



Вестник

**МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Серия

ПЕДАГОГИКА

**КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ
ПРОДУКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
УЧЕБНОЙ КНИГИ ПО АРИФМЕТИКЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАЗВЕРНУТОМУ ОТВЕТУ
НА ВОПРОС ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ФУНКЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В ПОВЕСТИ
А.С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»**

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**



2014/ №2

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Бочаров И.П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	8
Забелина М.В. ИДЕИ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ В ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	20
Ларина Е.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	29
Рачковская Н.А., Сероветникова С.А. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	34
Чудинский Р.М., Быканов А.С., Володин А.А. МОДЕЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МОНИТОРИНГА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СУБЪЕКТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ФОРМЕ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ	42

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Абашин М.И., Винокурова Е.В., Галиновский А.Л., Коришунов С.В. МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ.....	57
Головчанская И.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛЕКТ КАК ОБЪЕКТ ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РАКУРС.....	66
Дудушкина С.В. РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	72
Зверева Д.А. ПОНЯТИЕ «БЛОК-СХЕМА» В ХРОНОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ.....	78
Иваненко И.А. ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	94
Иванов А.В. КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ	103
Ковальчук В.И. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	112

Кондратьева Г. В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОЙ КНИГИ ПО АРИФМЕТИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА	121
Мирхасанов Р.Ф. УНИВЕРСАЛЬНАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ СФЕРЫ ВИЗУАЛЬНЫХ ИСКУССТВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ	128
Степанова О.Н., Осокина Е.А., Савин С.В., Бородулина О.В. СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТКАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП, ИХ ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ	136
Сяськая Н.В. МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ПОЭТИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	142
Хамицевич Е.В. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАЗВЕРНУТОМУ ОТВЕТУ НА ВОПРОС ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ФУНКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»	148
Шумельчик Л.Б. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ГОРНОГО ИНЖЕНЕРА	153
НАШИ АВТОРЫ	162

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

I. Bocharov. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF APPRECIATING HEALTH BEHAVIOR AMONG STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES.....	8
M. Zabelina. CELESTIN FREINET'S MAIN PEDAGOGICAL IDEAS ABOUT THE FORMATION AND APPLICATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN RUSSIAN SCHOOLS.....	20
E. Larina. TO THE QUESTION OF MOLDING GENERAL CULTURAL COMPETENCES IN SECONDARY EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECT	29
N. Rachkovskaya, S. Serovetnikova. PHILOSOPHICAL FOUNDATION OF TEENAGER'S VALUE ORIENTATION.....	34
R. Chudinsky, A. Bykanov, A. Volodin. INDEPENDENT EVALUATION FORM OF DECISION-MAKING MODEL BASED ON MONITORING RESULTS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS STUDYING AT MUNICIPAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....	42

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

M. Abashin, E. Vinokurova, A. Galinovskiy, S. Korshunov. WORLD TENDENCIES OF ENGINEERS TRAINING SYSTEM IMPROVEMENT.....	57
I. Golovchanskaya. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL DIALECT AS AN OBJECT OF PHONOSTYLISTICAL RESEARCHES: LINGUADIDACTICS FOCUS.....	66
S. Dudushkina. DEVELOPMENT OF THE PRINCIPLE OF AUTONOMY AND ITS IMPORTANCE FOR MODERN HIGHER LINGUISTIC EDUCATION ...	72
D. Zvereva. THE TERM «BLOCK-DIAGRAM» IN ITS CHRONOLOGICAL DEVELOPMENT	78
I. Ivanenko. PRACTICE OF TRAINING SCHOOL DIRECTORS IN THE SYSTEM OF RUSSIAN EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.....	94
A. Ivanov. CULTURAL ENVIRONMENT OF THE FAMILY AS CONDITION OF PRODUCTIVE UPBRINGING OF A PERSONALITY.....	103
V. Kovalchuk. PEDAGOGICAL MASTERSHIP DEVELOPMENT MODEL OF A MASTER OF VOCATIONAL TRAINING IN VOCATIONAL COLLEGES.....	112
G. Kondratieva. DEVELOPMENT OF A TEXTBOOK ON ARITHMETIC IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY	121

R. Mirhasanov. UNIVERSAL INTEGRATIVE METHOD OF STUDYING THE FORMAL SPHERE OF VISUAL ARTS IN TEACHING ART STUDENTS.....	128
O. Stepanova, E. Osokina, S. Savin, O. Borodulina. MODERN SYSTEMS OF PHYSICAL TRAINING CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES	136
N. Syaskaya. METHODS OF WORKING WITH AUTHENTIC POETIC TEXTS AT ENGLISH PRACTICAL CLASSES	142
E. Khamitsevich. METHODOLOGY OF TEACHING TO GIVE A DETAILED ANSWER TO A QUESTION, WHILE DETERMINING THE FUNCTION OF ARTISTIC DETAILS IN A. S. PUSHKIN'S STORY «CAPTAIN'S DAUGHTER» ...	148
L. Shumelchik. ACMEOLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MINING ENGINEERS	153
Our authors	104

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.46

Бочаров И.П.

Пензенский государственный технологический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье обсуждаются педагогические условия формирования ценностного отношения студентов технического вуза к здоровью, эмпирически проверенные в ходе опытно-экспериментальной работы: формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни; аксиологизация образовательного процесса в техническом вузе; учет возрастной и субкультурной специфики студенчества; преемственность формирования у студентов ценностного отношения к здоровью на основе многоуровневости профессионального образования; формирование экологической культуры студентов.

Ключевые слова: здоровье, ценностное отношение к здоровью, здоровый образ жизни, педагогические условия.

I. Bocharov,

Penza State Technological University

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF APPRECIATING HEALTH BEHAVIOR AMONG STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract. The paper discusses the pedagogical conditions meant to form students' appreciation of health at technical universities. The conditions were empirically tested in the course of experimental work: the formation of the students' need in a healthy way of life; axiologization of educational process at a technical university, taking into consideration age and sub-cultural specificity of students; succession in forming students' appreciation of health based on multilevel vocational education, the formation of ecological culture of students

Keywords: health, appreciating health, healthy way of life, pedagogical conditions.

Проблема здоровья как универсальной человеческой ценности относится к разряду вечно актуальных. В контексте все большего осознания необходимости предотвращения глобальной антропологической катастрофы, а также на фоне

проблем развития российского общества, эта проблема выдвигается в ряд первостепенных. Острую ее актуальность подтверждает множество данных, свидетельствующих об ухудшении здоровья детей и молодежи, что не в последнюю очередь связано с распространенностью в их среде различных форм здоровья разрушающего поведения.

Современные тенденции общественного развития, в отличие от патерналистских установок советского периода, актуализируют идею индивидуальной ответственности человека за состояние своего здоровья. В педагогическом ракурсе эта идея трансформируется в необходимость формирования у личности ценностного отношения к своему здоровью. Именно в педагогическом процессе происходит трансляция растущей личности социальных образцов, социокультурных и общечеловеческих ценностей, важнейшей из которых является здоровье.

Вслед за Р.А. Березовской мы понимаем ценностное отношение к здоровью как внутренний механизм регуляции поведения, основанный на высокой субъективной значимости здоровья и его осознании в качестве предпосылки реализации своих жизненных задач, что сопровождается активно-позитивным стремлением к его сохранению и укреплению [1].

Для фиксации отношения человека к здоровью, помимо понятия «ценностное отношение к здоровью», в научных текстах часто применяется термин «культура здоровья». По нашему мнению, основанному на тщательном анализе дефиниций этого термина разными исследователями,

он имеет смысл лишь в контексте рассуждений о том, что некое (ценностное) отношение к здоровью является необходимой составной частью общей культуры человека. Выходя за этот контекст, мы обнаруживаем, что культура здоровья – это, по сути, такой уровень сформированности отношения человека к здоровью (собственному и окружающих людей), который можно назвать ценностным. Поэтому правомерно использование понятия «культура здоровья» как синонима понятия «ценностное отношение к здоровью». В результате сравнительного семантического анализа в рамках феноменологического поля проблемы ценностного отношения к здоровью мы также пришли к выводам, что категория «валеоустановка» фиксирует частное проявление феномена «отношение к здоровью»; «отношение к здоровью» является одним из ключевых элементов «самосохранительного поведения», при этом эмпирическим индикатором этих двух феноменов является «забота о здоровье»; понятия «экологическая культура» и «культура здоровья» являются пересекающимися и взаимодетерминируемыми.

В качестве основных направлений модернизации высшего профессионального образования называют демократизацию, гуманизацию, гуманитаризацию, фундаментализацию, информатизацию, регионализацию, глобализацию и интернационализацию. Все эти процессы благоприятствуют организации специальной работы по формированию у студентов ценностного отношения к здоровью, по сути, их можно рассматривать в качестве факторов и базовых условий эффективности такой работы. В то же

время специфика технического вуза заключается в таких характеристиках, как постепенное сокращение гуманитарного знания, которое способствует самопознанию и самопониманию; преимущественное оперирование знаковыми моделями; переход на дистанционные контакты (посредством ИКТ) и сокращение непосредственного межличностного взаимодействия между преподавателями и студентами, ориентированного на развитие ценностно-смысловой сферы [2]. Очевидно тем не менее, что образовательный процесс технического вуза можно рассматривать как системный фактор формирования у студентов ценностного отношения к здоровью.

В процессе исследования нами выявлены основные ресурсы образовательного процесса технического вуза для формирования у студентов ценностного отношения к здоровью: содержание и организация образовательного процесса на основе аксиологического, личностно ориентированного, системного и компетентностного подходов; аксиологически ориентированная образовательная среда, созданная на основе технологий «здоровье формирующего образования»; воспитательная система вуза в целом и физкультурное воспитание в частности; ценностно-ориентационная деятельность студентов в учебной и внеучебной сферах; личностный потенциал преподавателей. При этом актуализация такого ресурса, как содержание образования, происходит через: аксиологизацию содержания образования; отбор содержания, форм и методов обучения, нацеленных на принятие студентами здоровья как ценности; междисциплинарный подход;

использование стратегии «скрытого» расписания, когда в учебный материал определенной дисциплины вносятся в аксиологическом ракурсе вопросы здоровья; здоровье ориентированную организацию трансляции содержания; развитие у студентов ценностного отношения к себе и способности к ценностному выбору. Ориентирами развития аксиологически-ориентированной образовательной среды должны быть: усиление нацеленности образовательного процесса на культивирование здоровья как высшей ценности, расширение зоны освоения студентами ценностей здоровья, насыщение среды вуза аксиологическими смыслами здоровья и повышение референтности этой среды для студентов (важно, чтобы среда воспринималась ими как значимый агент социализации).

В ходе исследования нами были определены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия эффективности процесса формирования ценностного отношения к здоровью у студентов технического вуза.

1. Формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни.

Междисциплинарный анализ привел нас к заключению, что в самом общем виде здоровый образ жизни можно представить как совокупность внешних и внутренних условий жизнедеятельности человека, которые он сознательно выбирает или создает для сохранения и развития здоровья, повышения качества жизни и увеличения ее продолжительности. На внутриличностном уровне здоровый образ жизни (ЗОЖ) – составляющая общей культуры личности, проявляющаяся в ценностном отношении к здоровью. Такой ракурс рассмотрения

ЗОЖ позволяет, по нашему мнению, конструировать способы педагогического вмешательства в процесс формирования отношения молодого человека к своему здоровью, при этом технологически ключевыми являются понятия «осознанность», «выбор», «общая культура личности».

По данным ряда исследований, в процессе реализации ценностного отношения к здоровью происходит формирование потребности в здоровом образе жизни. Мы считаем, что здесь есть и обратная детерминация – вовлечение студентов в ЗОЖ и формирование у них соответствующей потребности повышает субъективную ценность здоровья. Известно, что поведенческая сторона отношения выражается посредством потребностей, поскольку сама потребность, указывая на свой предмет, тем самым дает и косвенное указание на способ достижения этого предмета. Можно утверждать, что здоровый образ жизни – это проявление ценностного отношения к здоровью, а это отношение, в свою очередь, обуславливает здоровый образ жизни.

Исходя из положений, что потребности человека – нужда в объектах и явлениях, без которых он испытывает дискомфорт, и что потребности выступают источником его активности, мы понимаем потребность в ЗОЖ как состояние, при котором личность осознает неадекватность обычных паттернов своего поведения оптимальному уровню функционирования органических процессов, психологическому комфорту и самореализации, вследствие чего у нее появляется побуждение к активности, включающей здоровье сохраняющие и здоровье развивающие поведенческие паттерны.

Поскольку ценность – свойство объекта, ценимое субъектом за способность отвечать его потребностям, интересам, поставленной цели, то здоровый образ жизни постепенно, по мере вовлечения в него, становится ценностью для человека, при этом центральным ценностным объектом ЗОЖ является с очевидностью здоровье. А поскольку актуальные потребности организуют также течение познавательных процессов, повышая готовность субъекта к восприятию релевантной им информации [2], то в ходе осознанного, выбранного самой личностью здорового образа жизни актуализируется субъективная значимость знаний о здоровье и навыков его поддержки. Соответственно, одним из условий и тактической мерой при формировании ценностного отношения студентов к здоровью является формирование их потребности в здоровом образе жизни.

Обязательным условием формирования потребности в той или иной деятельности является опыт этой деятельности, поэтому важнейшим аспектом формирования потребности в ЗОЖ является демонстрация студентам норм и образцов поведения, связанных с заботой о физическом и психическом состоянии, поведенческих моделей здорового образа жизни и овладение технологиями здоровье развивающей деятельности. Важно при этом не оставлять без внимания задачу формирования у студентов рефлексивных умений, связанных со способностью к осознанию роли здоровья в индивидуальной и профессиональной успешности, к оценке своего вклада в его сохранение или разрушение.

Здоровье развивающая деятельность, базирующаяся на ЗОЖ, моти-

вируется прежде всего состоянием здоровья, но может побуждаться и другими мотивами, актуальными для молодого человека – самоутверждения, аффилиации, внешней привлекательности, престижности физкультурно-спортивного стиля жизни, получения максимально возможной физической и психической комфортности и пр. Важно при первичной диагностике выявить доминирующую мотивацию активности личности в отношении своего здоровья и, апеллируя к ней, развивать другие мотивы, имманентно связанные с ценностным отношением к здоровью.

Развитие человеческих потребностей происходит через расширение и изменение круга их предметов, поэтому в образовательной среде технического вуза должен быть широкий комплекс организационных, психолого-педагогических и медико-социальных мер, средств и технологий, направленных на формирование потребности студентов в ЗОЖ. Образовательная среда вуза должна предусматривать комплекс мер по укреплению здоровья студентов, минимизировать факторы риска для их здоровья, компенсировать деструктивное влияние вневузовской среды, обеспечивать атмосферу престижности ЗОЖ, активизировать субъектную позицию студента как носителя и пропагандиста ценности здоровья. Поэтому должны быть предусмотрены следующие факторы: доступность средств и форм поддержания и улучшения здоровья студентов; возможности организации физкультурно-спортивного досуга и рекреационно-оздоровительной деятельности; акцентно негативное отношение к различным типам нездо-

рового образа жизни; нацеленность на формирование личностного смысла оздоровительной деятельности в контексте жизненного самоопределения; единство и взаимосвязь развития всех компонентов ценностного отношения к здоровью. Здоровый образ жизни индивидуален, поэтому в образовательном процессе необходимы специальные меры по включению студентов в деятельность по проектированию индивидуальных программ ЗОЖ. Степень их активности в такой деятельности будет зависеть в первую очередь от сформированности соответствующей потребности.

2. Аксиологизация образовательного процесса в техническом вузе.

Аксиологизация современного мирового образовательного пространства обусловлена резко повысившимися требованиями общества к духовному потенциалу личности. В России она актуализирована также переходом от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме. Аксиологические идеи стали приоритетными в образовании, а аксиологизация образования понимается как оптимальное наполнение образования ценностными категориями. В информационную эпоху увеличивается количество вариантов ценностного выбора, что обостряет проблему аксиологизации образовательного процесса, в котором ценностный выбор учащийся может делать под влиянием грамотно организованных педагогических воздействий.

Аксиологизация образовательного процесса, который и так является важнейшим средством трансляции студентам культуры, предполагает еще большее насыщение образования ценностным содержанием, ориентацию

на развитие будущего специалиста не только в профессиональном, но и в экзистенциальном смысле (развитие способности личности к ценностному самоопределению). Здоровье относится к высшим универсальным ценностям, поэтому формирование к нему соответствующего (ценностного) отношения у личности может происходить только в аксиологически ориентированном образовательном процессе. Именно в таком образовательном процессе студент может достигать мировоззренческого уровня осмысления профессиональной и социальной реальности, находить поддержку в ценностном самоопределении, в выстраивании жизненной стратегии, включающей ценность собственного здоровья. В этом смысле аксиологическая компонента образовательного процесса является важнейшей детерминантой развития субъектности студента, которая, в свою очередь, выводя субъекта в сферу мировоззренческого осмысления реальности и собственной жизненной стратегии, становится причиной его более активного обращения к проблемам ценностей и ценностного выбора. Можно отметить, что аксиологический компонент считается приоритетным среди других компонентов здоровьесберегающих технологий.

Аксиологизация образовательного процесса затрагивает как содержание образования, так и образовательную среду. Аксиологизацию содержания образования мы видим как обеспечение аксиологической информированности студентов (для этого в преподаваемых предметах должна акцентироваться ценностная составляющая) и выработки навыков ценностной рефлексии (достигаемой через

ценностно-ориентированные технологии, формы и методы обучения и воспитания, предполагающие диалогичность, проблемность, актуализацию личностного смысла предметного содержания). Аксиологизацию образовательной среды можно представить как системно-последовательное во всех сферах образовательной среды культивирование общечеловеческих ценностей (в том числе ценности здоровья) через включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность и ценностно-смысловую коммуникацию, обеспечивающих в единстве развитие представлений студентов о здоровье как жизненно необходимой и профессионально значимой ценности.

Все технические дисциплины условно разделяют на базовые и специальные. Базовые знания служат инженеру долго и составляют фундамент, на котором строятся специальные дисциплины. Поэтому, если говорить о стратегии «скрытого» расписания, когда в учебный материал определенной дисциплины вносятся в аксиологическом ракурсе вопросы, связанные со здоровьем, то очевидно, что они должны вноситься в первую очередь в базовые дисциплины. Их изучение должно сопровождаться акцентом на ценности здоровья, ее вычлениением в содержании учебных дисциплин, а предметное содержание по проблемам здоровья иметь для студентов практическую значимость. При этом важна готовность преподавателей к привлечению студентов к ценностно-смысловой интерпретации изучаемого профессионального материала.

Чтобы сохранить роль транслятора культуры, преподаватель вуза должен наращивать и использовать свои акси-

ологические знания при составлении учебно-методических комплексов по дисциплине, разработке дидактических и методических материалов, использовании вариативных форм и методов образования. В конечном счете реализация значительного гуманистического, аксиологического потенциала технического образования, необходимая для развития познавательных, этических, смысловых ценностей студентов (в том числе ценности здоровья), зависит от мотивации и готовности преподавателя определенной учебной дисциплины к ценностному взаимодействию со студентом на партнерском, диалоговом уровне. Студентоцентрированная фасилитативная педагогическая позиция преподавателя вуза является важнейшим средством реализации аксиологического потенциала образования.

Таким образом, аксиологизация профессионального развития будущих специалистов технической сферы, требующая повышенного внимания к ценностно-смысловым аспектам содержания образования, предполагает соответствующую готовность педагога высшей технической школы. Необходимо его осознанная самокоррекция технократических установок и следование стереотипу поведения, в основе которого – осознание здоровья как наивысшей ценности. Показателями ценностного отношения самих преподавателей к здоровью являются: ведение ЗОЖ; потребность в развитии своего здоровья; экологическая культура; осознание профессиональной роли транслятора ценности здоровья; забота о здоровье студентов (использование методов и средств, позволяющих сохранять и развивать их здоровье);

дополнение содержания своего учебного предмета сопряженными со здоровьем ценностями, смыслами, знаниями и умениями.

