, специфически не выделенный из жизнедеятельности, прочно связанный с практическим опытом, традиционным укладом жизни, поэтому близкий и понятный детям.

2. Как важное педагогическое условие приобщения детей к традиционной народной культуре рассматривается комплексный подход к освоению музыкального фольклора, представленный в диссертационной работе Е.Г. Борониной [3, с. 154-167], который выстроен на основе фольклористических и педагогических аспектов.

3. Следующее педагогическое условие – использование в работе с дошкольниками локально-регионального материала, знакомство с народными обычаями той местности, в которой они проживают. Это повышает интерес детей к фольклору, способствует укреплению

межпоколенческих связей, позволяет увидеть традиции своего края в качестве полноправной составляющей отечественной культуры.

4. Немаловажное педагогическое условие эффективности приобщения к народным традициям – сотворчество детей, педагогов и родителей в деятельностном проживании фольклора, воссоздании элементов традиционного уклада жизни: создание атмосферы большой семьи с заботливой хозяйкой, братьями и сестрами, друзьями и соседями, домашними животными и т.д.; организация уютного дома (обучающего пространства), который наполняют элементы традиционного быта, народные игрушки, детские поделки и т.д.; участие родителей в совместной с детьми подготовке и проведении праздников, поездок, игр, чаепитий, выполнении творческих работ, домашних заданий и т.д.

Методологическими принципами коррекционно-педагогической работы с использованием фольклорного наследия являются: принцип гуманного отношения к детям; принцип личностно ориентированного подхода; принцип ориентации на гармоничное развитие личности; принцип полихудожественного воздействия; принцип активного привлечения ближайшего социального окружения.

Применение фольклора в воспитании детей с ЗПР предполагает использование нескольких направлений народного творчества: устное народное творчество (малые фольклорные формы); народное пение; народная хореография; народные подвижные игры; игра на народных инструментах; народный театр.

Задача формирования личности дошкольника с ЗПР решается при включении детей в мир народного творчества в следующих аспектах:

- формирование самостоятельности, уверенности в своих силах;
- формирование познавательной активности, любознательности;
- формирование целенаправленности деятельности;
- преодоление негативных тенденций в поведении;

- развитие эмоционального реагирования, живости и яркости эмоций;
- формирование нравственных ориентиров.

Нами разработана структура занятия по ознакомлению с музыкальным фольклором дошкольников с ЗПР. Занятия по ознакомлению с музыкальным фольклором построены по принципу «от простого к сложному». Начало занятий (особенно в старших группах) начинается с распевания. Это своеобразные песни-зарядки. Здесь используются короткие попевок с различной интонацией и окраской голоса (удивление, радость, просьба). В качестве упражнений хороши и песни с драматизацией («Махоня», «Кострома», «Черный баран»).

Далее следует знакомство с новыми произведениями и их разучивание, повторение ранее заученных песен. Выработка вокальных навыков достигается с помощью упражнений, которые даются в определенной последовательности, по принципу постепенного усложнения задач.

На занятиях постоянно используются музыкальные инструменты, которые вводятся постепенно: сначала ложки, трещотки, треугольник, потом бубны, рубель, металлофоны и т.д.

Неотъемлемой частью занятия является специальная работа над дикцией и артикуляцией сначала в прибаутках (скороговорках, дразнилках, считалках), затем в хороводных и плясовых песнях. Эта работа продолжается и в группах воспитателями во время игр и занятий.

На каждом занятии дети играют в народные игры («Баба-Яга», «Бояре», «Коршун», «Гуси-лебеди»). Народные игры влияют на воспитание характера, воли, развивают нравственные чувства, укрепляют ребенка физически.

Заключительная часть направлена на выработку положительного эмоционального настроя.

Особо хочется остановиться на постановочной работе, которая занимает значительную часть занятий. Исходя из особого свой-

ства фольклора – его синкретичности, пение народной песни часто дополняется, «оживляется» актерской игрой, пляской, элементами движения. Поэтому постановке песен, их художественному воплощению отводится значительное место в занятиях.