На наш взгляд, важнейшим следствием аксиологизации образовательного процесса является развитие у студентов ценностного отношения к себе (ощущения ценности собственной личности и своей жизни в целом), которое можно считать важнейшей детерминантой ценностного отношения человека к своему здоровью. Ценностное отношение к себе обусловлено множеством факторов, большинство из которых влияют на генезис самосознания личности еще в студентский период (прежде всего, это условия семейного воспитания), однако некоторые из этих факторов могут быть актуализированы и в образовательном процессе вуза (создание атмосферы принятия на основе открытого диалогического общения; фасилитационный характер педагогического сопровождения; обеспечение успешности студента в пространстве вуза; развитие рефлексии, в том числе – способности к анализу собственных потребностей и способов их удовлетворения; развитие способности к саморегуляции).

Аксиологизация образовательного процесса должна базироваться на принципах, выделенных в рамках аксиологического подхода: принцип ценностного наполнения содержания образования, биполярность ценностей, многомерность ценностей, комплексность ценностей, избыточность ценностной информации, приоритет эмоционального восприятия ценностей, ценностная рефлексия. При этом непреложна их взаимосвязь с принципами гумани-

стичности, индивидуализации, саморазвития, природосообразности, культуросообразности, профессиональной специфики.

3. Учет возрастной и субкультурной специфики студенчества.

Общая деятельность и возрастная однородность студенчества порождают определенную общность интересов, субкультуру и образ жизни. Специфика такой субкультуры, во многом детерминирующая отношение студентов к своему здоровью, состоит в том, что: 1) болезни представляются далекой перспективой, а ощущение возросших физических возможностей дезактуализирует потребность в заботе о здоровье; 2) высокая событийная насыщенность жизни сопровождается значительными физическими и эмоциональными нагрузками; 3) возрастные внушаемость и конформизм делают личность уязвимой в отношении ценностей и норм молодежной субкультуры, часто исключая заботу о здоровье; 4) дополнительные заработки, практикуемые многими студентами, приводят к напряжению из-за необходимости совмещать их с учебной деятельностью, что требует мобилизации всех физических и психических ресурсов организма.

Студенческий возраст связан с актуальностью потребности личности в самоидентификации и самореализации, является сензитивным для развития смысложизненных ориентаций, представлений человека о своем жизненном пути. Ученые отмечают важность формирования направленности на ЗОЖ именно в данный период, это предопределяет в последующем поведенческие паттерны человека в плане сбережения/разрушения своего здо-

ровья. Психологи отмечают присущие этому возрасту активность, мобильность, адаптивность, склонность к инновациям. Однако способность к сознательной регуляции своего поведения развита не в полной мере, нередко немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков. Эмоциональная лабильность, свойственная молодежи, предрасполагает к пренебрежению нормами культуры здоровья. Многие современные исследователи отмечают низкий уровень самосохранительного поведения студентов (и молодежи в целом).

Недоформированность личностной идентичности имеет одним из своих следствий важность во внутриличностном пространстве молодого человека групповой идентичности. Поэтому часто стиль жизни молодых людей диктуется ценностями, нормами, формами поведения, свойственными молодежной субкультуре (при наличии в ней множества частных субкультур, в большей или меньшей степени дистанцированных от общепринятых социальных норм, в том числе в сфере здоровья). Очевидно, что необходима трансляция обучающимся ценности здоровья через стилевые особенности студенческой субкультуры. Важнейшим средством такой трансляции является студенческое самоуправление, способное своими методами, близкими студентам как возрастной и субкультурной общности, оказывать влияние на характер образа жизни студентов, культивируя здоровье как терминальную и инструментальную ценность. Это влияние будет более продуктивным, чем влияние людей другого возраста и статуса, из-за «родственности семантики»,

специфики коммуникации, имеющейся у каждого поколения. Поддержка студенческих инициатив, формирование организационной культуры студенческих объединений с культивацией в ней ценности здоровья, помощь студентам-активистам в разработке форм, методов и средств трансляции каждому студенту норм в отношении здоровья – все это является зоной ответственности педагогического коллектива вуза в деле формирования ценностного отношения студентов к здоровью.

Коммуникация по поводу здоровья в студенческом сообществе может осуществляться как в специально сконструированных педагогами условиях (в содержании, формах, методах учебной и внеучебной деятельности), так и в самостоятельно осуществляемых разными органами студенческого самоуправления акциях, содержанием которых является здоровье – свое или других людей. Такие акции позволяют обеспечить студентам эмоциональные состояния, которые являются первичным звеном формирования ценностных отношений. Важным фактором появления таких эмоциональных состояний является добровольное участие студентов в акциях.

Учет возрастной и субкультурной специфики студенчества не отменяет необходимости обеспечения приоритета индивидуальности, персонификации учебного и воспитательного процессов, адаптации их к личности студента, его индивидуальному профилю здоровья и характеру отношения к здоровью. Здоровье и отношение к нему индивидуальны, поэтому необходимо в первую очередь создать условия, в которых студент выбирает

субъектную позицию в отношении своего здоровья, которую мы склонны трактовать как его способность к осознанному выбору характера своего поведения в этой сфере, а также готовность преобразовывать свой образ жизни в соответствии с ценностью здоровья.

4. Преемственность формирования у студентов ценностного отношения к здоровью на основе многоуровневости профессионального образования.

Сегодня система профессионального образования становится интегрированной, многоуровневой и многоступенчатой, открывая небывалые ранее возможности личностного и профессионального развития студентов. Интегральное образовательное пространство строится на основе интеграции образовательных программ по вертикали (начальное – среднее – высшее профессиональное образование) и горизонтали (второе высшее образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка), происходит сопряжение смежных уровней по содержанию, что обеспечивает возможность одновременного освоения студентами разных образовательных программ, непрерывность и преемственность подготовки специалистов. Из этого следует, что система работы по формированию ценностного отношения студентов технического вуза к здоровью также должна основываться на межуровневой интеграции, упорядоченности всех элементов этой системы в их взаимосвязи как по вертикали, так и по горизонтали.

Понимание преемственности предполагает ее проявление в образовательном процессе на уровне целей, содержания, организационных структур

и технологии. Поэтому необходимо отслеживать организационно-педагогические аспекты преемственности названных компонентов-уровней при интеграции школы, начального и среднего профессионального учебного заведения и вуза, а также интеграции форм основной учебной деятельности и дополнительного образования на основе принципа пролонгированности, предполагающего долгосрочное педагогическое сопровождение формирования ценностного отношения обучающихся к здоровью. При этом на каждом уровне образования деятельность по формированию ценностного отношения студентов к здоровью должна последовательно обогащаться новыми формами и содержанием, сохраняя основные элементы целого, в соответствии с общепедагогическим принципом преемственности развития. Кроме того, внутри каждого уровня необходима интеграция образования на основе межпредметных связей, обеспечивающих тематически синхронизированное изучение студентами особенностей и смысла здоровьесбережения, принятие здоровья как ценности, формирование ценностного отношения к здоровью в единстве его компонентов – когнитивного, эмоционального и поведенческого. Появление такой инновационной практики, как индивидуальные образовательные маршруты, должно сопровождаться, помимо прочего, выстраиванием личных траекторий развития здоровья как важнейшего компонента профессионально-личностного роста.

Остается актуальной проблема преемственности формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся общеобразовательных уч-

реждений и учреждений профессионального образования. По нашему мнению, такая преемственность должна состоять в синхронизации целей и содержания, непротиворечивости и последовательности педагогической деятельности по здоровьесбережению и здоровьеразвитию в рамках данных этапов образования; в преемственной системе психолого-педагогической поддержки «школьника – студента» в ценностном и жизненном самоопределении; в содержании дней открытых дверей в школе и вузе, акцентирующем вопросы важности здоровья для профессиональной карьеры; в организации совместных (школьники и студенты) физкультурно-спортивных и рекреативно-оздоровительных мероприятий, занятий в спортивных секциях; в совместных тематических научно-практических конференциях; в объединенных волонтерских группах, пропагандирующих здоровый образ жизни.

5. Формирование экологической культуры студентов.

Экологическая культура предполагает повышение личной ответственности человека за состояние природы и проявляется в осознанном выборе корректного поведения по отношению к ней. Менталитет человека с экологоориентированным мировоззрением эгоцентричен по средствам достижения цели – высокого качества жизни человека и общества при антропоцентричности характера этой цели [4; с. 18]. Именно факт антропоцентричности такого мировоззрения указывает на его сопряженность с ценностным отношением к здоровью. Будучи экологически культурным, человек вряд ли будет относиться к сво-

ему здоровью без должного уровня культуры. Человек, осознающий себя частью природы и стремящийся к ее сохранению, имеет антропоэкологические установки, поскольку вместе с осознанием ценности природы и готовности к природоохранительной деятельности осознает и собственную ценность, и ценность своего здоровья. При этом соблюдение экологических норм основано на представлениях о них как о факторах здоровой жизни, а экологическая и здоровье сберегающая деятельности воспринимаются как неразрывно связанные.

В структуре экологического сознания студентов технического вуза выделяют готовность к профессиональной деятельности в соответствии с экологическим императивом [5]. Будущий инженер должен освоить механизмы сопряжения производственных и природовосстановительных процессов в едином технологическом процессе. Таким образом, в обсуждаемом условии (формирование экологической культуры) реализуется, наряду с другими, принцип профессиональной специфики, а важным аспектом формирования экологической культуры является формирование мотивации профессиональной деятельности, основанной на антропоэкологическом императиве.

Необходимо, чтобы учебная дисциплина «Экология» в техническом вузе имела не только просветительскую функцию, но и всячески активизировала рефлексию студентами своего отношения к природному миру и себе как неотъемлемой его части, всесторонне освещала причинно-следственные связи в системе «человек – здоровье – природная среда», формировала

понимание синергизма экологических, техногенных и социальных факторов в их преломлении через фактор человеческий. В этом курсе необходимо усилить аксиологическую насыщенность предметного материала, неоднократно обращаясь к факту теснейшей взаимосвязи экологической культуры человека и его ценностного отношения к здоровью. Эта учебная дисциплина, наряду с дисциплинами «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности», входит в «зону основной ответственности» целостного массива содержания образования в высшей школе технического профиля при организации процесса формирования у студентов ценностного отношения к здоровью.

Представленный перечень условий не является иерархичным, однако первое из названных условий – формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни – мы считаем базовым, поскольку оно, будучи реализованным, во многом определит «отклик» личности на все другие педагогические меры и условия, нацеленные на формирование у студентов технического вуза ценностного отношения к здоровью.

Названные условия были актуализированы при реализации разработанной нами комплексной программы, нацеленной на формирование у студентов ценностного отношения к здоровью и включающей следующие направления деятельности: выявление и акцентировка в содержании учебных дисциплин аспектов, направленных на присвоение студентами универсальной ценности здоровья в контексте профессионального и личностного самоопределения; проведение специ-

ально разработанного тренинга для студентов «Я и мое здоровье»; повышение квалификации педагогов через постоянно действующий семинар по проблемам педагогического сопровождения формирования ценностного отношения студентов к здоровью; профилактика нарушений поведения студентов в сфере здоровья, в том числе превенция употребления психоактивных веществ; привлечение студентов к исследовательской деятельности и социальному проектированию с акцентом на витально-аксиологическом контенте; организация разнообразной внеучебной деятельности студентов (в том числе физкультурно-оздоровительной направленности), развивающей мотивацию их здоровье ориентированного поведения; организация сетевого взаимодействия социальных партнеров вуза в процессе формирования у студентов ценностного отношения к здоровью. В процессе апробации на базе конкретного технического вуза программа показала свою эффективность.

В конечном итоге ценностное отношение к здоровью не является самоце-

лью, такое отношение – критерий эффективно протекающего целостного процесса развития личности студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2001. – 240 с.
2. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25
3. Муравьева Е.В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань, 2008. – 38 с.
4. Прима А.К. Психологические особенности развития представлений о жизненном пути студентов технических специальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д., 2013 – 21 с.
5. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России : автореф. дис. ... докт. пед. наук – М., 2011. – 58 с.

УДК 37-37.01

Забелина М.В.*Московский государственный областной университет*

ИДЕИ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ В ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В работе рассмотрены педагогические идеи Селестена Френе, направленные на развитие коммуникативных навыков у учащихся, а именно: составление детьми свободного текста, творческого проекта, создание школьной газеты, организация работы со школьной типографией и планирование учебного процесса. Также проведен анализ зарубежной и отечественной литературы и выделены основные методологические приемы Селестена Френе. Рассмотрены уровни формирования коммуникативной компетенции школьников. Проведен анализ возможности применения педагогических идей Селестена Френе в свете современной педагогической концепции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; педагогические техники; свободное сотрудничество; совместная работа; психологически-комфортные условия; личностно ориентированный подход; равноправное взаимодействие; свободный текст; школьная газета; школьная типография.

M. Zabelina*Moscow State Regional University*

CELESTIN FREINET'S MAIN PEDAGOGICAL IDEAS ABOUT THE FORMATION AND APPLICATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN RUSSIAN SCHOOLS

Abstract. The paper discusses the pedagogical ideas Célestin Freinet, aimed at the development of students' communication skills, namely: making by children a free text, or a creative project, as well as the creation of school newspaper, or organizing work together with school printing-office and educational planning. The analysis of foreign and domestic sources is performed. Célestin Freinet's major methodological techniques are disclosed. The levels of schoolchildren communicative culture formation are described. The analysis of the possibility of using Célestin Freinet's pedagogical ideas in the light of modern educational concept is fulfilled.

Key words: communicative culture; pedagogical techniques; free cooperation; teamwork; psychologically comfortable conditions; personality-oriented approach; possessing interaction; free text; school newspaper; school printing-office.

Концепция педагогики С. Френе всегда была ярким противопоставлением традиционной педагогической системе. Все его работы проникнуты бескомпромиссной критикой традиционализма.

С. Френе являлся педагогом-практиком, он переходил от философии образования к технологии, так как реализация модели образования являлась для

него самой важной задачей. В работах С. Френе нет четких описаний, проведя анализ зарубежной литературы можно сделать вывод, что педагоги, работающие по педагогической системе Селестена Френе, не имеют единого представления о его педагогических принципах.

Д. Баллей выделяет такие принципы: 1) взаимодействие и сотрудничество; 2) самовыражение личности; 3) взаимодействие класса с окружающей средой; 4) развитие чувства ответственности [6].

Н. Gudjons к основным педагогическим принципам С. Френе относит: 1) развитие самостоятельности; 2) учет интересов ребенка; 3) открытость школы; 4) развитие ручного труда [8].

Б.Л. Вульфсон полагает, что основной тезис педагогической концепции С. Френе заключается в том, что для реализации прогрессивной педагогической теории нужно не только изменить организационные формы и методы учебной работы, но также создать «новые материальные средства обучения и воспитания» [1].

Среди таких средств обучения иностранному языку Б.Л. Вульфсон выделяет: во-первых, школьную типологию; свободные тексты, небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о впечатлениях, полученных во время экскурсий или прогулок. Затем выбираются лучшие свободные тексты, дети обсуждают их, корректируют, дополняют их, а затем печатают. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий [1].

Во-вторых, отказ от применения учебников, так как они исключают возможность индивидуализации обуче-

ния, подавляют естественные интересы ребенка, навязывают непосильную для него логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово [1].

В-третьих, систематическое применение в учебном процессе особых карточек, содержащих учебный материал по тому или иному предмету, либо конкретное задание. Карточки имеют свой номер и группируются по предметам, по темам и хранятся в специальных картотеках. Каждый учащийся с помощью учителя составляет для себя определенный набор карточек для занятий [1].

В-четвертых, полный отказ от выставления оценок. Оценка, по его мнению, толкает учеников к обману, вызывает нездоровое соперничество [1].

В-пятых, планирование учебного процесса. Учитель составляет учебный план на месяц для каждого класса. В нем содержатся темы по учебным предметам, которые необходимо изучить согласно государственным программам. В соответствии с этим учебным планом каждый учащийся должен составить свой индивидуальный недельный план [1].

Анализ педагогических работ С. Френе позволил нам выделить два основных принципа педагогики С. Френе с позиции коммуникативного подхода.

Первый принцип – формирование образовательной среды, способствующей развитию коммуникативной компетенции.

Для благоприятного развития коммуникативной компетенции школьников педагогическая система Селестена Френе предусматривает полное преобразование учебного класса. Меблировка в традиционной школе состо-

ит из учительского стола (кафедры), стоящих в четыре ряда парт, и полного отсутствия свободного пространства. Для создания психологически комфортных условий развития коммуникативных навыков школьников педагогическая технология С. Френе предполагает упразднение учительской кафедры, которая является барьером для развития свободного диалога и сотрудничества между учителем и учащимися.

«Учительская кафедра на подмостках, – говорит С. Френе, – нам ни к чему. Учитель почти или совсем не будет давать уроков в традиционном смысле этого слова. Его задачей станет совместная работа с учениками в разных уголках класса. В таком случае ему вполне достаточно обычного стола, такого же, как у учеников, и отдельного шкафика» [5, с. 55].

Педагогическая система С. Френе предполагает размещение в классе небольших по размеру столов, которые дети легко могут перемещать по классу при создании коммуникативных групп. «Мы рекомендуем, – говорит С. Френе, – обычные столы, которые можно передвигать, с плоской крышкой, размером 1/0,80 м. За таким столом могут работать, не стесняя друг друга, четверо учеников. Для тех, кто предпочитает писать на слегка наклонной поверхности, можно ставить на столы маленькие переносные пюпитры» [5, с. 54]. Мебель в классах должна быть расставлена таким образом, чтобы каждый ученик мог бесшумно вставать и подходить к своей полке или шкафчику, где хранятся словари, его тетради, справочный материал, карточки для самокоррекции.

Также в классе С. Френе активно используются классные доски, которых должно быть три. На этих досках делаются записи для всех учеников, пишется недельный план группы [5].

Второй принцип – использование таких технологических средств школьной коммуникации, как свободный текст, творческий проект, стенгазета, школьная типография, школьная переписка.

По мнению С. Френе, работа с типографией коллективизирует жизнь школы. Отсылая свои работы в другую школу или класс, дети выступают как некоторый коллектив, работающий над одним общим делом. Типография является источником ярких эмоций, она повышает детский интерес. Работа с типографией способствует развитию речи, внимания, зрительной памяти.

Свободные тексты выражают внутренний мир учащихся, их личное отношение к социальным явлениям. Свободные тексты можно использовать на уроках иностранного языка вместо упражнений, также лучшие тексты можно использовать при создании классной газеты [4].

Разнообразные формы работы над свободным текстом побуждают ребенка к самостоятельному высказыванию, вырабатывают у него независимость, учат читать, писать, находить что-то новое. Одно из условий работы класса над свободным текстом – это свобода выбора в соответствии с личными впечатлениями. В старших классах тексты могут прочитываться ежедневно во время утреннего круга, это чтение является добровольным, и за один раз может быть прочитано около шести сочинений. Иногда к прочитанному тексту задаются вопросы, иногда они

становятся поводом для беседы. Может быть принято решение о том, что группа учащихся займется дальнейшим выяснением затронутой в тексте темы.

Ежедневно группа может собирать-ся у доски. На ней записывается текст, выбранный во время круга, «со всеми его недостатками». Учащиеся разбирают предложение за предложением и исправляют стилистические и орфографические погрешности. Обсуждение стиля приводит почти каждый раз к очень полезным дискуссиям, и регулярно происходит серьезная переработка отдельных предложений или целых фрагментов. Развитие знания грамматики также происходит на основе такого обсуждения. В результате появляется «безошибочный» текст, который может быть отпечатан на типографском станке или машинке для использования его в классной газете [5].

Учащиеся на опыте узнают, что текст может отражать то, что они хотят сказать, убеждаются, что переписка, шлифовка и усовершенствование текста являются неотъемлемой частью процесса развития умения ясно выражаться в письменной форме. Делая текст предметом групповой дискуссии, учащиеся убеждаются в том, что язык является гибким инструментом.

После обсуждения текста происходит совместное составление задания. На доске записывается ряд вопросов и заданий, возникших на основе выбранного текста или того, что обсуждалось в кругу.

Задание на доске может включать вопросы, активно обсуждающиеся в группе. Текст также регулярно бывает отправной точкой для различных вопросов и заданий. Орфография в

тексте может послужить толчком к соответствующим упражнениям. Существенно при этом, что и здесь речь идет о собственной речи, о выбранных самими детьми словах.

Таким образом, из выше изложенного можно сделать вывод что, педагогические идеи С. Френе направлены на развитие коммуникативной компетенции школьников. Технологические приемы педагогики С. Френе (свободный текст, газета, творческий проект), предполагающие устную презентацию перед классом, направлены на создание естественных речевых ситуаций и позволяют, таким образом, избежать формальности и регламентации процесса обучения иностранному языку, создать естественные условия для речевого творчества.