Благодаря глубокому проникновению в содержание песни, можно найти яркие доступные для детского восприятия образы, предполагающие какое-то сюжетное развитие, дающие возможность обыграть, изобразить содержание. В каждом ребёнке необходимо пробудить умение образно мыслить и выражать своё «видение» песни. Очень важно при исполнении народных песен уметь владеть своими руками, корпусом, не быть статичным. Сопровождая свое пение движениями, дети увереннее интонируют, у них укрепляется дыхание, улучшается дикция, воспитывается чувство коллективного исполнения.

Чрезвычайно важна координация ног с руками. Научившись делать простые шаги, притопы, дети переходят к комбинациям из нескольких движений. После того, как дети наработали некоторый запас разнообразных движений и овладели достаточной свободой корпуса, когда руки уже не мешают, а помогают исполнению, можно приступать к постановке танца в тех случаях, когда это необходимо.

Хороводные песни необходимо разнообразить различными видами хороводов: змейка, стенка на стенку, хоровод с платками, лентами, улитка, плетень. А в плясовых – использовать различный шаг, притопы, пересекать. При этом нужно стараться сохранять стиль песни, её принадлежность к определённой областной традиции. При введении элементов движения в песню отмечается раскованность и естественность детей в процессе исполнения песни. Зрелищный, игровой элемент, заключенный в песнях, связанных с движением, даёт возможность исполнить их ярче и динамичнее.

Большое внимание необходимо уделять подбору репертуара. Он производится очень тщательно, так как народная песня, в первую

очередь, должна воспитывать у детей любовь к культуре своего народа, любовь к Родине. Одновременно содержание песни должно быть понятно детям с ЗПР. Богатейшее культурное наследие, пронесённое народом через века посредством устной передачи из поколения в поколение, необходимо довести до сознания детей, чтобы они научились понимать и ценить то, что любили и бережно хранили их деды, прадеды.

Русская народная песня богата образами, очень выразительна, детям только нужно объяснить смысл, чтобы они вжились в тот или иной образ и песня «заиграла». Репертуар должен быть разнообразным, необходимо учитывать возможности детей данной группы и степень их подготовленности. Сложность определяется такими показателями, как диапазон песен, тесситурные условия, интонационные и ритмические трудности и т.д. Репертуар также должен иметь воспитательно-познавательное значение, соответствовать возрасту, музыкальной подготовленности и певческим возможностям детей.

Для осуществления задач изучения музыкального фольклора нами разработано перспективное планирование музыкальных занятий с опорой на фольклорное наследие на основе программы Е.Г. Борониной «Оберег» [2, с. 36-62]. В нем рассматривается непосредственное изучение музыкального фольклора, включающего следующие разделы: слушание-восприятие; народное пение; народная хореография; музыкально-фольклорные игры; игра на народных инструментах; народный театр, а также знакомство с фольклорными традициями: народным календарем, обычаями, обрядами, бытом, укладом жизни, жанрами литературного фольклора.

Планирование разработано по сезонному принципу, как и программа «Оберег». На каждый период ставится задача, в соответствии с которой определяются темы занятий и подбор репертуара. Изучение каждого раздела завершают досуги или фольклорные праздники на календарные темы.

Нами разработаны сценарии досугов, во время которых дети вместе с родителями

знакомятся с песнями различных областей России, с традициями регионов, с отдельными деталями народного костюма. Во время досугов взрослые и дети говорят о народном календаре, о приметах и поверьях старины, слушают аудиокассеты с просмотром слайдов, смотрят видеофильмы, встречаются с исполнителями народных песен. Дети совместно со взрослыми играют в фольклорные игры, водят хороводы, участвуют в народных обрядах, изготавливают элементы народного костюма. Такая форма работы, безусловно, привлекает детей к занятиям, помогает перейти на иной уровень коммуникации между детьми и взрослыми.

Фольклорный праздник является своеобразным итогом проведенной работы. Дети любят выступать перед публикой. Каждый концерт – это большая радость и творческий отчет перед родителями, педагогами и самим собой. Выступая вместе со взрослыми, ребенок учится «чувствовать» сцену, не бояться ее, вести себя естественно и непринужденно. Наша экспериментальная программа предполагает включение в годовой план детского сада, помимо основных праздников, еще четыре фольклорных: праздник урожая «Осенины», Рождество и Святки, Масленица, Троица. Русские календарные праздники – уникальная возможность для детей ежегодно погружаться в мир народных песен, танцев, обрядов. Дети получают огромное удовольствие от встречи с прекрасным самобытным народным искусством.