Методы педагогики С. Френе были адаптированы нами к отечественной системе обучения иностранному языку и использованы в ходе эксперимента по формированию коммуникативной компетенции. Экспериментальное обучение, основанное на применении системы педагогических методов С. Френе, о которых шла речь, проведено на базе средней общеобразовательной школы № 1204 города Москвы. В эксперименте принимали участие учащиеся пятого, шестого, седьмого и восьмого классов, изучающие французский язык как второй иностранный на базе английского языка. В каждом классе было сформировано по одной экспериментальной группе, количество учащихся в каждой группе 8 человек.

Технология формирования коммуникативной компетенции в усвоении второго иностранного языка, которую мы предлагаем, построена на двух ведущих педагогических технологиях

С. Френе: технологиях «свободного творчества» и «печатного издания».

Технология свободного творчества реализуется через такие приемы, как «свободный текст», «творческий проект», «планирование». Технологию «свободного творчества» мы включили в формирующую работу. Приемы свободного творчества мы применяли в зависимости от сформированного уровня коммуникативной компетенции, на котором на данный момент находился конкретный учащийся.

Нами выделено четыре уровня развития коммуникативной компетентности: копирующий, выборочно-воспроизводящий, продуктивно-исполнительский, творческий. Каждый уровень характеризует определенное развитие познавательных способностей, в соответствии с которым варьировался набор обучающих приемов. На копирующем уровне развития коммуникативной компетенции использовались приемы «свободный текст» и «свободная работа». Копирующий уровень характеризуется нейтральным отношением к учебной деятельности. Отсутствует активное стремление к изучению иностранного языка. Учащиеся постоянно нуждаются в помощи со стороны учителя. Ученики имеют разрозненные речевые навыки. Учащиеся заучивают и копируют словоформы и словосочетания. Выученные фразы они репродуцируют или стараются варьировать их лексический состав. Ученики не могут достигнуть уровня говорения. На занятиях учитель помогает в выборе последовательности действий, задает лексические, грамматические структуры и образцы.

На выборочно-воспроизводящем уровне использовался прием «планирование» (учебный контракт). На этом уровне учащиеся могут принимать поставленные учителем коммуникативные задачи рецептивного характера, самостоятельно отбирать языковые средства и их оформлять при решении поставленных учителем коммуникативных задач продуктивного характера. Учащиеся владеют простыми видами самоконтроля в типовых заданиях, могут анализировать полученный результат, выделять грамматические структуры.

На продуктивно-исполнительском уровне развития коммуникативной компетенции – «творческий проект». Учащиеся могут самостоятельно ставить и выполнять задачи рецептивного характера, понимать, принимать и самостоятельно выполнять поставленные учителем коммуникативные задачи продуктивного характера, также использовать методы развернутого планирования и самоконтроля. Ученики определяют промежуточные задачи, устанавливают этапы работы, предвидя конечный результат. На продуктивном уровне владения иноязычными знаниями, умениями, учащиеся свободно владеют механизмами копирования, комбинирования и трансформации речевых образцов в решении поставленных коммуникативных задач.

На творческом уровне развития коммуникативной компетенции адаптировались все приемы «свободного творчества». На этом уровне учащиеся самостоятельно используют усвоенную систему иноязычных знаний и умений. Могут свободно формулировать свои мысли в разнообразных

речевых ситуациях, самостоятельно ставят и выполняют продуктивно-информативные, оценочные и рецептивные коммуникативные задачи (запрос, сообщение информации при говорении и письме, выражение мнения, оценок, результатов анализа информации в процессе говорения и письма, получение информации при аудировании и чтении).

Учащиеся, обучаемые по данной технологии, отличаются высокой речевой активностью, самостоятельно выполняют коммуникативные задания, требующие нестандартного ответа на поставленные учителем вопросы.

Теперь рассмотрим каждый прием более подробно. «Свободный текст» – представляет собой социально-психологический тест, который помогает учащимся выразить свою потребность в вербальном самовыражении, и дающий возможность учителю определить внутренние интересы ученика и его взаимоотношение с социальной средой. Например, в свободном тексте «я хотел бы найти друга из Франции» учащиеся могут раскрыть свое отношение к французской культуре, к проблемам французской молодежи, в подобных свободных текстах учащиеся могут рассказать о личной переписке со сверстниками, об интересах и увлечениях, о менталитете французской молодежи.

Технология использования приема «свободного текста» делится на три этапа. Первый этап – это написание свободного текста. Здесь учитель должен учитывать индивидуальный уровень развития коммуникативной компетенции учащихся. На копирующем и выборочно-воспроизводящем уровнях развития коммуникативной ком-

петенции учитель помогает, советует учащимся в выборе темы и предлагает вспомогательные задания, для определения способа выполнения задания. В роли таких заданий могут выступать вопросы, текст на данную тему, говорящие фотографии, отдельные высказывания или ряд лексических единиц (которые нужно скомбинировать в тексте) и т.д.

Письменное самовыражение является основополагающим моментом в обучении иностранному языку. Как только дети узнали алфавит и элементарный набор слов, необходимо начинать писать свободные тексты на уроке. Если некоторые слова написаны на русском языке, учитель помогает детям сделать перевод этих слов. Затем, после согласия автора, текст (переписанный крупными буквами) вывешивается в классе, для того чтобы в следующий раз, когда учащиеся будут составлять новый свободный текст, они могли опираться на эти плакаты, списывать грамматическую форму и закреплять ее в памяти. Таким образом, мысли привыкают оформляться логически четко.

На продуктивно-исполнительском уровне учащимся можно предложить проблемный вопрос или пословицу. Лексическое и грамматическое содержание, стилистическое оформление текста определяются учащимися самостоятельно. На продуктивно-исполнительском уровне хорошо практикуется «письмо по кругу». Каждый имеет по листу бумаги и все пишут по одному слову, например подлежащее. Затем листки передают по кругу и пишут глагол, потом на следующей смене листков – дополнение. Можно глагол писать в прошедшем времени,

таким образом, дети лучше запоминают грамматический материал.

На творческом уровне учащиеся сами определяют проблемное содержание свободного текста. Например, находясь под впечатлением после прочтения стихотворения Ж. Превера, ученица 8-го класса написала свободный текст, в котором выразила то, как она поняла главную мысль автора. Другой учащийся, посетивший музей Лувр, описал картину, которую он хотел бы нарисовать, если бы был художником.

По окончании первого этапа учитель вместе с учащимися проводит контроль свободных текстов. Делается ксерокопия текста с ошибками, чтобы каждый учащийся имел на руках экземпляр, и разбираются все ошибки (грамматические, стилистические, лексические). Потом идет обсуждение стиля сочинения, его оригинальность. Но только автор решает изменить ему стиль, сюжет или оставить все, как есть. Второй этап состоит из презентации текста, и проводится обсуждение проблемы, поднятой автором свободного текста. Учащиеся задают возникшие вопросы, высказывают собственные мнения. Задача учителя – поддерживать дискуссию, следить за правильностью иноязычной речи учащихся.

«Планирование» предполагает, что учащиеся сами составляют свой учебный план. Этот учебный план-контракт построен на учебном плане учителя, который нужно обязательно выполнить. Учебный план-контракт состоит из письменных, устных заданий, сроков выполнения этих заданий, темы и информационных источников (см. табл. 1).

Учебный план соответствует всем требованиям учебной программы. В учебном плане-контракте есть дополнительные задания, которые помогают учащимся расширить знания по той или иной теме. Дополнительные задания могут быть составлены самими учениками, и выполняться самостоятельно или в группе. Выполнение заданий в группе подразумевает распределение обязанностей между всеми членами группы. Но это не означает, что каждый участник освобождается от знания всего учебного материала [7].

Работа над выполнением учебного плана-контракта построена на сотрудничестве. Роль учителя меняется на роль помощника в учебном процессе. После завершения выполнения заданий учитель проводит контроль его выполнения и ставит подпись в учебном контракте, которая свидетельствует о том, что работа выполнена.

После выполнения всего учебного плана проводятся уроки самооценки по совместно выработанным критериям, таким, как усердие, старательность, продвижение вперед, сравнение себя с самим собой в прошлом, взаимопомощь, моральное самочувствие в группе, проблемы, с которыми столкнулся учащийся, творчество.

Важно отметить, что приемы «свободный текст», «планирование» построены на творческом сотрудничестве всех участников учебного процесса. Творческое сотрудничество, согласно трактовке педагогического общения, разработанной К.М. Левитаном, является одним из оптимальных условий межличностного общения, обеспечивающих эффективность

обучения. Ситуация, в которой ученик встает на место учителя, представляет свою работу на «общий суд», меняет его позицию в процессе обучения: из обучаемого он превращается в обучающего. Презентация работ приобретает для него личностный смысл, в основе которого лежит желание объяснить свою точку зрения и потребность самоутверждения [3].

Технология «печатного издания», которую С. Френе развил на базе школьной типографии, является важным средством социализации учащихся. Благодаря школьной типографии работы учащихся становятся доступными для публичного чтения, таким образом, учебная деятельность становится социально значимой. В современных условиях учащиеся набирают текст на компьютере. При изучении иностранного языка метод «печатного издания» особенно полезен, благодаря ему учащиеся непроизвольно усваивают лексические, грамматические и орфографические навыки.

Идеи по выпуску печатных работ учащихся могут быть разнообразными. Учащиеся могут создавать сборники самых интересных свободных текстов или творческих проектов, информационные сборники, летописи о жизни класса, романы, сказки, рассказы, стихи. Печатные работы станут хорошим учебным пособием для изучения той или иной темы [6].

Мы использовали метод печатного издания в работе с учениками, которые находились на разных уровнях развития коммуникативной компетенции. Внутри класса была создана издательская группа, в которую входили ответственные за редакцию,

набор и выпуск творческих работ. У каждого члена группы были свои обязанности. Работа по набору текстов была организована во внеурочное время в качестве домашних заданий. Все творческие работы помещаются в газету «Интересные истории». Экземпляр газеты учащиеся отправляют во французские школы, с которыми они ведут переписку. В ответ учащиеся получают газету, написанную французскими школьниками. Дети с большим интересом читают подобные газеты в качестве домашнего чтения. Во французских газетах, написанных французскими школьниками, можно найти много разговорной, «живой» лексики.

Прочитав французские газеты, учащиеся пишут рецензию, что им понравилось, и выражают свои предложения. То же делают и французские учащиеся в ответ на газеты русских школьников. Французские статьи вывешиваются на стендах в классе. Фло-мастером выделяются незнакомые слова и интересные лексические обороты. Такая работа способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Таким образом, ход формирующего эксперимента представлял собой комплексное применение методов свободного «творчества» («свободный текст», «планирование») и «печатного издания», ориентированных на активное развитие коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. В таблице указано распределение часов организации учебного процесса методами педагогики С. Френе при отведении по учебному плану 7 часов в неделю на курс практики языка.

Таблица 1

УЧЕБНЫЙ КОНТРАКТ (образец)

Виды заданий	Задания	Источники	Сроки выполнения	Пометка о выполнении задания
Обязательные	Ознакомиться с текстом «Жизнь и творчество Ж. Превера», ответить на вопросы, подготовиться к пересказу	Информационный лист	2.10	Выполнено
Дополнительные	Составить краткий справочник биографических данных	Информационный лист, журнальная статья	2.10	Выполнено
Групповые	Составить диалог	Информационный лист	8.10	Выполнено
Свободные	Написать свободный текст, перевести стихотворение		8.10	Выполнено

Таблица 2

Технологические приемы педагогики С. Френе	Распределение часов по организационным формам		
	Аудиторное занятие (12 часов на тему)	Внеклассная работа	Самостоятельная работа
Свободная работа	5		2
Планирование	5		3
Свободный текст	1,5		
Творческий проект	0,5	3	8
Печатное издание		1,5	

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вульфсон Б.Л. Вступительная статья // С. Френе. Избр. соч. – М., 1990. – 304 с.
2. Вульфсон Б.Л. Выдающийся французский педагог-гуманист // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 85–91.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М., 1994. – 192 с.
4. Педагогика Селестена Френе: теория и практика : Учеб. пособие/ под ред. Н.В. Друзиной. – Саратов, 2000. – 36с.
5. Френе С. / Сост. Б.Л. Вульфсон. – Переиздание. – М., 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
6. Baillet D. Freinet-praktisch: Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim; Basel, 1995. – 158 с.
7. Huschke P. Wochenplan-Unterricht, eine Einführung... Weinheim; Basel, 1995. – 175 с.
8. Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad-Heilbronn, 1992. – 120 с.

УДК 811.1/8: 37.016

Ларина Е.В.*Московский государственный областной университет*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье анализируются современные подходы к формированию общекультурных компетенций школьников как одного из личностных результатов обучения и образования. Дается характеристика разных трактовок компетентностного подхода и его метапредметной составляющей. Обращается внимание на метапредметность в контексте интеграции естественного и гуманитарного циклов как на один из путей личностного развития школьника, включение в методологию познания гуманитарных регулятивов, представляющих собой усвоение содержания школьных предметов в культурно-историческом контексте, обеспечивающее восприятие объектов окружающего мира во всем многообразии.

Ключевые слова: методология исследования, компетентностный подход, общекультурная компетенция, метапредметность образования, метапредметный подход.

E. Larina*Moscow State Regional University*

TO THE QUESTION OF MOLDING GENERAL CULTURAL COMPETENCES IN SECONDARY EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECT

Astract. The article analyzes contemporary approaches to molding schoolchildren's general cultural competences as one of personal results of education and upbringing. Special features of different ways of treating competence approach, as well as its meta-subject component are given. Meta-subject is researched through the context of integration of natural and humanitarian educational cycles as one of the ways of schoolchildren's personal development.

Keywords: the methodology of a study, competence approach, general cultural competences, meta-subject component of education, meta-subject approach.

Формирование общей культуры личности относится к одной из основных задач школьного образования. Неоспоримым фактом является то, что уровень общей культуры определяет образ мыслей и образ жизни человека, обуславливает развитие способности межкультурного диалогового общения, обеспечивает принятие или непринятие эталонных образцов человеческой деятельности и, что очень важно, способствует сохранению и приумножению накопленных культурных ценностей.

В этой связи особое место отводится одному из широко обсуждаемых в последнее время подходов к школьному образованию – компетентностному под-

ходу, который в последние годы, став предметом исследовательского интереса, нашел широкое освещение в целом ряде публикаций [1; 2; 4; 6]. В них, в частности, отмечается, что компетентностный подход призван обеспечить достижение нового современного качества общего образования, одной из характеристик которого является высокий уровень культуры школьников [2].

Следует отметить, что в контексте современных тенденций развития школьного образования в решении обозначенной проблемы исследователи придерживаются разных методологических ориентиров. Так, западные исследователи придают компетентностному подходу исключительно практико-ориентированную направленность, что в целом ограничивает разнообразие методов его осмысления. В связи с этим В.И. Байденко отмечает, что в рамках Болонской Конвенции освоение компетентностного подхода осуществляется с позиции рассмотрения последнего в качестве инструмента усиления социального диалога школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия [1].

Другое же направление (В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.) реализует личностно ориентированную парадигму отечественной педагогики, в которой особое место отводится метапредметной составляющей как средству человека ориентированного образования [5; 6]. Исходя из этого, смежные с понятием компетентностного подхода категории *компетентность*, *компетенции* приобретают разноаспектный, многозначный характер.

В исследованиях В.И. Байденко, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеер, Ю.Н. Емельянова и других авторов подчеркивается практическая направленность компетенции как «сферы отношений, существующих между знаниями и действиями в человеческой практике» [1, с. 13]. Компетенция в этом понимании является «компонентом качества человека, некой группой свойств, определяющих его способность выполнять определенную группу задач того или иного вида деятельности» [там же].

И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Е.Я. Коган и др. рассматривают компетенции как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие.

Данная позиция предполагает включение в методологию познания так называемых гуманитарных регулятивов, представляющих собой усвоение содержания школьных предметов в культурно-историческом контексте, обеспечивающее восприятие объектов окружающего мира во всем многообразии. При этом необходимо использование адекватных методов их осмысления, а также создание оптимальных педагогических условий для полноценной реализации разных видов деятельности – учебно-познавательной, эмоционально-ценностной, коммуникативной и практической. Таким образом, модель реализации компетентностного подхода в школьном образовании должна отразить корреляцию двух комплементарных направлений.

Особую актуальность в связи с изложенным выше приобретают вопросы формирования ключевых компетенций, которые конкретизируются

на уровне образовательных областей и учебных дисциплин для каждой ступени обучения.

Перечень ключевых компетенций А.В. Хуторской и другие авторы определяют на основе главных целей общего образования, представлений социального и личностного опыта, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладеть социальным опытом и получать навыки практической деятельности. Так, выделяются ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, а также компетенция личностного самосовершенствования. В данном ключе возможно говорить о формировании общекультурных компетенций, входящих в структуру ключевых, посредством интеграции дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла.

В содержание общекультурной компетенции, определяемой как «круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, входят особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере [4].

В педагогической теории существует несколько другой, более обобщенный, подход к определению общекультурной компетентности (состоявшееся личностное качество, совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере),

как к уровню образованности, достаточному для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур [3].

Однако и в том, и в другом случае при формировании общекультурных компетенций и при выявлении критериев оценки общекультурной компетентности обучающихся необходимо определить, опыт каких форм деятельности подлежит передаче, каким образом происходит усвоение этого опыта. Здесь уместно упомянуть еще один методологический подход, связанный с метапредметностью школьного образования – инновацией, которая сопровождает разработку компетентностного подхода, хотя, как отмечает А.В. Хуторской, однозначной трактовки этого понятия на сегодняшний день не существует. Метапредметный подход строится на вычленении и изучении фундаментальных образовательных объектов, которые подлежат изучению каждым учеником. Такими фундаментальными объектами выступают понятия «время», «число», «движение», «знак», «цифра», «буква», «звук», «растение», «животное», «человек», «Вселенная» и т.п. [7].

Фундаментальные образовательные объекты (Ю.В. Громыко, А.В. Хуторской) рассматриваются как ключевые сущности, отражающие в основных образовательных областях единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия, благодаря чему конструируется идеальная система знаний о нем.

В то же время, как утверждают авторы, набор фундаментальных образовательных объектов определяется для

каждой области познаваемого бытия и представляет собой взаимосвязанную систему понятий, категорий, символов, явлений, проблем, имеющих как реальное, так и идеальное воплощение. Фундаментальный образовательный объект – общий для учащихся объект познания, который обеспечивает каждому из них личный результат его познания, а в итоге – индивидуальную траекторию образования [7].

В контексте метпредметного подхода процесс образования необходимо обеспечить особыми учебными дисциплинами – метапредметами с базовым метапредметным содержанием. Вокруг фундаментальных объектов конструируются учебные предметы, метапредметы, метапредметные темы, разделы. Значительное количество метапредметных тем присущи, в частности, естественнонаучному и гуманитарному циклам. При этом метапредмет – это не особый, деятельностный «срез» предмета, а основосоздающая часть предмета, он представляет собой предметно оформленную связку образовательных объектов и связанных с ними проблем [6; 7].

Содержание метапредмета качественно отличается от содержания обычного учебного курса тем, что смысловое поле объектов познания в нем выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается как бы на метауровне. Результат познания этих объектов не сообщается ученику в качестве готового материала для усвоения, а добывается каждым учащимся по-своему в ходе организованной деятельности [7].

Темы метапредметов опираются на фундаментальные вне (за) предметные основания и комплексное познание

учениками ключевых первосмыслов. Для метапредмета в целом характерны те же требования, что и для обычных курсов: гармония и единство целей, содержания, форм и способов проверки результатов. Отличия заключаются в возможности переструктурирования метапредмета и появления на его основе во время образовательного процесса новых метапредметов.

В соответствии с этими подходами школьное образование наиболее полно может обеспечить механизм освоения культурного опыта, отражающего практику самореализации человека в системах деятельности: «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ». Данные подсистемы отражаются в содержании школьного образования через дисциплины гуманитарного, естественнонаучного и художественно-эстетического циклов.

Сегодня практика школьного образования в большей степени ставит перед собой узкие, специфические цели и задачи, которые решаются внутри каждого учебного предмета. В связи с этим знания школьников о культуре и их общая культура фрагментарны, поверхностны, целостное видение картины развития культуры в осознании большей части старшеклассников отсутствуют. Выходом из сложившейся ситуации является построение интегрированных курсов. Известно, что гуманитарное и естественное знание опирается на общие методологические принципы, хотя картины мира, выстраиваемые в этих областях различны. Несмотря на это, нам представляется значимой для формирования общей культуры и гармоничного,

целостного развития личности обучающихся введение элементов интеграции в школьное естественнонаучное и гуманитарное образование.

В некоторых исследованиях представлены условия, определяющие возможность преобразования отдельных дисциплин в интегративный курс метапредметного характера. Так, А.В. Теремов выделяет следующие условия:

1) совпадение рассматриваемых объектов и явлений действительности;

2) использование одинаковых или близких родственным и неродственным наукам методов изучения объектов и явлений;

3) наличие общих понятий, теорий законов в структуре учебного материала, предлагаемого для интеграции;

4) единство ценностно-смыслового назначения интегративного знания [5, с. 6].

Таким образом, учитывая отмеченное ранее, интеграцию дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла можно считать базовой основой для формирования общекультурных компетенций [5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–13.
2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов. Учеб. пособие для учащихся старших классов. — М., 2001. – 288 с.
3. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003 – № 2. – С. 58–64
4. Коган Е.А. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под. ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001. – 322 с.
5. Теремов А.В. Интеграция естественнонаучных и гуманитарных учебных предметов в условиях профильного обучения // Профильная школа, 2007. – № 3. – С. 3–8.
6. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: человекообразный аспект. Аудиозапись выступления на методологическом семинаре в Российской академии образования [Электронный ресурс] // А.В. Хуторской. Персональный сайт. – Хроника бытия; 22.11.2007 г. – URL <http://khutorskoy.ru/discus/audio/index.htm> (дата обращения: 26.03.2014).
7. Хуторской А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 27.11.2012 г. – URL <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm> (дата обращения: 26.03.2014).

УДК 37.034

Рачковская Н.А.¹, Сероветникова С.А.²¹ *Московский государственный областной университет*² *Камчатский государственный университета имени Витуса Беринга*

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования ценностных ориентаций детей и подростков в образовательном процессе школы. Выявлены особенности толкования понятий «ценность» и «ценностная ориентация личности» на уровне философии, социологии и психолого-педагогического знания. Дано системное представление о внутренних и внешних факторах, а также психологических механизмах становления ценностных ориентаций личности школьника. На основе проведенного теоретического исследования выявлены способы их актуализации в образовательном процессе школы. Результаты теоретического исследования показывают, что образовательный процесс школы обладает большими возможностями, обеспечивающими развитие ценностных ориентаций детей и подростков.

Ключевые слова: ценность, ценностная ориентация личности, ценностное отношение, ценностная установка, воспитание ценностных ориентаций школьника, образовательный процесс в школе.

N. Rachkovskaya¹, S. Serovetnikova²¹ *Moscow State Regional University*² *Kamchatka State University named after Vitus Bering*

PHILOSOPHICAL FOUNDATION OF TEENAGER'S VALUE ORIENTATION

Abstract. The article shows the necessity of children and teenagers' value orientation formation in the educational process at school. The author reveals the peculiarities of interpreting the concepts: «value», «personal value orientation system» on the levels of philosophy, sociology and social-psychological knowledge. Systemic understanding of internal and external factors is given, as well as of the psychological mechanisms of a schoolchild's personal value orientation development. On the basis of the theoretical research done the methods of their actualization in the educational process are identified. The results of the theoretical study show that the educational process at school has a large arsenal of tools for the development of children and teenagers' value orientations development.

Key words: value, value system of a personality, value attitude, value orientation, student's value orientations development, educational process at school.

Философская проблематика становится особенно востребованной в кризисные периоды развития общества, когда устоявшиеся ценностные ориентиры нивелируются и осуществляется активный поиск новых аксиологических ос-

нований бытия. Вследствие социально-экономических преобразований в жизни страны в начале девяностых годов российское общество оказалось на пути такого поиска. Аксиосфера современного общества характеризуется высокой степенью неопределенности и кризисом духовно-нравственных оснований жизнедеятельности человека (Г.П. Выжлецов, П.С. Гуревич, Э.Н. Гусинский, М.С. Каган, В.М. Межуев, Н.С. Розов, Н.В. Янкина и др.), что стимулирует научно-практический интерес к данной проблеме и детерминирует необходимость развития ценностных ориентаций формирующейся личности в образовательном процессе школы.

На сегодняшний день проблема развития ценностных ориентаций личности является актуальной для ряда наук об обществе и человеке, среди них философия, социология, культурология, педагогика, психология и другие. При этом угол зрения, под которым постигается сущность этих феноменов, определяется спецификой науки.

В «Новейшем философском словаре» ценности определяются как надындивидуальные сущности, а ценностные ориентации рассматриваются как средства привлечения индивида к общему. «Ценностные ориентации – элементы внутренней структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, отграничивающие значимое (существенное для данного человека) от незначимого (несущественного) через (не) принятие личностью определенных ценностей» [8, с. 798]. В приведенной дефиниции подчеркивается субъектный характер

усвоения человеком ценностей, их обусловленность смысловыми поиском и волеизъявлением личности. При описании характеристик культуры, общества, социальных групп, как правило, используется понятие «ценность»; при изучении отдельных индивидов оперируют понятием «ценностная ориентация личности».

Социологические концепции раскрывают природу ценности как порождение «коллективного сознания», выражение общих установок времени. В социологии понятие «ценность» в определенной степени коррелирует с понятиями «интерес эпохи» и «идеальный тип», введенными М. Вебером. Интерес эпохи – это общая установка исторической эпохи, свойственное ей направление; под идеальным типом понимается модель того, что больше всего отвечает интересам человека в данный исторический момент. В качестве идеальных типов могут выступать моральные, политические, религиозные и другие ценности, а также вытекающие из них установки поведения, нормы, идеалы и традиции. Социология толкует ценностные ориентации как продукт социализации человека. «Ценностные ориентации понимаются как разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей, и в силу этого приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов» [4, с. 21].

Проблема трансляции ценностей от одного поколения к другому тем сложнее, чем шире масштабы деятельности общества, больше объем уже имеющихся культурных ценностей. То, что созидалось человечеством на

протяжении веков, должно быть освоенно отдельным индивидуумом в течение примерно полутора десятков лет. Процесс передачи от поколения к поколению универсальных ценностей выступает непосредственным предметом психолого-педагогической науки и содержательно-аксиологической основой образования.

На уровне психолого-педагогической науки ценностные ориентации могут определяться через такие подчиненные понятия, как «ценностное отношение» и «ценностная установка», которые еще более усиливают единичное, субъективное отношение личности к значимому объекту (И.В. Бабурова, С.И. Богдан, В.А. Сластенин и др.). В.А. Сластенин наполняет понятие «ценностная ориентация» следующим содержанием: это система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самой себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Под ценностной установкой им понимается осознание личностью своей внутренней позиции и готовность к деятельности в соответствии с определенной ценностью [9].

В психологии ценностные ориентации интерпретируются как структуры личности, определяющие мотивацию поведения, качества личности и степень приобщенности человека к нормам общественной морали. «Ценностные ориентации – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей» [5]. Таким образом, ценностные ориентации

субъектны, являются внутренними структурами личности и формируются на основе личного опыта индивида.

Как справедливо замечает Л.В. Бавева, «каждый из рассмотренных подходов к пониманию “мира ценностей” имеет как свои сильные стороны и логические обоснования, так и слабости, и недостаточную аргументированность. В то же время все они по-своему правомерны и являются частью единого духовного бытия, как субъективные переживания важнейшей философской проблемы с позиции конкретных личностей» [3, с. 66].

Педагогика фиксирует внимание на процессе воспитания ценностных ориентаций личности, который понимается как целенаправленная деятельность по созданию условий для ознакомления, активного принятия и нахождения воспитанником собственного личностного смысла общечеловеческих ценностей, поэтому для педагогики особую актуальность приобретает вопрос о факторах этого процесса.

В широком смысле под фактором понимают движущую силу или причину какого-либо явления. В научно-педагогических исследованиях выделяются внутренние и внешние факторы. Внутренние факторы непосредственно соотносятся с личностью, имея, как правило, психологическую природу. Внешние факторы, собственно педагогические, коррелируют с создаваемыми условиями и являются для них как бы «пусковым механизмом». Деление формирующих обстоятельств на внешние и внутренние носит условный характер и не опровергает их неразрывного диалектического единства.

К внутренним факторам развития ценностных ориентаций личности

традиционно относят генофонд, физическую и психофизическую организацию личности, к внешним – условия среды (Н.А. Асташова, И.В. Бабурова, Т.А. Казимирская [6], А.Д. Солдатенков, М.С. Яницкий и др.), однако представление о содержании выделенных групп варьируется.

М.С. Яницкий в своем исследовании [12] акцентирует внимание на таких внутренних факторах формирования ценностных ориентаций личности, как уровень интеллектуального и эмоционального развития, волевые качества, уровень конформности личности. Интеллектуальное развитие позволяет осознать смысл и личностную значимость воспринимаемой ценности. Эмоции подкрепляют внутреннее принятие ценности; издавна существует мнение о том, что без эмоций нет и быть не может поиска истины. Процесс освоения ценностей с необходимостью предполагает волевой акт, а конформность обуславливает выбор преимущественных способов наполнения ценностной системы личности.

В связи с этим, усвоение школьником нравственных ценностей в образовательном процессе школы должно осуществляться в атмосфере интеллектуальных усилий, культивирования широкого спектра нравственных и эстетических переживаний, столкновения мнений, взглядов, позиций, непрекращающегося поиска истины. Как справедливо отмечал Э. Фромм, смысл не может быть дан, он может быть найден, поэтому основным условием формирования ценностных ориентаций человека выступает его вовлеченность в критический анализ, отбор и конструирование собственной системы ценностей.

Среди внешних факторов формирования ценностных ориентаций учащегося называются семья, школа, сверстники, СМИ, воспитательный коллектив, детские общественные организации и др. Семья рассматривается как приоритетный фактор формирования ценностной системы личности. Особенно значимыми ее характеристиками являются структура, тип воспитания, характер детско-родительских отношений, социальный статус семьи, уровень образования и доходов родителей, социокультурная, религиозная и этническая принадлежность.

Влияние школы на формирование системы ценностей личности определяется содержанием и организацией образовательного процесса, а также взаимоотношениями школьника с учителями и сверстниками. Особая роль здесь отводится педагогу, личностная направленность и зрелость которого важнее используемых инструментов и технологий. Одной из стержневых педагогических ценностей является гуманизм как признание человека в качестве наивысшей ценности. Гуманность педагога объективируется в доброте, великодушии, отзывчивости, доброжелательности, внимательности, чуткости, ориентации на интересы ребенка, оказании ему помощи и поддержки. Для школьников педагог – это всегда собирательный образ нравственности в ее наглядно-действенном воплощении.

Интересна классификация факторов на биологические, социальные и деятельностные, которую предлагает в своей работе И.В. Бабурова [2]. Биологическими факторами являются пол, возраст, состояние здоровья человека.

Так, для детей и подростков с ограниченными возможностями физическое здоровье представляет несомненную ценность, в то время, как некоторые их здоровые сверстники не столь ценностно относятся к своему здоровью, игнорируя занятия физкультурой и спортом, не соблюдая режим труда и отдыха, обладая вредными привычками.

Социальные факторы могут анализироваться на различных уровнях. «На мегауровне фактором становления ценностных отношений личности является аксиосфера эпохи («дух времени», «атмосфера эпохи»), в которой живет человек; на макроуровне – аксиосфера общества; на мезоуровне – аксиосфера города, села, микрорайона и др., а также аксиосфера этнической или крупной социальной группы, к которой принадлежит человек и т.д.; на микроуровне – аксиосфера семьи и ближайшего окружения школьника (школа, класс, детское объединение, а также аксиосфера личности педагога)» [2, с. 135–136].

Деятельностная группа факторов, которой уделяется особое внимание, предполагает целенаправленную специально организованную воспитательную деятельность государства, семьи, школы, самого воспитанника, которая осуществляется в системе образовательных учреждений, семье или процессе самовоспитания. Семья и школа – социальные институты, которые несут основную ответственность за становление ценностных ориентаций детей и подростков. Однако не все семьи сегодня в полной мере способны реализовать воспитательную функцию. Известный социолог Ф. Фукуяма пишет: «Трудно не прийти к выводу о повсеместном ослаблении нукlearной се-

мьи, причем те функции, которые у нее еще остались – такие, как продолжение рода, воспитание потомства, также выполняются хуже» [11, с. 70–71].

В связи с этим невозможно переоценить роль образования как формирующего фактора ценностных ориентаций подрастающего поколения. Школа для учащихся должна быть высоконравственной средой, в которой познаются общечеловеческие ценности, которая вовлекает детей и подростков в нравственные отношения и корректирует их. Воспитание ценностных ориентаций учащихся в образовательном процессе школы с необходимостью предполагает актуализацию всех факторов в их системном взаимодействии.

Для выстраивания научно обоснованной концепции формирования ценностных ориентаций школьников необходимо знать не только, как взаимодействуют различные факторы, но учитывать способы их влияния на личность.

В процессе формирования ценностных ориентаций личности важную роль играют такие психологические механизмы, как адаптация, социализация и индивидуализация [12]. Становление системы ценностей происходит под влиянием как внешних обстоятельств, так и в результате собственной активности индивида, поэтому каждый из выделенных процессов имеет амбивалентный характер и реализуется посредством действия соответствующих парных механизмов.

Процесс адаптации является основополагающим, поскольку поддерживает равновесие в системе «человек – среда», нарушение которого приводит к фрустрации базовых потребностей личности. Разрешить конфликт со сре-

дой человек может двумя путями: изменить среду или измениться самому. Исходя из этого, выделяются два противоположных механизма адаптации: аккомодация, предполагающая усвоение правил среды, и ассимиляция, состоящая в преобразовании среды.

Социализация является процессом принятия внешних по отношению к человеку ценностей, доминирующих в его социальном окружении. Она осуществляется в результате взаимодействия механизмов идентификации и отчуждения. Идентификация интерпретируется как процесс познания другого человека, вхождение в его систему ценностей, мотивов и целей. Отчуждение, напротив, представляет собой обособление и развитие собственной самостоятельности.

Процесс индивидуализации противоположен процессу социализации, поскольку представляет собой выстраивание личностью автономной системы ценностей. Индивидуализация распадается на два противоположных механизма: интернализацию, предполагающую активное восприятие личностью социальных норм, и экстернализацию, состоящую в их воспроизводстве и преобразовании групповых норм и ценностей.

Таким образом, процесс воспитания ценностных ориентаций, с одной стороны, должен вводить учащихся в мир общечеловеческих ценностей, а с другой стороны, стимулировать активность школьника к аксиологическому самоопределению.

В диссертационном исследовании И.В. Бабуровой [2] акцент делается на «трансканальных» механизмах формирования ценностных ориентаций личности, которые одновременно свя-

заны с эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами отношения личности к значимому объекту. Такими механизмами являются идентификация, эмпатия, субъективация и рефлексия.

Идентификация способствует формированию ценностных ориентаций, поведенческих стереотипов и черт личности ребенка. В психоанализе различают первичную идентификацию – с матерью, предшествующую осознанию существования других людей; и вторичную – идентификацию с людьми, не являющимися родителями. При актуализации данного механизма в образовательном процессе важен образ конкретной личности, поэтому у школьников необходимо формировать представление о великих людях – литературных героях, современниках, выдающихся исторических личностях путем знакомства с их жизнью, деятельностью, нравственными позициями. Для этого целесообразно использовать фрагменты биографий, обсуждать материалы периодической печати, приводить яркие примеры из жизни, учитывая возрастные особенности школьников.

«Как и у подростков, у юношей и девушек есть свой нравственный идеал, который воплощается в образах живых, реальных людей. Но если для подростка идеальное исчерпывается нравственными качествами одного конкретного человека, то в возрасте ранней юности воспитанники создают в своем воображении как бы собирательный образ идеального героя. Они не наделяют его конкретными чертами: на первом месте в нем выделяются чисто нравственные, духовные качества – идеальное представление о

том, каким должен быть человек» [10, с. 255].

Субъективация понимается как механизм наделения объектов свойствами и качествами субъектов, как механизм очеловечивания предметов окружающей среды. «Объект, наделенный свойствами субъекта, отражаясь в личности, может способствовать возникновению новых переживаний, коррекции существующих ранее отношений, появлению новых смыслов, что может служить для педагогов основой для построения новых методик воспитательной работы» [2, с. 162].

Одним из важных механизмов формирования ценностных ориентаций личности, значение которого трудно переоценить, является рефлексия. «Потребность в рефлексии возникает вследствие сомнений относительно исходных позиций своей жизнедеятельности. Это не только интроспекция собственной психики, но и осмысление своей жизненной программы, соотношения целей, мотивов, ценностей, установок, стремлений, социальных и нравственных требований» [2, с. 165].

Интересна точка зрения А.В. Кирьяковой [7] на механизм формирования ценностных ориентаций личности, который представляет собой следующий цикл: приобретение личностью информации (поиск) – переживание (оценка) – присвоение (выбор) – построение новой желаемой цели (проекция). Поиск служит осознанию потребности в овладении информацией и побуждает приобретать знания об объекте; оценка позволяет определить значимость объекта для личности; выбор осуществляется на основе оценки и отражает преимущество одного из вариантов действия;

проекция представляет собой жизненную перспективу, план дальнейших действий и создает основу для начала нового витка цикла.

Формирование ценностных ориентаций в виде цикла представлено в работе Н.А. Астаховой [1]. Полный цикл формирования ценностных ориентаций выглядит следующим образом: предъявление ценности воспитателем; осознание ценностной ориентации личностью; принятие ценностной ориентации; реализация ценностной ориентации в деятельности и поведении; закрепление в направленности личности и перевод ее в статус качества личности; актуализация ценности в качествах личности.

Представленные позиции не исчерпывают всего многообразия представлений о факторах и психологических механизмах формирования ценностных ориентаций личности. Формирование ценностных ориентаций школьника охватывает все структуры личности и осуществляется на основе глубокой вовлеченности человека в этот процесс. Общечеловеческая ценность становится ценностной ориентацией личности только в случае обретения ею личностного смысла. Оказание ребенку помощи в выстраивании собственной системы ценностей будет происходить тем эффективнее, чем явственнее педагог осознает, какой фактор или психологический механизм актуализируется в определенный дискретный момент времени.

Воспитание ценностных ориентаций школьника в образовательном процессе школы понимается нами как целенаправленная, систематическая, специально организованная деятельность педагога по раскрытию

учащимся смыслов общечеловеческих ценностей, культивированию у них широкого спектра нравственно-этических переживаний, побуждению к волевому выбору и созданию условий для реализации интериоризованной ценности в социально значимой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: Методология, концепция, модели и технологии развития: дис. ... докт. пед. наук. – Брянск, 2001. – 496 с.
2. Бабурова И.В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: дис. ... докт. пед. наук. – Смоленск, 2009. – 434 с.
3. Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: Монография. – М., 2003. – 240 с.
4. Богдан С.И. Психологические факторы становления ценностных ориентаций личности (на примере студенческой молодежи Казахстана): дис. ... канд. псих. наук. – Новосибирск, 2008. – 196 с.
5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2004. – 672 с.
6. Казимирская Т.А. Ценностные ориентации в нравственном воспитании детей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 184 с.
7. Кирьякова А.В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 4–11.
8. Новейший философский словарь / под общ. ред. А.П. Яценко, 2-е изд. – Ростов н/Д., 2006. – 896 с.
9. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М., 2003. – 192 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 6-е изд. – М., 1988. – 270 с.
11. Фукуяма Ф. Великий разрыв. – М., 2004. – 474 с.
12. Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дис. ... докт. псих. наук. – Новосибирск, 2000. – 302 с.

УДК 371.26

Чудинский Р.М.¹, Быканов А.С.¹, Володин А.А.²¹ Воронежский институт инновационных систем² Московский областной гуманитарный институт (г. Подольск)**МОДЕЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МОНИТОРИНГА
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СУБЪЕКТА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ФОРМЕ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ**

Аннотация. Статья посвящена разработке модели принятия решения по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций субъекта Российской Федерации в форме независимой оценки. Разработана модель и представлены варианты принятия решений различными субъектами: обучающимися, родителями (законными представителями), педагогами образовательной организации, образовательной организацией, муниципальным органом управления образованием, региональным органом управления образованием, по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся в форме независимой оценки.