Организованная таким образом коррекционно-педагогическая работа вносит положительные тенденции в усвоение детьми с ЗПР основ фольклорных традиций. Результаты проведенной диагностики в начале, середине и конце 2011–2012 уч. г. говорят о положительной динамике в усвоении детьми основных направлений народного творчества. Несомненной пользой таких занятий является то, что обогащается эмоциональный опыт общения детей друг с другом, развиваются психические процессы (восприятие, образное и ассоциативное мышление, воображение, память), расширяется кругозор,

воспитываются положительные качества личности.

Кроме того, познавательный компонент, являющийся важной составной частью традиционной народной культуры, предполагает расширение знаний и представлений детей об окружающем мире, о народных традициях и их месте в жизни человека посредством ознакомления с календарными и семейными народными традициями, духовно-историческим наследием народа. В его содержании раскрываются основные мировоззренческие константы народной культуры: человек и его взаимоотношения с природой, семьей, историей своего народа. Все это является необходимым условием для подготовки дошкольника с ЗПР к дальнейшей жизни в обществе и позволяет формировать нравственные основы личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артёмкина Т.Е. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников средствами фольклора // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Педагогика». – 2012. – № 1. – С. 21–25.
2. Боронина Е.Г. Оберег: Комплексное изучение музыкального фольклора в детском саду // Фольклор – музыка – театр / под ред. С.И. Мерзлякова. – М., 2003. – С. 148–152.
3. Боронина Е.Г. Музыкальный фольклор как средство приобщения детей к традиционной народной культуре: дис... канд. пед. наук. – М., 2007. – 201 с.
4. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2004. – 258 с.
5. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001. – 246 с.
6. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. – М., 2009. – 269 с.
7. Новицкая М.Ю., Райкова И.Н. Детский фольклор и мир детства // Детский фольклор (Библиотека русского фольклора. Т. 13). Сост., вступ. ст., подг. текстов и комментарии М.Ю. Новицкой и И.Н. Райковой. – М., 2002. – С. 5–53.
8. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М. 1990. – 184 с.
9. Шутова Н.В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального воздействия: Монография. – М.; Н. Новгород, 2008. – 225 с.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК: 378.14+373.2+304.8

Леонова В.И.

*Южноукраинский национальный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (г. Одесса)*

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАВЕДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

V. Leonova

*South Ukrainian National Pedagogical University
after K.D. Ushinskiy, Odessa*

PRELIMINARY DIAGNOSTICS OF FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CHILDREN SOCIAL PROTECTION ORGANIZATIONS

Аннотация. В этой статье обоснована необходимость использования начальной диагностики подготовленности студентов к профессиональной деятельности в сфере социальной защиты. Выделены критерии подготовленности, наличие которых устанавливалось с помощью определенных показателей с целью охарактеризовать уровни подготовленности. Определены компоненты в структуре подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей. Проведенное исследование позволило выявить недостаточный уровень подготовленности студентов к профессиональной деятельности и наметить перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: компонент подготовленности к профессиональной деятельности, критерий, показатель, уровень подготовки, качества личности, профессиональная деятельность.

Abstract. This paper reveals the initial diagnostics of students' readiness for their professional activity in the sphere of social protection. The author singles out the criteria of such readiness which were determined by certain indicators in order to characterize the levels of readiness. The article gives the components of future social teachers' readiness for professional activity in children social protection organizations. The research performed showed that the students' level of readiness is insufficient and that certain work should be done to improve it.

Key words: component of readiness for professional activity, criterion, indicator, levels of readiness, personal traits of character, professional activity.

Специфика профессиональной деятельности социального педагога обуславливает высокое значение для представителей этой профессии определенных духовных и моральных качеств. Очевидно, что не каждый человек как личность способен к социально-педагогической работе. Соответственно возникает необходимость диагностики подготовленности будущих социальных педагогов в заведениях социальной защиты детей.