Ключевые слова: независимая оценка, мониторинг, обучающиеся, индивидуальные учебные достижения, модель, принятие решений, муниципальные образовательные организации, субъект Российской Федерации.

R. Chudinsky, A. Bykanov*Voronezh Institute of Innovation Systems (Voronezh)****A. Volodin****Moscow Regional Institute of Humanitarian Studies (Podolsk)***INDEPENDENT EVALUATION FORM OF DECISION-MAKING MODEL
BASED ON MONITORING RESULTS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL
ACHIEVEMENTS OF STUDENTS STUDYING AT MUNICIPAL EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS OF THE SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION**

Abstract. The article is devoted to the development of decision-making model based on monitoring students' individual educational achievements. The authors study it through the form of an independent evaluation of students' success at municipal educational organizations of the subjects of the Russian Federation. This model presents options and decision-making actors: students, parents (legal representatives), teachers of educational organizations, educational organization, the municipal education authorities, regional education board. It is stated that the model is based on the monitoring of individual educational achievements of students in the form of an independent evaluation.

Key words: independent evaluation, monitoring, students, individual educational achievements, model, decision making, municipal educational organization, subject of the Russian Federation.

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений модернизации системы образования является формирование эффективной системы менеджмента качества и одного из его важнейших элементов – системы оценки качества индивидуальных учебных достижений обучающихся. Достоверность оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся позволяет проводить анализ педагогических действий, вырабатывать и принимать соответствующие педагогические и управленческие решения в системе образования.

Все эти мероприятия создают необходимость организации независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся. На федеральном уровне независимая оценка качества образования, составным элементом которой является независимая оценка индивидуальных учебных достижений обучающихся, отражена в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 95) [3], плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы [2].

Независимая оценка индивидуальных учебных достижений обучающихся является одним из важных элементов **системы независимой оценки качества образования** образовательных организаций и системы образования в целом. Необходимость применения независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся отражена в концепции общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) [1]. В свою очередь, на уровне субъекта РФ данный аспект обязательным образом

должен быть представлен в региональной системе оценки качества образования (РСОКО).

К учебным достижениям согласно Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) начального общего и основного общего образования относятся формируемые у обучающихся универсальные учебные действия (УУД) и предметные умения по учебным предметам, соответствующие структуре планируемых результатов освоения образовательной программы (ОП) на ступени начального общего / основного общего образования.

Под **индивидуальными учебными достижениями обучающегося** мы понимаем результат развития его личности в процессе обучения, устанавливаемый на момент оценивания и характеризующийся сформированными у обучающихся универсальными учебными действиями и предметными умениями по учебным дисциплинам, соответствующие структуре планируемых результатов освоения образовательной программы на ступени начального общего / основного общего образования, достигнутым обучающимся в образовательном процессе в одной из образовательных организаций или при самостоятельном обучении по утвержденной программе. В свою очередь, **оценка индивидуальных учебных достижений** – это процесс и результат определения уровня индивидуальных учебных достижений обучающихся по отношению к планируемым результатам освоения образовательной программы на ступени начального общего / основного общего образования [4].

Концепция, концептуальные по-

ложения и модель системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся образовательных организаций субъекта РФ представлены в соответствующих исследованиях [4; 5].

Для обеспечения реализации системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных организаций региона применяются контрольно-измерительные материалы (КИМ), сочетающие в себе банки тестовых и практических заданий для оценки сформированности у обучающихся УУД и предметных умений по учебным предметам, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования.

Проведение независимой оценки индивидуальных достижений обучающихся муниципальных образовательных организаций региона проходит в основном в форме мониторинга. На федеральном уровне проведение мониторинга в системе образования, составным элементом которой является регулярная проверка индивидуальных учебных достижений обучающихся в форме независимой оценки, отражено в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 97) [3].

Мониторинг оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций субъекта РФ в форме независимой оценки (далее – процедура, МИУД) проводится по заданию органа государственной власти субъекта РФ, осуществляющего государственное управление в сфере образования (далее – региональный орган).

Процедура МИУД обучающихся муниципальных образовательных организаций региона в форме независимой оценки проводится как минимум дважды в год: итоговый мониторинг сформированности актуальных УУД и предметных умений по учебным предметам, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования (апрель – май); входной мониторинг уровня сформированности остаточных УУД и предметных умений по учебным дисциплинам, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования (сентябрь – октябрь).

Форма проведения МИУД обучающихся муниципальных образовательных организаций субъекта РФ естественным образом зависит от выбранной технологии проведения самой процедуры. На сегодняшний день все технологии проведения МИУД обучающихся муниципальных образовательных организаций региона в форме независимой оценки можно разделить на 3 класса по форме предъявления тестовых заданий:

1. Бланочное тестирование.
2. Компьютерное off-line тестирование.
3. Интернет-тестирование в режиме on-line.

Более подробно технологии проведения МИУД обучающихся муниципальных образовательных организаций региона в форме независимой оценки исследованы в другой нашей работе [5].

МИУД обучающихся муниципальных образовательных организаций (ОО) региона в форме независимой

оценки представлен следующими показателями:

- индивидуальный результат (балл, %) обучающегося;
- индивидуальный протокол обучающегося;
- средний балл (%) по учебному предмету класса ОО;
- срез теста по учебному предмету класса ОО;
- средний балл (%) по учебному предмету ОО;
- средний балл (%) по учебному предмету муниципального образования (МО);
- средний балл (%) по учебному предмету региона.

В соответствии с ОСОКО и РСОКО **субъектами** принятия решений по результатам МИУД обучающихся муниципальных ОО субъекта РФ в форме независимой оценки являются: обу-

чающиеся; родители (законные представители); педагоги образовательной организации; образовательная организация; муниципальный орган управления образованием; региональный орган управления образованием.

При этом необходимо отметить, что результаты МИУД обучающихся муниципальных ОО региона в форме независимой оценки должны быть доступны всем субъектам принятия решения: в персонифицированном виде – обучающимся, родителям (законным представителям), педагогам ОО, образовательной организации; в неперсонифицированном виде – муниципальному и региональному органам управления образованием.

Модель принятия решений по результатам МИУД обучающихся муниципальных ОО субъекта РФ в форме независимой оценки представлена на рис. 1.

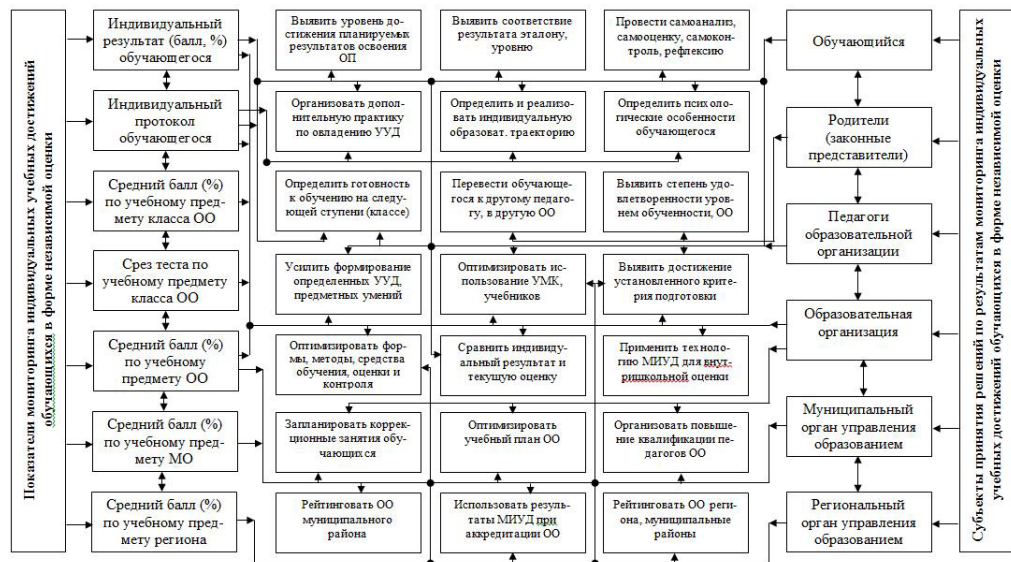


Рис. 1. Модель принятия решений по результатам проведения МИУД обучающихся муниципальных ОО субъекта РФ в форме независимой оценки

Проведенный анализ показал, что субъекты в общем и целом могут принять 21 решение по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных организаций в форме независимой оценки.

1. **Обучающийся.** На основе таких показателей, как индивидуальный результат (балл, %) обучающегося и индивидуальный протокол, обучающийся как субъект принятия решения может принять следующие решения:

– *выявляет свой уровень достижения планируемых результатов освоения образовательной программы (ОП) на ступени начального общего / основного общего образования.* Оценка достижения планируемых результатов освоения ОП начального общего и основного общего образования предусматривает использование в процедуре МИУД обучающихся в форме независимой оценки тестовых и практических заданий базового и повышенного уровня. Совокупность тестовых и практических заданий базового и повышенного уровня составляет тест по учебному предмету, спецификация которого соответствует структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования. Следовательно, на основе индивидуального результата и индивидуального протокола в соответствии с полученным баллом обучающийся принимает решение о достижении базового или повышенного уровня или не достижении базового уровня планируемых результатов.

– *выявить соответствие полученного результата эталону, уровню достижений.* Данное решение, принимаемое обучающимся, неразрывно связано

с предыдущим решением. Эталон, с которым сравнивается полученный обучающимся индивидуальный результат, непременно образом связан с достижением базового или повышенного уровня или не достижением базового уровня планируемых результатов. В общем и целом, обучающийся может выявить соответствие полученного индивидуального результату пяти уровням достижения: низкому, пониженному, базовому, повышенному и высокому.

– *провести самоанализ, самооценку, самоконтроль, рефлексия.* Полученный обучающимся итоговый результат и, главным образом, индивидуальный протокол, в котором представлены все предъявленные обучающемуся во время процедуры тестовые задания с указанием правильности и неправильности их выполнения, позволяет провести самоанализ, самооценку, самоконтроль и рефлексия своей учебной деятельности. В процессе реализации данного решения у обучающегося развиваются следующие универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные;

– *сравнить индивидуальный результат по процедуре мониторинга индивидуальных учебных достижений (МИУД) в форме независимой оценки и текущую оценку.* На основе полученного индивидуального результата обучающийся принимает решение о соответствии или несоответствии полученного индивидуального результата по результатам процедуры и текущей оценки. В том случае, если наличествует соответствие между этими показателями, то обучающийся убеждается в объективности текущей оценки, адекватных притязаниях (нормальная, адекватная самооценка).

В противном случае, если индивидуальный результат превышает значение текущей оценки, то обучающийся, несмотря на наличие адекватных притязаний, сталкивается с субъективной оценкой педагога, связанной с низкими представлениями о его возможностях (заниженная самооценка). В другом случае, если индивидуальный результат ниже значения текущей оценки, то обучающийся убеждается в своей недостаточной подготовке, в наличие неадекватных, завышенных притязаний (завышенная самооценка).

2. Родители (законные представители) как субъекты принятия решений на основе таких показателей, как индивидуальный результат и индивидуальный протокол обучающегося родители (законные представители) могут принять следующие решения:

- *перевести обучающегося к другому педагогу (в другой класс), в другую муниципальную образовательную организацию.* При неудовлетворенности полученным результатом, несоответствии между декларируемым образовательной организацией уровнем и качеством подготовки обучающихся и полученным обучающимся результатом и уровня независимой оценки индивидуальных учебных достижений родители (законные представители) могут принять решение о переводе обучающегося к другому педагогу (в другой класс), в другую муниципальную образовательную организацию;

- *выявить степень удовлетворенности уровнем обученности, уровнем муниципальной образовательной организации.* Такое решение субъект (родители, законные представители) принимают при несоответствии между декларируемым образовательной ор-

ганизацией уровнем и качеством подготовки обучающихся и полученным обучающимся результатом и уровнем оценки при проведении мониторинга индивидуальных учебных достижений.

3. Педагоги образовательной организации на основе таких показателей, как индивидуальный результат, индивидуальный протокол обучающегося, средний балл (%) по учебному предмету класса ОО, срез теста по учебному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, принимают следующие педагогические решения:

- *выявляют уровень достижения планируемых результатов освоения образовательной программы (ОП) на ступени начального общего / основного общего образования каждого обучающегося.* Педагоги ОО на основе индивидуального результата и индивидуального протокола в соответствии с полученным баллом принимают решение для каждого обучающегося о достижении базового или повышенного уровня или не достижении базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету;

- *выявляют соответствие полученного результата эталону, уровню достижений.* Эталонном является достижение обучающимся базового или повышенного уровня или не достижением базового уровня планируемых результатов. На основе данного эталона педагоги ОО в соответствии с полученным индивидуальным результатом классифицируют всех обучающихся по пяти уровням достижения: низкому, пониженному, базовому, повышенному и высокому. Полученный итоговый результат и индивидуальный протокол, в котором представлены

все предъявленные обучающемуся во время процедуры тестовые задания с указанием правильности и неправильности их выполнения в соответствии со спецификацией теста, позволяет педагогу оценить уровень сформированности и овладения каждым обучающимся УУД и предметных умений, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету;

– *организовывают дополнительную практику по формированию и овладению обучающимися УУД и предметных умений.* На основе анализа итогового результата и индивидуального протокола каждого обучающегося, среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО, среза теста по учебному предмету класса ОО и выявления уровня сформированности и овладения каждым обучающимся УУД и предметных умений педагог принимает решение об организации дополнительной практики по формированию и овладению УУД и предметных умений для тех обучающихся, у которых в процессе процедуры были выявлены несоответствия между показанным уровнем сформированности УУД и предметных умений и планируемыми результатами освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету. Такие учебные занятия необходимы для коррекции уровня сформированности и овладения каждым обучающимся УУД и предметных умений по учебному предмету. Это главным образом связано с тем, что ошибки, которые совершили обучающиеся при выполнении тестовых заданий, являются индикато-

ром того, что они нуждаются в дополнительной практике по формированию и овладению УУД и предметными действиями по учебному предмету. Следовательно, для тех обучающихся, которые совершили ошибки, необходимо предоставить возможность дополнительной практики, причем в полном объеме, для проведения коррекции уровня сформированности и овладения каждым обучающимся УУД и предметных умений по учебному предмету;

– *сравнить индивидуальный результат обучающегося по процедуре мониторинга индивидуальных учебных достижений (МИУД) в форме независимой оценки и текущую оценку обучающегося.* На основе полученного индивидуального результата, индивидуального протокола обучающегося, среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО педагоги делают вывод об объективности текущего оценивания обучающихся, принимают решение о коррекции текущей оценки обучающихся, у которых индивидуальный результат выше или ниже значения текущей оценки;

– *определить готовность каждого обучающегося к обучению на следующей ступени или классе.* Такие результаты мониторинга, как индивидуальный результат и индивидуальный протокол обучающегося, позволяют педагогу ОО принять решение о готовности каждого обучающегося класса к обучению на следующей ступени (при переходе со ступени начального общего образования на ступень основного общего образования) или в следующем классе (например, при переходе из пятого класса в шестой и т.д.);

– *проводят оценку уровня самоана-*

лиза, самооценки, самоконтроля, рефлексии обучающегося по результатам мониторинга. На основе деятельности обучающихся по осуществлению самоанализа, самооценки, самоконтроля и рефлексии своей учебной деятельности по результатам мониторинга педагог принимает решение об их оценке у каждого обучающегося, реализующего данную деятельность. В процессе реализации данного решения педагог оценивает развитие у обучающихся личностных, регулятивных и предметных УУД;

– *определить и реализовать индивидуальную образовательную траекторию каждого обучающегося.* Такое решение педагоги ОО принимают, основываясь на индивидуальном результате и индивидуальном протоколе обучающегося. Это позволит дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения каждого ученика, учитывать реальные возможности, способности и зону ближайшего развития каждого обучающегося при формировании УУД и предметных действий по учебному предмету. При реализации индивидуальной образовательной траектории необходимо ориентироваться на учебные достижения обучающегося, которые обеспечивают продвижение вперед в освоении содержания образования;

– *определить психологические особенности обучающегося.* МИУД обучающихся ОО в форме независимой оценки позволяет определить психологические особенности обучающегося в процессе его проведения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, рефлексии результатов обучающимся и анализа, интерпретации результатов и принятия педагогических

решений со стороны педагогов ОО. Педагогам и педагогу-психологу ОО это позволит выявить уровень мотивации обучения, уровень тревожности каждого обучающегося при проведении мониторинга, определить уровень адаптации обучающихся к стрессовой ситуации, регуляцию поведения, навыки управления своим эмоциональным состоянием и поведением обучающимся. На уровне эмоциональных психических процессов определяются напряжение, возбуждение и успокоение, интеллектуальные чувства, а также удовлетворение и желание улучшить результат, разочарование и снижение интереса к обучению, недоверие и стремление замкнуться, развитие познавательной активности или ее снижение. На уровне волевых психических процессов у обучающегося выявляются волевые качества: выдержка, самообладание, целеустремленность, настойчивость, инициативность, самостоятельность, решительность, последовательность действий. Кроме того, определяются элементы волевой регуляции как способности к мобилизации сил и энергии, волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий, принятию решений. На основе полученных данных о психологических особенностях обучающихся проводится комплекс мероприятий по психолого-педагогической коррекции с привлечением педагога-психолога ОО, родителей (законных представителей);

– *оптимизировать использование учебно-методических комплексов (УМК), учебников по учебному предмету.* Принятие данного решения обусловлено, главным образом, тем,

что такие результаты, как средний балл (%) по учебному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, соответствуют не достижению базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету. В этой связи педагогами на уровне ОО принимаются решения либо по замене основного УМК и учебника по учебному предмету, либо дополнение имеющихся другими УМК и учебниками для формирования УУД и предметных умений, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету;

– *усилить формирование определенных УУД, предметных умений по учебному предмету.* Полученные результаты мониторинга, а именно: индивидуальный результат, индивидуальный протокол обучающегося, средний балл (%) по учебному предмету класса ОО, срез теста по учебному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, позволяют педагогам ОО на основе проведенного анализа тех УУД и предметных умений, формирование которых у обучающихся не соответствуют достижению планируемых результатов ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету, определить те УУД и предметные умения, на формирование которых необходимо уделить повышенное внимание в образовательной деятельности в следующем учебном году;

– *выявить достижение установленного критерия подготовки обучающихся.* Педагоги ОО на основе среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО, срез теста по учебному пред-

мету класса ОО, среднего балла (%) по учебному предмету ОО принимают решение о достижении установленного критерия подготовки обучающихся по учебному предмету, основанное на критерии стабильности параметра процесса подготовки обучающихся (более подробно сущность данного решения будет представлена ниже).