Вопрос определения профессиональной деятельности и профессиональной подготовки социальных педагогов отражен в трудах таких научных работников, как О.В. Беспалько (направления и функции профессиональной деятельности социального педагога) [1], Р.Х. Вайнола (личностное развитие будущего социального педагога в процессе профессиональной подготовки) [4], И.М. Богданова, И.И. Мигович, Т.В. Семигина, С.М. Гришак, Ю.Н. Галагузова, А.И. Капская, Р.В. Овчарова, Е.В. Паскаль и др. (проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов). Но подготовка социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей остается неопределенной.

Цель нашей работы – обоснование критериев и показателей подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей.

Для практического определения эффективности социально-педагогической деятельности необходимы критерии и показатели эффективности, на основе которых определяют уровень эффективности.

Критерий – это признак, на основе которого проводится оценивание. Каждый критерий включает группу качественных показателей [6]. Показатель – это характеристика определенного аспекта критерия, по которой можно делать выводы [3].

В своей работе «Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов» российская исследовательница Ю.Н. Галагузова утверждает, что качественная профессиональная подготовка социальных

педагогов объективно возможна, если она базируется на непротиворечивых теоретических подходах, которые выражают понимание специфики профессиональной деятельности социального педагога, сущности социальной педагогики как отрасли научного знания, которая выступает ядром теоретической подготовки социальных педагогов, интегрирующей роли практики в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов [5].

По мнению И.М. Богдановой, качества личности – это стойкие многочисленные внутренние образования, которые характеризуются определенной системой знаний, умений, навыков, идей, взглядов, убеждений, социальных и психических свойств. Качества личности формируются на основании теоретико-практического подхода, то есть от осознания теории к выполнению практических действий и интуитивного, эмпирического подхода, то есть от практических ситуаций к их теоретическим обобщениям [2].

На основании проанализированной научной литературы были выделены критерии подготовленности, наличие которых определялось с помощью показателей с целью охарактеризовать уровни подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей.

В структуре подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей мы выделили такие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, интерактивно-коммуникативный, рефлексивно-перцептивный. Для оценки исследуемого феномена в пределах каждого компонента подготовленности выяснили основные критерии и их показатели.

Каждый критерий направлен на оценивание отдельного компонента, который имеет соответствующие показатели. Следовательно, говорить о подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей можно при условии выявления каждого критерия.

Мотивационно-ценностный компонент подготовленности характеризуется критерием самоопределения и профессиональной направленности. Показателями являются: наличие мотивации к успеху, наличие ценностей профессиональной самореализации, способность реализации потребностей в саморазвитии, уровень саморазвития и профессионально-педагогической деятельности.

Когнитивно-деятельностный компонент подготовленности характеризуется содержательно-процессуальным критерием. Показателями является: глубина и полнота объема знаний; отображение научности через осознанность, системность, обобщенность знаний; характеристика выполнения всех операций с соблюдением их последовательности и полным осознанием действий; использование учебно-методических, научно-методических, информационно-образовательных ресурсов в профессиональной деятельности.

Интерактивно-коммуникативный компонент подготовленности характеризуется критерием способности к коммуникации и активному взаимодействию. Показателями является: уровень коммуникативного контроля; мобильности, адаптации в разных ситуациях общения; наличие эмоциональных барьеров в межличностном общении.

Рефлексивно-перцептивный компонент подготовленности характеризуется критерием способности к самооценке и социальной проницательности. Показателями является: наличие перцептивно-интерактивной компетентности; уровень доминирующей перцептивной модальности; способность к самооценке уровня онтогенетической реф-

лексии; уровень перцептивно-невербальной компетентности.

Задачей экспериментально-опытной работы является проведение диагностики [7] относительно уровня подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей. С этой целью осуществлено начальное диагностирование студентов Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского, Херсонского государственного университета, а также ГУ «Пивдэнноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського». На констатирующем этапе экспериментально-опытной работы в целом приняли участие 248 студентов, ЭГ 122 студента и КГ 126 студентов. На этом этапе исследования, кроме разработки количественной характеристики, определена качественная характеристика каждого из уровней подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей. В табл. 1 представлены результаты подготовленности на констатирующем этапе эксперимента.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе (ЭГ) 47 студентов (38,5%) демонстрируют низкий уровень. Исследуемые находятся в стадии остановившегося саморазвития. Обладают исключительной способностью усложнять себе жизнь. Поглощены своими проблемами и недостаточно внимательны к проблемам других. Характеризуются отсутствием мотивации профессиональной деятельности,

Таблица 1

Уровни подготовленности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей на констатирующем этапе эксперимента

Количество студентов	Низкий уровень		Средний уровень		Достаточный уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ 122	47	38,5	58	47,6	17	13,9
КГ 126	56	44,4	54	42,9	16	12,7

удовлетворения выбором профессии, обнаруживают неспособность к налаживанию отношений и понимания характера межличностного взаимодействия. Средний уровень демонстрируют 58 студентов (47,6%). Обобщают и систематизируют учебную информацию, но допускают незначительные ошибки в сравнениях. Существуют некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении, эмоции «на каждый день» в некоторой степени усложняют взаимодействие с партнерами. На достаточном уровне находятся 17 студентов (13,9%). Свободно владеют учебным материалом, делают аргументированные выводы; самостоятельно находят дополнительную информацию и используют ее для реализации поставленных перед ними заданий; свободно используют новые информационные технологии для пополнения собственных знаний. Активно реализуют свои потребности в саморазвитии. Характеризуются поглощенностью проблемами других людей. Высокий уровень мобильности в общении, умение подстраиваться к поведению партнера, готовность к диалогу, способность изменять стиль общения в зависимости от ситуации.

Параллельно в контрольной группе (КГ) 56 студентов (44,4%) демонстрируют низкий уровень, 54 студента (42,9%) – средний уровень, 16 студентов (12,7%) – достаточный уровень подготовленности.

Таким образом, проведенное начальное диагностическое исследование показало, что у студентов, социальных педагогов – недостаточный уровень подготовленности к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей. Полное отсутствие рефлексии, слишком критичный

ум мешают воплощению собственных целей. Значимость личностной позиции в совместной деятельности и ее организации является достаточно низкой и только эпизодически обнаруживает признаки работы над осознанием личностного содержания.

В дальнейшем исследовании нуждается решение рассмотренной проблемы, так как подготовленность будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в заведениях социальной защиты детей является предпосылкой успешного осуществления защиты прав и интересов детей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Напрями та функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі // Вісн. психології і соц. педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psych.kiev.ua/nma-catalog/fla-stat/cat_id-10/num-5.html
2. Богданова И.М. Технологии в образовании: теоретико-методологический аспект: [монография]. Одесса, 1999. – 146 с.
3. Большой толковый словарь современного украинского языка (из прил. и допол.) / [Глав. редактор В. Т. Брусел]. – К.; Ирпень, 2005. – 1728 с.
4. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія / Вайнола Р.Х.; за ред. С.О. Сисоевої. – Запоріжжя, 2008. – 460 с.
5. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. доктора пед. наук. – М., 2001. – 344 с.
6. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. – К., 2008. – 240 с.
7. Краткий психологический словарь / ред. – сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2 изд., расш., испр. И доп. — Ростов н/Д, 1999. — 512 с.

УДК 159.9:37.015.3

Хватова М.Б.

Академия социального управления (Московская область)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ
КАК СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

M. Khvatova

Academy of Public administration (Moscow Region)

**FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO FAMILY
AS SOCIALLY IMPORTANT RESULT OF EDUCATIONAL
INNOVATIONS IN MODERN SCHOOL**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли современных инновационных технологий, внедряемых в образовательный процесс. Приводится анализ результатов анкетирования учащихся старших классов общеобразовательной школы по теме: «Отношение к семье и браку». На основе анализа сделаны выводы о целесообразности изучения вопросов семьи и брака в школе в системе дополнительного образования. Автор отмечает важность активизации инновационных процессов в образовании старших школьников, воспитывающих в них духовно-нравственные качества, необходимые в семейной жизни.

Ключевые слова: семья, брак, муж, жена.

Abstract. The article is devoted to the role of modern innovative technologies introduced in the educational process, reviews the results of senior students' questioning on the subject "Attitude toward the family and marriage". On the basis of the analysis the author draws conclusions on whether it is necessary to study at school the questions of family and marriage in the system of additional education. The author notes the importance of enhancing the innovation processes in the senior schoolchildren's education which promote spiritual and moral qualities necessary for family life.