4. Образовательная организация. Такой субъект принятия решения, как образовательная организация, представлена руководителем, заместителями руководителя (по учебной и/или учебно-воспитательной работы), педагогический и иные советы ОО, которые на основе индивидуального результата, индивидуального протокола обучающегося, среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО, срез теста по учебному предмету класса ОО, среднего балла (%) по учебному предмету ОО, принимают следующие управленческие решения:

– *запланировать коррекционные занятия обучающихся по учебным предметам.* Руководитель ОО на основе среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО, срез теста по учебному предмету класса ОО, среднего балла (%) по учебному предмету ОО принимает решение о планировании и организации коррекционных занятий по формированию и овладению УУД и предметных умений для тех классов, у которых в процессе процедуры были выявлены несоответствия между показанным уровнем сформированности УУД и предметных умений и планируемыми результатами освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету;

– *сравнить индивидуальные результаты обучающихся по процедуре*

мониторинга индивидуальных учебных достижений (МИУД) в форме независимой оценки и текущие оценки обучающихся. Анализ индивидуальных результатов обучающихся, индивидуальных протоколов обучающихся, среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО руководитель ОО делает вывод об объективности текущего оценивания обучающихся по учебному предмету, о возможности снятия конфликтных ситуаций в результате устранения причин для неудовлетворенности оценочным процессом. Такое управленческое решение направлено на коррекцию со стороны педагогов текущей оценки обучающихся, у которых индивидуальный результат выше или ниже значения текущей оценки;

– усилить формирование определенных УУД, предметных умений по учебному предмету. Такие результаты мониторинга, как средний балл (%) по учебному предмету класса ОО, срез теста по учебному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, позволяют руководителю ОО на основе проведенного анализа тех УУД и предметных умений, формирование которых у обучающихся не соответствуют достижению планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету, определить те учебные предметы, при преподавании которых необходимо уделить повышенное внимание при формировании УУД и предметных умений обучающихся в образовательной деятельности в следующем учебном году;

– оптимизировать использование учебно-методических комплексов

(УМК), учебников по учебному предмету. В том случае, если такие результаты, как средний балл (%) по учебному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, соответствуют не достижению базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету, то в этой связи руководителем ОО принимаются решения либо по замене основного УМК и учебника по учебному предмету, либо дополнение имеющихся другими УМК и учебниками для формирования УУД и предметных умений, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету;

– выявить достижение установленного критерия подготовки обучающихся. Руководитель ОО на основе среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО, среза теста по учебному предмету класса ОО, среднего балла (%) по учебному предмету ОО принимает решение об уровне достижения установленного критерия подготовки обучающихся по учебным предметам в ОО, основанного на критерии стабильности параметра процесса подготовки обучающихся (более подробно сущность данного решения будет представлена ниже);

– оптимизировать методы обучения, организационные формы обучения, средства обучения, оценки и средства контроля по учебным предметам. На основе следующих результатов: средний балл (%) по учебному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, которые соответствуют не достижению базового уровня планируемых результатов по

конкретному учебному предмету, руководитель ОО принимает решения об оптимизации методов обучения, организационных форм обучения, средств обучения, оценки и средства контроля по учебным предметам для достижения обучающимися планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебным предметам;

– *оптимизировать учебный план образовательной организации.* Для достижения обучающимися планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебным предметам руководитель ОО на основе среднего балла (%) по учебному предмету класса ОО, среднего балла (%) по учебному предмету ОО принимает решение об оптимизации учебного плана ОО, его соответствия ФГОС начального общего и основного общего образования, реализации индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося, достижения установленного критерия подготовки обучающихся;

– *применить технологию МИУД в структуре внутришкольной системы оценки.* В целях объективной оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся руководитель ОО принимает решение о применении технологии МИУД в структуре внутришкольной системы оценки при проведении текущего, тематического и промежуточного оценивания достижения обучающимися планируемых результатов освоения ОП;

– *организовать повышение квалификации педагогов образовательной организации.* На основе следующих результатов: средний балл (%) по учеб-

ному предмету класса ОО, средний балл (%) по учебному предмету ОО, которые соответствуют не достижению базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету, руководитель ОО принимает решение о направлении педагогов на курсы повышения квалификации по внедрению и реализации ФГОС начального общего и основного общего образования.

5. Муниципальный орган управления образованием. Являясь учредителем ОО, муниципальный орган управления образованием на основе таких неперсонифицированных показателей, как средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету муниципального образования, как субъект принятия решений принимает следующие управленческие решения:

– *оптимизировать методы обучения, организационные формы обучения, средства обучения, оценки и средства контроля по учебным предметам.* Данное решение муниципальный орган принимает на основе следующих неперсонифицированных результатов: средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету МО. Если данные результаты соответствуют недостижению базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету, то принимается решение об оптимизации методов обучения, организационных форм обучения, средств обучения, оценки и средства контроля по учебным предметам для достижения обучающимися планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебным предметам;

– *оптимизировать использование учебно-методических комплексов (УМК), учебников по учебному предмету.* На основе таких неперсонифицированных результатов, как средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету МО, которые по образовательным организациям муниципального образования соответствуют недостижению базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету, муниципальным органом принимаются решения по рекомендации данным ОО муниципального района по замене основного УМК и учебника по учебному предмету или дополнение имеющихся другими УМК и учебниками для формирования УУД и предметных умений, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету;

– *выявить достижение установленного критерия подготовки обучающихся.* Муниципальный орган на основе среднего балла (%) по учебному предмету ОО, среднего балла (%) по учебному предмету МО принимает решение об уровне достижения установленного критерия подготовки обучающихся по учебным предметам в ОО муниципального образования, основанного на критерии стабильности параметра процесса подготовки обучающихся (более подробно см. ниже);

– *запланировать коррекционные занятия обучающихся по учебным предметам.* На основе показателей среднего балла (%) по учебному предмету ОО, среднего балла (%) по учебному предмету МО муниципальный орган принимает решение рекомендовать

планирование и организацию коррекционных занятий по формированию и овладению УУД и предметных умений для тех ОО муниципального образования, у которых в процессе процедуры были выявлены несоответствия между показанным уровнем сформированности УУД и предметных умений и планируемыми результатами освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету;

– *оптимизировать учебный план образовательной организации муниципального района.* Муниципальный орган на основе показателей среднего балла (%) по учебному предмету ОО, среднего балла (%) по учебному предмету МО для достижения обучающимися планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебным предметам принимает решение об оптимизации учебного плана ОО муниципального района, его соответствия ФГОС начального общего и основного общего образования, реализации индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося, достижения установленного критерия подготовки обучающихся;

– *организовать повышение квалификации педагогов образовательной организации муниципального района.* На основе следующих результатов: средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету МО, муниципальный орган принимает решение о направлении педагогов тех ОО, показатели которых соответствуют не достижению базового уровня планируемых результатов по конкретному учебному предмету, на курсы повышения квалификации

по внедрению и реализации ФГОС начального общего и основного общего образования;

– *рейтинговать образовательные организации муниципального района.* На основе показателей среднего балла (%) по учебному предмету ОО, среднего балла (%) по учебному предмету МО муниципальный орган проводит рейтингование ОО муниципального района с целью повышения качества услуг в сфере образования, внедрения показателей эффективности деятельности ОО, их руководителей, а также информационным и мониторинговым сопровождением внедрения механизмов эффективного контракта с руководителями ОО муниципального района;

– *использовать результаты МИУД при аккредитации образовательных организаций муниципального района.* По полученным показателям МИУД муниципальный орган как учредитель ОО может ходатайствовать перед аккредитационным органом – федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования, или органом исполнительной власти субъекта РФ, осуществляющим переданные Российской Федерацией полномочия в сфере образования, использовать эти результаты при аккредитации ОО муниципального района с целью подтверждения соответствия ФГОС образовательной деятельности по образовательным программам и подготовки обучающихся в ОО.

6. Региональный орган управления образованием. Выступая заказчиком и организатором процедуры МИУД обучающихся в форме независимой оценки, региональный орган использует такие неперсонифицированные

показатели, как средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету МО, средний балл (%) по учебному предмету региона, для принятия следующих управленческих решений на уровне субъекта РФ:

– *оптимизировать методы обучения, организационные формы обучения, средства обучения, оценки и средства контроля по учебным предметам.* На основе следующих неперсонифицированных результатов: средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету МО, средний балл (%) по учебному предмету субъекта РФ, региональный орган принимает решение о рекомендациях на региональном уровне об оптимизации методов обучения, организационных форм обучения, средств обучения, оценки и средства контроля по учебным предметам для достижения обучающихся планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебным предметам;

– *оптимизировать использование учебно-методических комплексов (УМК), учебников по учебным предметам.* Региональный орган на основе показателей среднего балла (%) по учебному предмету ОО, среднего балла (%) по учебному предмету МО, средний балл (%) по учебному предмету региона для достижения обучающимися планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебным предметам принимает решение по рекомендации образовательным организациям субъекта РФ по замене основного УМК и учебника по учебному предмету или дополнение име-

ющихся другими УМК и учебниками для формирования УУД и предметных умений, соответствующих структуре планируемых результатов освоения ОП на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету. Итогом данного управленческого решения является региональный список рекомендуемых УМК и учебников, соответствующий федеральным перечням учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в ОО, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию;

– *выявить достижение установленного критерия подготовки обучающихся.* На основе таких показателей мониторинга, как средний балл (%) по учебному предмету ОО, средний балл (%) по учебному предмету МО, средний балл (%) по учебному предмету субъекта РФ, региональный орган принимает решение о достижении установленного критерия подготовки обучающихся по учебным предметам в ОО региона, на уровне муниципальных районов, основанное на критерии стабильности параметра процесса подготовки обучающихся (более подробно см. ниже);

– *использовать результаты МИУД при аккредитации образовательных организаций муниципального района.* Региональный орган, являясь аккредитационным органом (федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования, или органом исполнительной власти субъекта РФ, осуществляющим переданные Российской Федерацией полномочия в

сфере образования), принимает решение о применении результатов МИУД обучающихся при аккредитации ОО субъекта РФ с целью подтверждения соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по образовательным программам и подготовки обучающихся в ОО;

– *рейтинговать образовательные организации региона, муниципальные районы.* На основе показателей среднего балла (%) по учебному предмету ОО, среднего балла (%) по учебному предмету МО, среднего балла (%) по учебному предмету субъекта РФ региональный орган проводит рейтингование ОО субъекта РФ, муниципальных районов с целью повышения качества услуг в сфере образования, внедрения показателей эффективности деятельности ОО, их руководителей, руководителей муниципальных органов управления образованием, а также информационным и мониторинговым сопровождением внедрения механизмов эффективного контракта с руководителями ОО муниципального района, руководителями муниципальных органов управления образованием.

Одним из важных решений в процессе анализа результатов МИУД обучающихся муниципальных ОО субъекта РФ является достижение установленного критерия подготовки обучающихся. Это реализуется за счет механизма обеспечения качества подготовки обучающихся, рассматриваемый как приведение в соответствие результатов реализации педагогической технологии заданным требованиям к качеству подготовки обучающихся по определенному содержанию учебного предмета. Механизм обеспе-

чения качества подготовки обучающихся определяется на основе критерия стабильность параметра процесса с использованием методологии 6 сигм. Параметр процесса подготовки на заданном уровне может осуществляться: для ОО применительно к каждому обучающемуся и к классам в целом; для муниципального района применительно к образовательным организациям; для субъекта РФ применительно к муниципальным районам и всем ОО региона.

Данный параметр может рассчитываться по одному и/или нескольким учебным предметам. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, каким образом по результатам проведения процедуры МИУД обучающихся рассчитывается требуемый уровень подготовки обучающихся для стабильного обеспечения параметра процесса подготовки на заданном уровне в ОО, в муниципальном районе и в общем случае в субъекте РФ.

Таким образом, субъекты принятия решений: обучающиеся, родители (законные представители), педагоги образовательной организации, образовательная организация, муниципальный орган управления образованием, региональный орган управления образованием, принимают 21 решение по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных организаций субъекта Российской Федерации в форме неза-

висимой оценки, обеспечивающие повышение качества начального общего и основного общего образования с целью формирования у обучающихся универсальных учебных действий и предметных умений в соответствии с планируемыми результатами освоения образовательной программы на ступени начального общего / основного общего образования по учебному предмету.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция общероссийской системы оценки качества образования, версия 02.02.08. Проект. – 2-я ред. – М., 2008. – 25 с.
2. План деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы. – М., 2012. – 25 с.
3. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2012. – 404 с.
4. Чудинский Р.М., Быканов А.С., Володин А.А. Концептуальные подходы к разработке и организации системы независимой оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных учреждений региона // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2011. № 3. – С. 129–135.
5. Чудинский Р.М., Володин А.А., Быканов А.С. Независимая оценка индивидуальных учебных достижений обучающихся: методология теории, практика. – Калуга, 2012. – 253 с.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.1

Абашин М.И., Винокурова Е.В., Галиновский А.Л., Коршунов С.В.
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена подготовке инженерных кадров, обеспечению гибкости и качества образовательного процесса. Анализ опыта Германии указывает на необходимость формирования тематик дипломных и диссертационных работ на основании потребностей в научных исследованиях профильных предприятий. Отмечается важная роль стажировок и практик в процессе подготовки инженеров. В статье показано, что залогом успеха в реализации принципа «образование через науку» является расширение и актуализация направлений работ университета с предприятиями. Особое внимание уделено анализу опыта Израиля в вопросах создания центров трансферта технологий, стимулирующих инновационную деятельность предприятий и университетов.

Ключевые слова: трансферт технологий, практика, стажировка, инженерное образование, учебный процесс, кооперация.

M. Abashin , E. Vinokurova , A. Galinovskiy, S. Korshunov
Bauman Moscow State Technical University

WORLD TENDENCIES OF ENGINEERS TRAINING SYSTEM IMPROVEMENT

Abstract. The article is devoted to preparation of engineering skills, ensuring flexibility and quality of educational process. The analysis of Germany's experience indicates the necessity of forming the themes of graduation papers and theses on the basis of demands for scientific researches of the profile enterprises. The important role of training and practices in the course of training engineers is noted. The article shows that the key to success in the realization of the "education through science" principle is expansion and updating of university work directions with the enterprises. Special attention is paid to the analysis of Israel experience in questions of creation of the technologies transfer centers which stimulate innovative activity of the enterprises and universities.

Key words: transfer of technologies, educational practice, training, engineering education, educational process, cooperation.

С момента подписания Болонской декларации в Российской Федерации идет активный процесс сближения и гармонизации системы высшего образования с ЕС. Достигнуты большие успехи в этом процессе – это переход на трехуровневую систему подготовки, внедрение компетентностного подхода, шаги по внедрению модульно-рейтинговой и кредитной системы и др. Однако наряду с масштабными преобразованиями необходимо анализировать и при необходимости внедрять дополнительные процессы развития и модернизации инженерного образования более низкого уровня. Важность этих процессов зачастую остается высокой, но они не являются по ряду причин приоритетными в государственной политике в области образования.

Чтобы оценить ряд этих направлений следует проанализировать европейский опыт организации образовательного процесса по машиностроительным специальностям.

Анализ особенностей подготовки инженерных кадров в Германии

При изучении специфики подготовки кадров по машиностроительным направлениям среди стран ЕС обратим внимание на Германию, что очевидно связано с ее локомотивной функцией в экономике, промышленности, образовании и других областях. Между тем отмечаем схожесть подходов и общей парадигмы образования, принимаемой и разделяемой научно-образовательным сообществом и объединяющей всех членов ЕС.

В содержании работ [2; 3; 5] обращает на себя внимание наличие гибкости в системе подготовки кадров

по машиностроительным специальностям. Это связано, прежде всего, с применением модульной системы обучения и переходом на кредитные единицы. При этом всего четыре из двухсот десяти кредитных очков (бакалавриат) относятся к группе «по выбору», хотя доля таких единиц у магистра значительно выше. Важно также подчеркнуть широкий диапазон всех форм занятий, включая подготовку к экзаменам и недостаточно развитые в РФ групповые занятия. Такое модное направление как e-learning реализуется в формате дополнительного образования или в качестве альтернативы и не заменяет полностью какую-либо дисциплину, хотя предоставляет возможность сдачи экзаменов не выходя из дома. В отличие от отечественной практики в содержание программ обучения (нагрузка) не включена физическая культура и изучение иностранных языков. Эти дисциплины носят рекомендательный характер. Но в то же время для желающих заниматься этими дисциплинами открыты самые широкие возможности. Учебные заведения уделяют этим вопросам повышенное внимание и создают всю необходимую инфраструктуру.

Германские университеты часть своих усилий направляют на создание и внедрение новых методик преподавания и совершенствования образовательных программ [7]. Интересным представляется факт привлечения к этой работе студентов с целью формирования мнений об учебном процессе со стороны потребителя.

Эксперименты показали [9], что привлечение студентов для формирования основных образовательных

программ может стать инструментом для обеспечения качества подготовки. С этой целью была запущена программа «teaching-learning», позволившая претворить в жизнь эту идею. Одной из задач этой программы являлся сбор максимально возможного числа предложений по совершенствованию отдельных учебных курсов и основных образовательных программ, что является необходимым условием обеспечения эффективности этой программы. На первом этапе реализации программы «teaching-learning» был запущен механизм «сверху вниз», когда на организованных коллективных мероприятиях программы и в узких кругах специалистов в университетах проводились экспертные опросы. Затем проходили мероприятия по опросу обучающихся и на основе совокупности полученной информации были сформированы новые или модернизированы старые учебные курсы и основные образовательные программы. Все они прошли первичную апробацию в рамках педагогических экспериментов с целью получения обратной связи от студентов. Полученные результаты апробации доводятся до сведения профессорско-преподавательского состава университетов, с тем чтобы используя эти данные они смогли бы развивать и совершенствовать собственные учебные курсы, улучшать содержание лекций за счет средств, выделяемых по программе «teaching-learning». Уже первые шаги по реализации этой идеи показали, что студенты могут быть надежными партнерами в работе по обеспечению качества образования, особенно в

областях, касающейся новых образовательных технологий – образовательных IT решений различного уровня сложности на всевозможных платформах (интернет, десктоп приложения, мобильные системы, телевидение, спутниковая навигация и др.) [6].

Данная работа в целом хорошо финансируется как из средств специализированных фондов (до 50 млн. евро в год), так и из средств Федеральной Земли, на которой расположен университет. На примере Рейнско-Вестфальского технического университета Ахена [1] («RWTH») можно оценить общий объем финансирования университета, который составляет 788 млн. евро, из которых 423 млн. – средства субсидий от Федеральной Земли (*Bundesland*) и 315 млн. – средства проектного финансирования научных исследований. Надо отметить, что высокий процент привлеченных средств обеспечивается развитой системой взаимодействия университета с предприятиями, другими вузами, малыми и средними предприятиями, исследовательскими центрами и др.

Развитость таких связей способствует реализации широкомасштабных программ стажировок и практик, которые могут длиться от 6 до 12 месяцев. Для бакалавров стажировка оценивается в 60 кредитных очков, а для магистров до 30. При этом стажировки могут быть и зарубежными, включая страны, не входящие в ЕС. Для успешной реализации программ стажировок в вузах предусмотрены соответствующие подразделения. Кроме того, подразделения изучают содержание стажир-

ровок через призму возможности ее засчитывания в качестве образовательной нагрузки.

Особенностью образовательного процесса в Германии является проведение начальной практики, которая проходит перед началом основных занятий и цель которой состоит в формировании навыков трудовых действий на рабочих должностях при выполнении простейших трудовых функций. В Рейнско-Вестфальском техническом университете Ахен продолжительность начальной практики составляет шесть недель.

В дополнении к этому реализуется специальная практика продолжительностью 14 недель, и ее место в траектории образовательного процесса может варьироваться и быть как по окончании обучения, так и в середине него.

Весь цикл подготовки бакалавров по машиностроительному направлению составляет семь семестров, при этом с первого по четвертый семестр программа обучения одинакова, а с пятого семестра реализуются пять модулей, направленных на профессиональную ориентацию. Окончание бакалавриата предусматривает возможность перехода в магистратуру по любому из направлений. Обучение в магистратуре продолжается три семестра по девяти возможным специализациям, а длительность обучения на третьей ступени образования (аспирантуре) остается дискуссионным вопросом. Рассматривается интервал от трех до пяти лет. Переход на третью ступень с первой (бакалавриата) теоретически возможен, но требует ряд начальных условий, прежде всего отличную успеваемость. Обучение в аспирантуре предусматривает реше-

ние научно-технической задачи, при этом работа над ней оплачивается университетом или предприятием. Также существует обязательная педагогическая практика в объеме 2 часа в неделю.

В Германии принято считать, что сформировавшимся профессионально можно считать только инженера, закончившего магистратуру. Это объясняется большим в сравнении с бакалавриатом наличием в программе подготовки таких элементов, как:

- работа в малых группах;
- лабораторные занятия;
- выполнение проектов и написание диссертации по заданиям предприятий;
- акцентирование внимания в преподавании на практический опыт и научно-исследовательскую тематику;
- проведение исследовательских работ.

Недостаток инженерных кадров стимулирует вузы сосредотачивать усилия по развитию инженерной подготовки, которая в сравнении с другими направлениями (медицина, естественные и гуманитарно-экономические науки) составляет 56%. В дополнении к этому делается акцент на прикладные аспекты проводимых исследований, которые помимо научной компоненты должны содержать практико-ориентированную составляющую. При этом работодатель при приеме на работу, прежде всего, обращает внимание на успеваемость соискателя, время его обучения и личностные качества, среди которых на первом месте умение работать в команде. Познакомиться с личностными качествами соискателя предприятию помогает стажировка и практика учащегося, где

существует возможность узнать друг друга в реальных производственных условиях.

Таким образом, и магистерская, и аспирантская подготовка целеориентированы и предполагают сильную взаимосвязь с предприятиями машиностроительной отрасли. Сами машиностроительные предприятия тем временем ориентированы на создание и выпуск инновационной продукции и этому служит подтверждение то, что в последние годы темп роста инноваций значительно ускорился и носит экспоненциальный характер [4]. При этом полностью исключается возможность создания инновации ради инноваций, т.е. идея должна полностью переходить в продукт, имеющий финансово подтвержденный спрос.

Предприятия ЕС ориентируются не только на внутренний рынок сбыта, но и межотраслевое и международное сотрудничество, прилагая совместные усилия и работая сообща, что является залогом успеха для быстрого и эффективного развития компаний. При этом промышленный сектор придерживается двух постулатов: опираться на использование уже имеющихся ресурсов и развиваться и адаптироваться к меняющейся внешней среде и обстановке. Это требует от предприятий непрерывного мониторинга тенденций, интенсивной кооперации, в том числе и на международном уровне, а также взаимодействия с университетами для формирования инновационного потенциала роста.

Как раз по этой причине учебная и научная работа университета не должна быть оторвана от промышленности. Но тем не менее следует помнить, что университету нельзя полностью пре-

вращаться в организацию по выполнению хозрасчетных работ, для этого необходима и фундаментальная наука. По мнению ряда специалистов [4; 8], не следует пренебрегать и высококвалифицированными иностранными работниками, например, в Израиле каждый вновь создающийся центр должен взять на работу не менее двух высококвалифицированных иностранных работников.

Дорогостоящее оборудование и лабораторная база должны интенсивно использоваться совместно с промышленностью, что, с одной стороны, экономит материально-финансовые средства, а с другой – создает предпосылки для взаимодействия, общения и обмена опытом между академическими работниками и сотрудниками предприятий.

Основные направления работ университетов с предприятиями:

- оказание услуг на возмездной (безвозмездной) основе;
- НИР и ОКР (при условии, что работает только вуз);
- совместные исследования (работают обе стороны – каждая над своей частью технического задания);
- создание совместных предприятий (дочерние предприятия в виде отдельно структурированного бизнеса);
- государственные контракты (с участием предприятий и вузов).

Возвращаясь к вопросу инновационного развития машиностроительной отрасли в ЕС надо отметить, что для успешной реализации этого процесса необходимо наличие трех компонент: культура, инфраструктура и среда. Культуру формируют соответствующие общекультурные компетен-

ции в процессе обучения в университете. Инфраструктуру составляет: оборудование, помещения, технологии обмена информацией, опытом и др. Среду создают взаимные интересы и совместная деятельность заинтересованных сторон. Организация этой работы часто строится на основе центров трансферта технологий, созданных при университетах или имеющих самостоятельный статус.

Взаимодействие предприятий и университетов, трансферт технологий

Рассмотрение вопросов организации центров трансферта технологий (ЦТТ) будем проводить на основе изучения опыта Израиля как флагмана этого направления деятельности [8].

В Израиле трансфертом технологий, как правило, занимаются отдельные организации, которым юридически принадлежит интеллектуальная собственность и соответствующие права. Вместе с тем важно отметить, что непосредственно разработчик интеллектуального продукта получает от 40 до 60% всего дохода от реализации инновационного проекта. Структура центров состоит из нескольких отделов и это, прежде всего отдел по патентованию и лицензированию и отдел по работе с предпринимателями. Задачи последнего сводятся к выполнению ключевой функции – организации работы по подбору инновационных проектов и поиску заинтересованных предприятий. Организационно все отделы и службы ЦТТ связаны между собой и территориально расположены в одних помещениях, что повышает эффективность управления и оперативность реагирования. Согласно статистическим данным [8], порядка 10%

всех отобранных инновационных проектов может быть структурировано в отдельный бизнес, остальные – продаются в виде лицензий. Центр, как правило, никогда не продает права полностью, только лицензии.

Основными принципами, которыми руководствуются работники ЦТТ, являются:

- принцип «одного окна» для представителей промышленности;
- понимание потребностей предприятий;
- минимальные сроки реагирования на запросы;
- четкие ответы на потребности, заключающиеся в предложении нескольких вариантов решения поставленной задачи;
- командная работа над проектами, в том числе, совместно с предприятиями;
- хорошее материальное стимулирование и вознаграждение исполнителей.

Для полноценного и эффективного трансферта технологий необходима заинтересованность бизнеса и четкая модель передачи технологий и продвижения инноваций, суть которой сводится к отбору наиболее конкурентоспособных программ и поддержке их на начальном этапе. Государственное финансирование в этом случае может оказаться неэффективным, так как заинтересованность в получении выгоды со стороны предпринимателей будет являться стимулом для повышения эффективности и развития востребованных технологий.

Важным аспектом в работе ЦТТ является возможность проведения совместных исследований с предприятиями, следуя неукоснительно-

му правилу поддержания контактов с предприятиями, в том числе и на безвозмездной основе в форме совместных круглых столов, семинаров, взаимных консультаций. Это служит эффективным инструментом повышения квалификации специалистов и является выгодным для обеих сторон.

Центр трансферта технологий, по сути, выполняет роль связующего элемента между исследователями и промышленниками. Возложение этих функций центра на университет не всегда эффективно, поскольку это потребует вложения весьма значительных собственных средств, кадровых и других ресурсов, которых, как правило, нет. При этом без существенных финансовых вложений процесс становления эффективной работы ЦТТ может занять не менее 10 лет.

Конкретные механизмы работы ЦТТ

В идеологическом плане университеты должны стать более самоокупаемыми, чего в действительности крайне сложно добиться и реально этого смогут достичь лишь немногие. При всем этом необходимо понимать, что университеты также должны вести и научно-исследовательскую деятельность по фундаментальным направлениям.

Опыт зарубежных специалистов [4; 8] показывает, что для того чтобы сделать первые шаги к самоокупаемости необходимо:

1. Интенсифицировать полномасштабный диалог сотрудничества между промышленностью и университетами, причем на всех уровнях: ученые с инженерами и другими представителями предприятия, руководство между собой. Проходить

такая совместная работа может в рамках совместных дискуссий, не реже одного раза в шесть-девять недель. Рекомендуется, чтобы данные мероприятия носили закрытый характер, а взаимодействия были закреплены соответствующими соглашениями. Целью проводимых мероприятий является: обмен мнениями, проведение мастер-классов, передача опыта, формирование тенденций развития взаимодействия и нахождение новых областей взаимных интересов.

2. Проводить дни открытых дверей, куда могут приглашаться все желающие без исключения: школьники, работники предприятий, ученые и др. Рекомендуется для этого закрепить одного и того же дня в году. В рамках данного мероприятия могут демонстрироваться результаты работы ведущих коллективов и лабораторий, и в научно-популярной форме показываться результаты проделанных исследований с обязательным освещением в прессе. Это способствует привлечению студентов, представителей предприятий и ученых для выполнения совместных проектов.

3. Организовывать выездные заседания на предприятиях с предварительной выработкой конкретных предложений по какому-либо научно-техническому направлению или приглашать представителей предприятий в университет с проведением краткого обзора своей деятельности.

4. Проводить платные консультации по профильным вопросам и соответствующей специализации.

5. Создать внутри университетский фонд для финансирования собственных научных проектов на

проектов студентов и аспирантов). Это демонстрирует серьезный настрой университета, и говорит о том, что университет готов тратить собственные средства на свои же разработки, а значит, верит в свои силы.

В заключение скажем следующее: многообразие задач, связанных с переходом на систему подготовки кадров, соответствующую идеологии Болонского процесса, требует системного подхода. Как показывает опыт ведущих зарубежных стран, развития требуют как учебные, так и научных компоненты университетской среды. Развитие науки, совершенствование образовательных программ неразделимы и взаимосвязаны между собой. Отечественная система образования также продвигается в этом направлении. Так, можно отметить последние достижения по формированию Профессиональных стандартов, а значит и перспективы совершенствования содержания образования. Но вместе с тем остаются множественные задачи по интеграции предприятий и университетов в решении вопросов проведения совместных научных исследований, создания центров трансфера технологий и др., где мы еще по-прежнему отстаем от наших зарубежных партнеров. Очевидно, что этот процесс неизбежен, и он будет идти вслед запущенным механизмам перехода на Болонский процесс. Однако в случае копирования ряда положительных элементов практического опыта лидеров мирового образования время на его реализацию можно значительно сократить. Следует более внимательно относиться к программам развития зарубежных университетов, научных центров и предприятий с тем, чтобы

своевременно выделять своеобразные перспективные точки роста эффективности их работы, отражая их в плоскости отечественной системы образования, машиностроительной отрасли и экономике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Официальный сайт университета Ахена <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Forschung/~ogz/Einrichtungen/lidx/1/> (дата обращения: 26.01.14)
2. Moore Stephanie L., May Dominik Online Course: Engineering the Future – A Global Endeavor Developing Cultural Competency in Engineering through Active Online Environments. EDUCON Conference. 2012, 690 p.
3. Petermann Marcus, Jeschke Sabina, Tekkaya A. Erman, Müller Kristina, Schuster Katharina, May, Dominik TeachING-LearnING.EU Fachtagung «LearnING by doING - Wie steigern wir den Praxisbezug im Ingenieurstudium?» Tagungsband. 06/2012, 342 p.
4. Senor Dan, Singe Saul Start-up Nation: The Story of Israel's Economic. Miracle Twelve. Reprint edition. 2011. 336 p.
5. Steffen Marlies, May Dominik, Deuse Jochen: The Industrial Engineering Laboratory - Problem Based Learning in Industrial Engineering Education at TU Dortmund University. EDUCON Conference. 2012, 690 p.
6. Stehling Valerie, Bach Ursula, Vossen Rene, Jeschke Sabina Chances and Risks of Using Clicker Software in XL Engineering Classes - from Theory to Practice. Interdisciplinary Engineering Design Education Conference (IEDEC). 2013, 267 p.
7. Stieger Janine, Thelen Anne-Carina, Bach Ursula, Richert Anja, Jeschke Sabina Challenges of large group study courses in engineering education. Proceedings of the 2011 Improving University Teaching Conference. 7/2011, 136 p.

8. Sofer N.S. The secret engine behind Israel's innovations// Journal of BioLaw and Business. 11 (2) 2008. – P. 64–66.
9. Tekkaya A. Erman, Jeschke Sabina, Petermann Marcus, May Dominik, Frieze Nina, Ernst Christiane, Lenz Sandra, Muller Kristina, Schuster Katharina TeachING-LearnING.EU discussions. Innovationen fur die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. 2013. – 99 p.

УДК.372.881.1

Головчанская И.И.*Московский городской педагогический университет***ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛЕКТ
КАК ОБЪЕКТ ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РАКУРС**

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы фоностилистических исследований в области профессиональных диалектов, фиксируется наличие интеграционной междисциплинарной связи фоностилистики и лингводидактики в контексте овладения иноязычным профессиональным педагогическим дискурсом будущих учителей иностранного языка уровня бакалавриата. Результаты данного научного поиска являются лингвистической базой для определения фоностилистических особенностей устной реализации педагогического профессионального дискурса.

Ключевые слова: профессиональный педагогический диалект, иноязычный профессиональный педагогический дискурс, фоностилистика, лингводидактика, междисциплинарная интеграция.

I. Golovchanskaya*Moscow City Pedagogical University***PROFESSIONAL PEDAGOGICAL DIALECT AS AN OBJECT
OF PHONOSTYLISTICAL RESEARCHES: LINGUADIDACTICS FOCUS**

Abstract. The article studies the theoretical foundations of phonostylistic researches in professional dialects. It is also noted that there is some fixed presence of integration and interdisciplinary communication of phonostylistics and linguodidactics in the context of mastering a foreign language professional pedagogical discourse by future foreign language teachers studying at a baccalaureate. The results of this scientific research are the basis for determining the linguistic features of oral phonostylistic implementation of professional pedagogical discourse.

Key words. Professional pedagogical dialect, foreign language professional pedagogical discourse, phonostylistics, linguodidactics, interdisciplinary integration.

Отличительной особенностью современной образовательной парадигмы является наличие интеграционных связей различных научных областей, которые направлены на достижение максимального результата в реализации поставленной цели на каждом из этапов обучения. Особенно ярко междисциплинарная интеграция, взаимопроникновение и взаимосочетаемость проявляется на уровне высшего профессионального образования.

В рамках проводимого диссертационного исследования на тему «Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка (бакалав-

риат, французский язык)» был зафиксирован целый спектр интегративных компонентов, позволяющих интенсифицировать и систематизировать освоение программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» в соответствии с теми требованиями, которые отвечают запросам современной российской школы. К одному из таких интеграционных компонентов в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка относится овладение иноязычным профессиональным педагогическим дискурсом.

Профессиональный дискурс учителя ИЯ является понятием многокомпонентным и включает в себя профессиональное владение русским и иностранным языком, риторiku, основы ораторского искусства, культуру речевого общения, профессиональную этику, стилистику, владение стратегиями речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации.

Каждому из ракурсов этого феномена посвящены научные изыскания отечественных и зарубежных ученых.

Так, вопросы коммуникативно-дискурсивной культуры и компетентности затронуты в работах Н.И. Алмазовой, С.В. Беспаловой, Л.М. Гончаровой, С.Г. Суворовой и др. Институциональный аспект в заданных рамках профессионального общения рассматривается Г.В. Димовой, В.И. Карасиком, И.А. Колесниковой, Е.С. Кубряковой и др. Лингвистический аспект, в котором дискурс трактуется как связанный текст изучен такими исследователями, как Н.Д. Арутюнова, Т.А. Ван Дейк, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, К.Ф. Семенов и др.

Фоностилистический аспект, предметом рассмотрения которого является звуковая, вербальная сторона профессионального дискурса в контексте научных исследований, посвященных изучению профессиональных акцентов или, как более привычно для русскоязычного восприятия – профессиональных диалектов, стал предметом научного интереса К.К. Барышниковой, К.Л. Ван ден Берга, С.М. Гайдучика, М.В. Гординой, П. Леоны, У.Е. Кочетковой, Н.И. Портновой, А.Д. Швейцера и др.

Важность и актуальность обращения к профессиональным диалектам как к одному из направлений фоностилистических исследований определяется логикой наших научных суждений. В ходе работы нам было необходимо оценить с точки зрения лингводидактической подготовки будущих специалистов в области иноязычного образования, зафиксировать характерные особенности устной, т.е. детерминированной фонетическими стилевыми нюансами, воспринимаемой на слух речи педагога.

Как отмечает В.В. Бужинский, «...спецификой речи учителя ИЯ является ее особая педагогическая направленность и высокий уровень сознательности произносительных навыков..., который обеспечивается своеобразным “монитором”, позволяющим адаптировать произносительные параметры речи... для достижения педагогического воздействия» [1, с. 138].

Разделяя взгляды ученого по этому вопросу, а также опираясь на позицию Т.А. Юзефовича: «речевое поведение учителя связано с тем обстоятельством, что учитель проявляет себя как личность и профессионал, прежде

всего, вербально, посредством языковых форм общения» [6, с. 54], – мы приходим к выводу, что сформированность этого «монитора» обеспечивает вербальную реализацию иноязычного профессионального педагогического дискурса. Фоностилистика как лингвистическая наука, изучающая «закономерности функционирования фонетических средств в различных сферах и ситуациях общения» [4, с. 6], а также произносительные особенности различных социолектов, включающих в себя профессиональные диалекты, идиостили, виды общения и жанры, представляют собой теоретическую платформу, своего рода «банк данных», необходимый для лингводидактической подготовки будущих учителей ИЯ. Такая интеграционная связь фоностилистики и лингводидактики обеспечивает фундаментальный, научно-обоснованный подход в формировании фоностиликтической компетенции бакалавров педагогического образования.

Итак, обратимся к анализу ключевых моментов, раскрывающих суть рассматриваемого феномена, а именно профессионального диалекта. Справочные издания, энциклопедии и словари трактуют термин «профессиональный диалект» как разновидность социального диалекта, объединяющую в языковом отношении людей одной профессии или одного рода занятий. Исследование профессиональных диалектов – достаточно новое направление в фоностилистике, с точки зрения эволюционного процесса развития лингвистических наук. Обратимся к истокам научно-исследовательского интереса ученых к данной проблематике.

Основная причина обращения лингвистов в 70-х годах двадцатого столетия к гипотезам социолингвистического характера, по мнению Н.И. Портновой, определяется «неприемлемостью традиционного объяснения целого ряда фонетических изменений, основанных на теории поколений, теории субстрата, теории наименьших усилий и т.д.» [4, с. 6]. Ряд отечественных ученых (Лабов 1976, Швейцер 1977, Шмелев 1977) выделяет основные типы социального варьирования фонетических явлений: варианты, содержащие в себе стилистическую информативность и варианты, лишенные стилистической информативности.

А.Д. Швейцер подчеркивает, что выбор тех или иных языковых средств, различных ресурсов, в том числе стилистических и фонетических, определяется множеством социальных факторов. Исследователь дифференцирует также ситуативную вариативность, то есть использование спектра языковых средств в зависимости от ситуации общения, а также стратификационную вариативность, коррелирующую с социальной структурой общества.

Таким образом, логика фоностилистических научных изысканий в области изучения различных диалектов основывается на анализе и синтезе комплекса социальных факторов, способных влиять и провоцировать определенные модификации на всех языковых уровнях.

Н.И. Портнова относит к таким факторам следующие параметры социальной стратификации: возрастная группа информантов, социальный статус информантов, образовательный уровень и профессиональный статус

информантов, а также их локальный статус.

Параметрами сферы коммуникативной деятельности ученый видит функционально-стилистический и ситуативно-коммуникативный факторы. Все перечисленные факторы составляют внешний социальный контекст. К внутреннему контексту можно отнести тематический, включающий в себя профессионально-деловую тематику, научную, бытовую и т.д. Необходимо подчеркнуть, что и внешние, и внутренние параметры являются экстралингвистическими понятиями, но в контексте фоностилистики приобретают «собственно лингвистическую значимость, так как с ними связано стилистическое распределение языковых средств» [5, с. 166]

Социальный статус как внешний компонент социума выполняет функцию индикатора ролевых отношений членов коммуникации, а их языковыми коррелятами становятся литературный язык, социальные и профессиональные диалекты, также групповые и корпоративные аргы, жаргоны и т.д.

В свою очередь, для второго параметра социальной стратификации – сферы коммуникативной деятельности (общественно-политическая деятельность, массовая коммуникация, наука, образование, религия, художественное творчество, официальное делопроизводство и т.д.) – языковыми коррелятами являются функциональные стили, проблема устной реализации которых сформировала ряд задач для фоностилистических исследований.

70–80 годы XX столетия явились периодом научных дебатов в академической среде лингвистов, рабо-

тающих в области функциональной стилистики, фоностилистики и фонетики (Р.И. Аванесов, К.К. Барышникова, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина, С.М. Гайдучик, Н.И. Портнова, Л.В. Щерба, Э. Вагнер, П. Леон, П. Пасси, Р. Риги, Ж. Страк и др.), по вопросу терминологического разночтения, отсутствия единой унифицированной трактовки ключевого понятия, раскрывающего вербальные, звуковые характеристики – «стиля произношения». Этот вопрос остается дискуссионным и на современном этапе развития науки.

Вслед за К.К. Барышниковой, С.М. Гайдучиком и Р.Р. Каспранским мы рассматриваем функциональный подход к определению понятия «стиль произношения» как к «корреляту системы в реализации ее определенной коммуникативной ситуации, <...> как к явлению ситуативной вариативности реализации (раздельная, беглая, официальная, бытовая, и т.д.) наряду со стратификационной вариативностью (диалектная, литературная, говор и т.д.), иначе говоря, стиль произношения – это коммуникативно-ситуативные нормы реализации» [3, с. 11], или, как определяет С.М. Гайдучик, «это комплекс фонетических средств, свойственный речевому высказыванию в данной форме и ситуации в определенной сфере речевого общения» [2, с. 106].