Key words: family, marriage, husband, wife.

Динамика изменений жизнедеятельности современной российской семьи обусловлена как глобальными тенденциями института семьи в мире, так и спецификой преобразований, начавшихся в начале 90-х гг. прошлого века.

Современные инновационные технологии, внедряемые в образовательный процесс, играют все более заметную роль в совершенствовании содержания образовательных программ, нацеленных на подготовку школьников к жизни в современном обществе. Как правило, они имеют четкую ориентацию на конечный результат прикладного характера и должны рассматриваться как сложный процесс, который обеспечивает определенный социально-экономический эффект [2; 3]. Одним из таких социально значимых результатов, несомненно, является и укрепление института семьи благодаря введению в школьные программы изучения вопросов, способствующих возрождению духовных и нравственных устоев семьи в сознании подрастающего поколения.

Как известно, любой инновационный процесс включает в себя несколько этапов развития, для каждого из которых характерно выполнение определенных действий организаторами данной деятельности. Так, начальный этап предполагает сбор необходимой информации и тщательный анализ сложившейся ситуации, который позволяет определить потребность в дальнейших изменениях. С тем чтобы изучить интересующие нас сведения, был использован метод анкетирования. Ученикам старших классов общеобразовательной школы предложили ответить на вопросы по теме: «Отношение к семье и браку». Цели данного исследования заключались в том, чтобы выявить социальную важность и значимость построения семьи

© Хватова М.Б., 2013.

для будущей жизни учащихся, а также установить целесообразность изучения данных вопросов в школе в системе дополнительного образования.

Вопросы были разделены на четыре группы в зависимости от того, какой области отношений либо представлений они касались, например:

- 1) отношение к семье и браку;
- 2) взаимоотношения мужа и жены;
- 3) крепость семейных уз;
- 4) необходимость подготовки учащихся к будущей семейной жизни.

В анкетировании принимали участие 116 респондентов в возрасте 16–17 лет (10-й класс). Из них – 58 юношей и 58 девушек. Далее приведены вопросы (по тематическим группам) и полученные результаты.

Первая группа:

Хотели бы в будущем создать семью? – Подтвердили наличие такого желания 100% опрошенных.

Какой наиболее оптимальный, на ваш взгляд, возраст вступления в брак? – По мнению большинства (94%), вступать в брак стоит в возрасте 21–26 лет, т.е. после окончания вуза.

Как вы считаете, что такое семейное счастье? – Более 60% юношей и девушек отметили, что в основе семьи лежат любовь и взаимопонимание. Остальные указали надежность, верность и взаимопонимание. По сути, их ответы совпадают в главном, а множество всевозможных интерпретаций мнений свидетельствует о значимости вопроса для молодежи.

Для чего человеку нужна семья? – Как считают 60% старшеклассников, для того чтобы обрести счастье и опору в жизни, продолжить свой род.

Как вы относитесь к гражданскому браку, т.е. браку без регистрации? – Подобный вариант допускают 75%. В то же время против «пробного брака» высказались 65%. Почему мнения детей по поводу данных явлений столь противоречивы, предстоит еще изучить. Возможно, эти понятия трактуются ими по-разному, хотя на самом деле обозна-

чают одинаковый принцип создания семьи – без официального оформления отношений между мужчиной и женщиной.

Что для вас важнее при заключении брака?

– Строить отношения в семье на взаимности: не только любить, но и быть любимыми, – так считают 97%.

Какова, на ваш взгляд, основная причина вступления в брак? – Абсолютное большинство (100%) опрошенных признают брак по любви.

Считаете ли вы необходимым официально зарегистрировать ваш будущий брак? – За регистрацию брака высказались 50% респондентов, 39% – не считают необходимым его регистрировать сразу, и 11% не видят в том необходимости вообще.

Считаете вы необходимым заключать брачное соглашение (договор)? – Положительный ответ дали 40% учащихся.

Считаете вы необходимым венчание в Храме? – Для 60% опрошенных старшеклассников важно совершение церковного брака. Видимо, они руководствуются желанием обрести нерушимость семейных отношений.

Сколько детей вы хотели бы иметь в своей будущей семье? – Не менее двух детей – 59% опрошенных, трех и более – 37%, одного ребенка – 3%.

Вторая группа:

Как вы относитесь к близким отношениям между мужчиной и женщиной до брака? – По мнению 79% опрошенных, такие отношения допустимы. В связи с этим возникает вопрос: что считается началом брака в случае нерегистрируемых отношений. Складывается впечатление, что в сознании и представлении старшеклассников само понятие «брак» довольно размыто, нет четкого понимания границы того, когда он уже есть, а когда его еще нет, и наоборот – когда его уже нет или он еще существует.

Назовите три качества настоящего мужа. – Перечисленные достоинства заняли следующие позиции: на первом месте – «умный»; на втором – «верный»; на третьем – «любящий». Далее по мере убывания рейтинга: «заботливый», «способен обеспечить

семью», «внимательный», «мужественный», «трудолюбивый», «честный», «понимающий», «имеет богатый внутренний мир» и т.д.

Назовите три качества настоящей жены. – К таким качествам, согласно полученным ответам, относятся следующие: «заботливая», «верная», «любящая», «хорошая хозяйка», «умная», «добрая», «понимающая», «трудолюбивая», «честная», «имеет богатый внутренний мир» и т.д. (Они также приведены в порядке убывания рейтинга.)

Хотели бы вы, чтобы ваш муж был похож на вашего отца (или жена похожа на мать)? Для 49% опрошенных родители являются примером, и им хотелось бы, чтобы их вторая половина была похожа на мать или отца. Не хотели бы такого сходства 38%. Варианты ответов «частично», «только хорошими качествами», «не обязательно» предпочли остальные респонденты.

Какие качества чаще встречаются в современных мужчинах? – Из отрицательных – неверность, лживость, грубость; из положительных – щедрость, честность, благородство. Нельзя не отметить, что отрицательных качеств школьники назвали гораздо больше, нежели положительных.

Какие качества чаще встречаются в современных женщинах? – Отрицательные: расчетливость, лживость, недоверчивость и т.д. Положительные: образованность, красота, умение быстро принимать решение, веселый нрав, трудолюбие. Хороших качеств было названо намного меньше как девушками, так и юношами.

Третья группа:

Что может разрушить семью? – Ответы распределились следующим образом: «измена одного из супругов» – 62%; «грубость и неуважение» – 64% (некоторые респонденты указали несколько причин). Небольшой процент участников опроса указали в качестве причины «нежелание иметь детей», «ревность», «отсутствие любви», «непонимание» и др.

Что помогает сохранить семью? – В основном преобладают ответы: взаимопонима-

ние (1-е место), любовь (2-е место), уважение (3-е место) и т.д.

Считаете ли вы обязательным хранить верность в супружестве? – «Да», – утверждали 94%.

Как вы относитесь к тому, чтобы прожить с одним супругом (супругой) всю жизнь? – Этого хотели бы 100% опрошенных старшеклассников.

Четвертая группа:

Как вы считаете, должно ли предусматриваться школьной программой изучение основ построения семьи и формирования семейных отношений? – Мнения разделились: за – 53%, против – 40%, затруднились ответить – 7%.

Нужны ли дополнительные занятия, посвященные вопросам ухода за новорожденными детьми, гигиены детей, планирования бюджета семьи, правовой базы молодой семьи? – Подтвердили их необходимость 53% участников анкетирования, высказались против – 37%, не смогли ответить – 10%.

Анализ представленных результатов позволяет сделать следующие выводы.

1. Активное участие старшеклассников в анкетировании показывает, что вопрос построения семьи – социально значимый и животрепещущий (100% опрошенных хотят иметь семью), но нет четкого и ясного понимания на каких принципах и как ее строить (широкий разброс ответов, характеризующих отношения между мужем и женой).

2. Нет четкого ориентира и модели построения отношений в будущей семье (49% – хотят следовать примеру родителей, 40% – не хотят повторять опыт родителей, 11% – пока не определились), но при этом взаимная любовь, уважение и наличие детей рассматриваются как залог счастливой жизни (96% хотят иметь двух и более детей).

3. Большинство школьников (53%) считают целесообразным и необходимым включить в школьную программу вопросы изучения основ семьи. При этом основная масса (53%) считают возможным изучать и такие практические вопросы, как уход за ребенком, гигиена матери и новорожденного, предоставляемые льготы, дополнительные

права и гарантии, программы, связанные с получением жилья молодыми семьями, и пр. Необходимо отметить, что среди них 90% – девушки.

Таким образом, анализ ответов с распределением по полу говорит о том, что вопросы изучения семьи и брака в школе интересны как девушкам, так и юношам и являются для них социально значимыми. Следовательно, потребность дополнительного изучения вопросов семьи и брака является настоящей необходимостью и может рассматриваться как сфера инновационных нововведений в систему школьного образования.

История человечества убеждает нас в приоритете задач духовно-нравственного воспитания перед всеми видами воспитания и обучения [1, с. 61].

По мнению многих ученых, с которыми трудно не согласиться, воспитание и в семье, и в школе, и в вузе должно выполнять, как минимум, следующие важнейшие функции:

– духовно-нравственную, по сути, главную, человекообразующую функцию накопления, хранения и передачи духовного опыта, основных духовных, мировоззренческих, морально-нравственных знаний, ценностей, норм и принципов (всего того, что, собственно, делает человека человеком);

– собственно социальную, осуществляющую передачу опыта социального поведения и социальных отношений новым поколениям. В этой функции важнейшим элементом является передача молодому поколению опыта, правил и норм семейной жизни, этики отношений между полами.

Поэтому именно необходимость реализации этих функций и определяет важность активизации инновационных процессов в образовании старших школьников в системе дополнительного образования, формирующего ценностное отношение к семье, позволяющего воспитывать в них духовно-нравственные качества, необходимые в семейной жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе: сб. материалов науч.-практ. и образовательных конференций. – Вып. 5. Христианские семейные ценности: прошлое и настоящее. – М., 2010. – 83 с.
2. Медведев Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (4 февраля 2010 г. Пр-271.) [Электронный ресурс]: официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – URL: mon.gov.ru (дата обращения: 29.03.2012).
3. Ржаницына Л., Архангельский В. Социальная политика. 1000 москвичек – о разводе и алиментах на детей // Человек и труд. – 2008. – № 6. – С. 29–32.

НАШИ АВТОРЫ

Абрамова Ирина Владимировна – соискатель кафедры методики преподавания математики Московского государственного областного университета, учитель математики Средней образовательной школы №5 г. Реутов (Московская область); e-mail: aiv1961@rambler.ru

Афонин Игорь Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, Народный учитель России, директор Брянского городского лицея № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова; e-mail: afonin.i.a.2012@yandex.ru

Баранникова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Московского городского педагогического университета; e-mail: barannikovana@mail.ru

Вайнер Марина Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Московского городского педагогического университета; e-mail: mvayner@mail.ru

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: nika-m19@bk.ru

Долгаева Наталия Олеговна – аспирант кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: denatty@rambler.ru

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, первый заместитель министра образования Московской области (г. Красногорск-7); e-mail: vest_mgou@mail.ru

Кондратьева Галина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета; e-mail: kondratevagv@mail.ru

Куприна Виктория Андреевна – аспирант кафедры дополнительного образования Академии социального управления (Московская область); e-mail: kuprinsp-tula@mail.ru

Леонова Вероника Ивановна – аспирант кафедры социальной педагогики, психологии и педагогических инноваций Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского; e-mail: leonovaveronika25@mail.ru

Нехвядович Ольга Викторовна – аспирант кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления (Московская область), учитель математики Клишинской основной общеобразовательной школы (Московская область); e-mail: olganehvydovich@mail.ru

Охлопкова Алина Гарольдовна – ассистент кафедры иностранных языков-5 Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ); email: alinasik@yandex.ru

Першина Любовь Владимировна – аспирант кафедры социальной педагогики, психологии и педагогических инноваций Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского; e-mail: l.pershyna@gmail.com

Помазков Василий Викторович – кандидат технических наук, доцент кафедры общей физики, проректор по кадровому менеджменту и воспитательной работе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского; e-mail: pomazkoff@mail.ru

Рихтер Нина Павловна – учитель начальных классов Средней образовательной школы №1900 г. Москвы; e-mail: n555@rambler.ru

Сироткина Зоя Александровна – аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: zzzzojka@mail.ru

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

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: style@tehnо.com