Таким образом, опираясь на вышеизложенные теоретические положения и экстраполируя их в контекст нашего научно-исследовательского интереса, а именно рассмотрение профессионального педагогического диалекта в лингводидактических целях, мы можем сделать ряд существенных выводов:

1) профессиональный педагогический диалект как объект фоностилистических исследований являет собой достаточно новое направление в науке, на сегодняшний день еще не достаточно раскрытое, но вызывающее живой интерес у отечественных и зарубежных ученых;

2) изучение профессионального педагогического диалекта предполагает сложный поликомпонентный процесс, включающий в себя основные параметры внешнего социального контекста – социальную стратификацию и сферы коммуникативной деятельности, центральное место среди которых занимает социальный статус говорящих, а также внутренние параметры, указывающие на тематический контекст;

3) фоностилистическое описание профессионального педагогического диалекта базируется на детальном анализе фонетического стиля как комплекса фонетических средств, характерного для данной сферы речевого общения. Под комплексом фонетических средств необходимо понимать соединение всевозможных характеристик, выделенных по двум критериям: количественному и качественному, т.е. имеется в виду такое количественное соединение фонетических признаков, которое перерастает в качество и позволяет дифференцировать стилевую принадлежность. Для подобного рода лингвистических исследований широко используются математические и статистические методы обработки фактического материала;

4) лингводидактический ракурс фоностилистических исследований в области изучения педагогического диалекта являет собой осознание и фиксирование существующей реальной картины в этом аспекте науки,

помогает определить существующие тенденции в вербализации профессионального педагогического дискурса, а также выявить существующие проблемы как на сегментном уровне, так и на супraseгментном уровне, не позволяющие адекватно и корректно осуществлять профессиональную речевую деятельность как на родном, так и на иностранном языке и сопоставить существующие фоностилистические реалии с идеальной моделью, заложенной в ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование».

Таким образом, основываясь на полученных сведениях, мы можем четко и обоснованно очертить инвентарь знаний, умений и навыков, необходимых для формирования фоностилистической компетенции, обеспечивающей реализацию иноязычного профессионального педагогического дискурса.

Целью настоящей статьи явилась попытка лингводидактического взгляда на теоретические основы фоностилистических исследований в области профессиональных диалектов, фиксирование интеграционной междисциплинарной связи фоностилистики и лингводидактики.

Следующим нашим шагом будет детальный анализ результатов научно-экспериментальных исследований посвященных изучению профессиональных диалектов с их последующей экстраполяцией в область лингводидактической подготовки будущих учителей иностранного языка уровня бакалавриата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бужинский В.В. Иноязычная производная культура как базовая со-

- ставляющая профессиональной речи // Профессиональная коммуникация: вербальные и когнитивные аспекты. Сборник докладов международной научно-практической конференции. – М., 2007. – 192 с.
2. Гайдучик С.М. Фоностилистические черты монологической речи современного немецкого языка // Звуки речи и интонация. – Вильнюс, 1970. – Т. 4. – С. 114-121.
 3. Каспранский Р.Р. Реализация фонологических систем в речи: автореф. дис. ... док. фил. наук. – М., 1980. – 40 с.
 4. Портнова Н.И. Фоностилистика французского языка. – М., 1986. – 144 с.
 5. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. – М., 1977. – 168 с.
 6. Юзефавичус Т.А. Проблема минимизации культурно-речевых ошибок учителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2010. № 4. – С. 51–55.

УДК 372.881.1

Дудушкина С.В.*Московский государственный педагогический университет*

РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуются истоки и процесс становления принципа автономии обучающегося с целью определения его значения и трактовки для современного иноязычного образования. Представлен анализ трудов отечественных ученых, рассматривающих формирование «автономной личности» как одну из целей образования. Показано различие между принципом самостоятельности и принципом автономии, разграничиваются диапазоны их действия. Вскрытие сущности принципа автономии позволяет квалифицировать его одновременно как общеобразовательный и как методический, имеющий особое значение в овладении иноязычным общением.

Ключевые слова: принцип автономии, принцип сознательности, самообразование, самостоятельность, развитие личности, автономная личность.

S. Dudushkina*Moscow State Pedagogical University*

DEVELOPMENT OF THE PRINCIPLE OF AUTONOMY AND ITS IMPORTANCE FOR MODERN HIGHER LINGUISTIC EDUCATION

Abstract. The article analyses the sources and the process of forming of the modern student's autonomy principle with the object of defining its significance and its interpretation for Higher Linguistic Education. The analysis of the Russian scientists' works on «autonomous personality» formation as one of the educational objectives is given. The author shows the difference between the principle of self-independence and the autonomy principle, differentiating the ranges of their activity. The updating of the essence of the autonomy principle makes possible to interpret it both as a didactic and as a methodic principle, which is particularly important in mastering a foreign language.

Key words: principle of autonomy, principle of consciousness, self-education, self-independence, personal development, autonomous personality.

Принцип автономии обучающегося является одним из ведущих принципов в современной системе образования в целом и в области овладения иноязычным общением в частности. Основной задачей статьи является определение качественного значения данного принципа в области иноязычного образования в настоящее время, что вызвало необходимость показать, как принцип автономии зародился, получил развитие в трудах отечественных исследователей на разных этапах становления методической науки.

При решении поставленной задачи мы будем руководствоваться одним из принципов историко-педагогического исследования, предложенным ученым-педагогом с мировым именем П.Ф. Каптеревым [11, с. 287]. Данный принцип, требующий изучения развития педагогических теорий и практики в их диалектическом единстве и взаимосвязи, движении, сопоставлении прошлого с настоящим, в единстве объективного и субъективного, позволит нам рассмотреть процесс зарождения и эволюции принципа автономии обучающегося.

Принципы обучения как «исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности» [10, с. 169], берут начало в трудах Я.А. Коменского и А. Дистервега. Наиболее полно сформулированные К.Д. Ушинским свыше ста лет назад, в эпоху зарождения методики как науки, принципы обучения уже тогда включали идеи самостоятельности, активности и инициативы обучающихся. На заре XX века в работах П.П. Блонского, продолжателя педагогических традиций Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского, формирование новой (советской) школой «автономной личности» занимает важное место. Трактовка ученым морально ценной автономной личности как «человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению» [2, с. 104], в целом совпадает с современным определением этого понятия.

Представляется ценным понимание ученым процесса обучения как «рациональной организации самовос-

питания», в процессе которого происходит самоопределение человека [там же]. Признавая роль сотрудничества ученика и учителя, П.П. Блонский отводит ученику место не «пассивного существа», а готового к **«собственной работе»** индивидуума (здесь и ниже выделено нами – С.Д.).

Согласуясь с данной установкой, П.Ф. Каптерев в качестве цели предусматривает не только пробуждение умственных интересов и пытливости, но и предоставление обучающемуся средств и орудий для удовлетворения пробудившейся **самостоятельности** [8, с. 27]. С ним созвучна концепция В.П. Вахтерова, педагогическая теория которого также ставит во главу угла связь между результативностью обучения и развитием познавательного интереса учащихся, составляющего основу для **самообучения, самообразования** [там же].

Помимо исторического теоретического наследия истоки принципа автономии могут быть найдены в появлении и действии школ нового для конца XIX – начала XX веков типа. Реализация на практике прогрессивной педагогической мысли осуществлялась в школах, организованных Н.Ф. Бунаковым, С.А. Рачинским, Н.Н. Неплюевым, А.Н. Поповым и др. Прогрессивность концепции этих школ описана в трудах П.Ф. Каптерева как переход от знаниевой системы образования к системе развития познавательного интереса обучающегося, развития его личности.

Потенциал трудов ученых прошлого, а также осмысление практического опыта общеобразовательных учреждений для рассмотрения принципов современной дидактики трудно пере-

оценить. По-видимому, как следствие данных теоретических и практических результатов еще на заре XX века в системе принципов развития познавательных интересов обучающихся основным обозначен принцип развития личности ребенка, рассматриваемого как развивающаяся система, определяющая весь ход педагогического процесса. В научных работах ученик представлен как центр обучения, учитель – как человек, направляющий его развитие.

Несмотря на определение рядом прогрессивных ученых начала XX века принципа развития личности обучающегося как доминанты процесса обучения и воспитания в целом, данный принцип не нашел своего отражения в период развития советской школы, функционирующей по принципам марксистско-ленинской идеологии. Но и в этот период идея повышения степени ответственности обучающегося, развития его самостоятельности не забывается, напротив, она укрепляет свои позиции. Положительным моментом периода развития советской школы является дальнейшая разработка идеи самообразовательной деятельности учащегося в процессе обучения. Свое логическое продолжение она обретает в **принципе сознательности**, признанным важнейшим принципом в советской педагогике, при помощи которого обеспечивается не только глубокое смысловое понимание и осмысление учащимися учебной информации, но и «переход знаний в убеждения, формирование мировоззрения и воспитание у учащихся отношения к знаниям» [4, с. 27].

Начиная с 50-х годов в педагогической литературе появляется мно-

го специальных работ, посвященных проблеме развития сознательности учащегося. Трактовка сущности понятия «сознательность обучения», ее основных составляющих представляет несомненный интерес в ракурсе понимания основных направлений современного понимания «автономии». Ученые того времени (А.Н. Леонтьев, М.А. Данилов, Ш.И. Ганелин, П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, И.А. Каиров, Д.О. Лордкипанидзе, П.Н. Шимбирев, И.Т. Огородников и др.) распределили признаки сознательности по трем основным сторонам их направленности – интеллектуальной, активной и самостоятельной, а также ответственной. Таким образом, наглядно отражается ценность и созвучность каждого из этих направлений для сегодняшнего понимания сущности «автономии обучающегося», которая невозможна без основательного знания учебных фактов, определений, законов, без активно-творческой самостоятельности и ответственного отношения к процессу обучения.

Следует заметить, что принцип автономии не замещает собой принцип самостоятельности, который базируется на обязательном участии, поддержке и контроле со стороны учителя. Принцип автономии подразумевает «равно разделенную ответственность» за результат обучения между учителем и обучающимся, «свободу выбора» цели, задач учебной деятельности, стратегий для их достижения, а также анализа достигнутого (Е.В. Апанович, Е.Н. Соловова, И.Д. Трофимова, Л.В. Трофимова, Е.А. Цыркунова и др.).

В 80-е годы напрямую встает вопрос о необходимости включения в

систему дидактических принципов нового принципа, «отражающего тенденцию перерастания обучения в самообразование» [9, с. 15]. Такая постановка вопроса продиктована изменениями в социальной политике нашей страны и мировым развитием в области образования: основной целью обучения становится всестороннее развитие личности в условиях непрерывного самообразования, что не представляется возможным вне развития учебной самостоятельности/самодеятельности. Предложение введения **принципа самообразования** школьников, обоснованного М.Н. Скаткиным, безусловно, является значимым для трактовки принципа автономии обучающегося сегодняшнего дня. Самообразовательная деятельность старшеклассника (условия для жизнеобеспечения этого принципа заявляются автором именно для данной образовательной ступени) подразумевает умение самостоятельно ставить задачу, находить способ ее решения, контролировать и оценивать результат своей познавательной деятельности. Потребность в самообразовании ученый связывает с профессиональным самоопределением, без которого невозможно понимание своей общественно полезной, социальной значимости. М.Н. Скаткин связывает самообразовательную деятельность с процессами профессионализации и социализации, что сближает его мысли с современной трактовкой понятия «автономия».

Несмотря на очевидную значимость данного принципа, общепринятая классификация дидактических принципов обучения того времени, признанных универсальными, т.е. применимыми в обучении любому пред-

мету, не содержит данного принципа в своей системе. В 80-е годы наиболее важными дидактическими принципами, определяющими педагогическую основу обучения иностранным языкам (ИЯ), признаются принципы воспитывающего обучения, сознательного обучения, творческой активности обучающихся, научности, наглядности, систематичности, прочности усвоения знаний, доступности в усвоении знаний, учета индивидуальных способностей обучающихся и связи обучения с жизнью [6, с. 30].

Тем не менее принцип автономии зарождается и активно развивается в содержательных основаниях других принципов обучения. Принцип сознательности обучения расширяется Ю.К. Бабанским до принципа сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли преподавателя. Ученый добавляет также принцип всемерного стимулирования и мотивации положительного отношения школьников к учению, а также принцип единства и оптимальной взаимосвязи репродуктивной и поисковой учебно-познавательной деятельности. Важным является включение в группу дидактических принципов принципа направленности процесса обучения на всестороннее, гармоническое развитие личности [1, с. 27].

Данный принцип приобретает новый стимул для своего развития в последние десятилетия развития педагогики и методики. Сегодня он звучит как принцип личностно-ориентированной направленности обучения, рассматривающий обучающегося как субъекта учебного процесса независимо от предмета изучения.

По мнению А.А. Миролюбова, «применительно к иностранному языку смысл этого принципа заключается в том, что учащийся должен стремиться к самостоятельному и творческому участию в общении», а автономия, являющаяся одним из основных моментов данного принципа, позволит ему «реализовать свою субъективную позицию в учении» [7, с. 51]. Смежным с указанным является принцип деятельности основы обучения иностранному языку. Согласно этому принципу происходит усиление внешней и внутренней активности обучающегося, что свидетельствует об актуальном пересмотре принципа активности. В центре оказывается внутренняя активность личности, стремящейся самостоятельно найти решение задач для творческого «усвоения рецептивного или продуктивного языкового материала» [там же, с. 52]. Обучающийся представлен в данной системе принципов как сознательно активный, нацеленный на эффективный, творческий процесс познания субъект.

Проблема поиска исчерпывающе полного подхода к составлению классификации принципов для современного этапа развития методики обучения ИЯ остается актуальной и на сегодняшний день. По-видимому, как результат поиска решений данной проблемы в методике обучения ИЯ неустанно ведется поиск оснований, эксплицирующих исходные положения, фиксирующие протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения иностранному языку и развития на этой основе языковой / вторичной языковой личности обучающегося.

Именно этим, как представляется, продиктовано желание ученых-мето-

дистов дополнить перечень методических принципов принципом автономии обучающегося (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова). Н.Д. Гальскова понимает под ним направленность процесса обучения ИЯ на формирование автономии учащегося как «готовности и привычки самостоятельно работать над языком и с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них, в том числе и в ходе обучения» [3, с. 150].

По мнению Н.Ф. Коряковцевой, принцип автономии предполагает формирование автономии «как субъективной характеристики обучающегося, как способности самостоятельно инициировать и организовывать учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлекссию и коррекцию своих действий и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных ситуациях» [5, с. 25].

Е.Н. Соловова соотносит принцип автономии с концептом «равноразделенная ответственность». Данный концепт, по мнению автора, предполагает наличие у обучающихся способности к концентрации внимания на целях и задачах как образования в целом, так и конкретного этапа в частности, а также управления, контроля и оценки динамики развития процесса собственного образования, уверенность в собственных силах даже в стрессовых ситуациях [10].

Это означает, что принцип автономии, истоки зарождения и развитие которого проходило в рамках системы общедидактических принципов,

на момент сегодняшнего этапа иноязычного образования может и должен входить в систему методических принципов обучения ИЯ как принцип, максимально маркирующий личностно автономную позицию обучающегося в процессе присвоения иного языка и иной культуры, как принцип, согласующийся с доминантами синергетического подхода, диктующего направленность на саморазвитие, самоорганизацию, саморегулирование, самодетерминацию, самоуправление, самообучение личности, присваивающей иной язык и иную культуру.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М. – 1982. – 192 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М. – 1961. – 695 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 6-е изд., стер. – М., 2009. – 336 с.
4. Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности. – М. – 1961. – 124 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М., 2010. – 192 с.
6. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов. – М., 1981. – 159 с.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск, 2010. – 464 с.
8. Морозова Е.А. Проблема развития познавательных интересов обучаемых в педагогических теориях П.Ф. Каптерева и В.П. Вахтерова : Монография. – Смоленск, 2007. – 104 с.
9. Скаткин М.Н. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы / А.К. Громцева, А.Ф. Карпова, Б.Ф. Райский и др.; ред.-сост. Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М., 1983. – 143 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М., 2008. – 272 с.
11. Федотова И.Б. Принципы историко-педагогического исследования в трудах П.Ф. Каптерева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 3. – С. 286–290.

УДК 004.021

Зверева Д.А.*Московский государственный областной университет***ПОНЯТИЕ «БЛОК-СХЕМА» В ХРОНОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

Аннотация. В статье актуализируется проблема определения понятия «блок-схема» в контексте методики преподавания информатики. Рассмотрены определения этого понятия в различных областях знания – математике, информатике, методике преподавания этих предметов и др. Составлены три сравнительные таблицы определений понятий «блок», «схема» и «блок-схема» – в порядке их хронологического развития. Приведены конкретные примеры применения блок-схем в обучении математике и информатике. Используются печатные источники – словари, энциклопедии, методические пособия, школьные учебники, печатные публикации, интернет-источники. Дана авторская оценка развития рассматриваемых понятий.

Ключевые слова: блок, схема, блок-схема, алгоритм, графическая модель, методика преподавания информатики, методика преподавания математики.

D. Zvereva*Moscow State Regional University***THE TERM «BLOCK-DIAGRAM»
IN ITS CHRONOLOGICAL DEVELOPMENT**

Abstract. The article actualizes the problem of defining the concept “block-diagram” through the context of the methodology of teaching computer science. The definition of this concept was considered in various fields of knowledge: mathematics, computer science, methods of teaching these subjects and others. The author compiled three comparative tables of the following concepts: “block”, “scheme” and “block-diagram” in chronological order of their development. The concrete examples of using block-diagrams in teaching mathematics and computer science are given. The author used published sources - dictionaries, encyclopedias, manuals, textbooks, printed publications, and Internet sources. The author’s evaluation of the concepts considered is given.

Keywords: unit, scheme, block-diagram, algorithm, graphical model, computer science teaching methods, mathematics teaching methods.

Термин «блок-схема» с точки зрения его лексической структуры является двусоставным, т.е. состоит из двух частей. Раскроем значения понятий, обозначаемых терминами «блок», «схема» и «блок-схема» в их хронологическом развитии (см. табл. 1–3).

Таблица 1

Определения понятия «блок» в порядке его хронологического развития

№	Год 1-го изд.	Год цитируемого издания	Источник	Определение	Сопутствующие определения	Область применения
1.	1893	1893	Энциклопедический словарь. Т. IV. Издатели Ф.А. Брокгауз (Лейпциг) и И.А. Ефрон (С.-Петербург) [29, с. 92-94].	Блок – простая машина, состоящая из деревянного или металлического круга, обращаемая на своей оси.	Блок-мензула – географический инструмент; – машина для передачи действия силы; – одно из тринадцати немецких названий хозяйственной части леса или единицы, употребленное лесоводственными писателями Геннертом и Георгом Гартингом; – стопка рисованной бумаги.	Механика География Издательское дело
2.	1927	1927	Большая советская энциклопедия. Гл. ред. О.Ю. Шмидт. Т. 6. – 1-е изд. [2, стб. 513].	Блок – простейшая машина для подъема тяжестей.	– Б. объемный в строительстве; – Б. политический; – Б. стеновой; – узел машины, состоящий из нескольких одинаковых частей; – камень большого размера; – Б. избирательный; – Б. книжный, скрепленный комплект листов.	Механика Строительство Политика Издательское дело
3.	1927	1970	Большая советская энциклопедия. Гл. ред. А.М. Прохоров. Т. 3. – 3-е изд. [1, с. 424].	Блок – простой механизм в форме колеса.	– узел машины, состоящий из нескольких одинаковых частей; – камень большого размера; – Б. избирательный; – Б. книжный, скрепленный комплект листов; – Б. объемный в строительстве; – Б. политический; – Б. стеновой;	
4.	1949 (Под общ. ред. С.П. Обнорского)	1973	Ожегов С.И. Словарь русского языка. [20, с. 50] (в 10 изд. под ред. Н.Ю. Шведовой).	Блок – приспособление для подъема тяжестей, состоящее из колеса с закрепленной осью, с желобом по окружности и перекинутого через него каната или другой гибкой тяги.	– соглашение, объединение государств, партий, организаций, группировок для тех или иных совместных действий; – деталь, обычно сложная, используемая как готовая часть сооружения, механизма; – часть сооружения, механизма, представляющая собой группу отдельных функционально объединенных элементов, частей.	Механика Политика Строительство
5.	1977	1977	Математическая энциклопедия. Гл. ред. И.М. Виноградов. Т. 1 [18].	–	–	–

Продолжение таблицы 1

6.	1863	1978	Владимир Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I [13, с. 98].	Блок морс. Калитка, векша, векошка, колodka с проемом и каточком, две деревянные <i>щеки</i> , между которыми вставлен на оси (<i>нагель</i>) кружок, каточек, аюшка (<i>ижив</i>) с пазом (кип) по ребру для тяги через него снасти, веревки...	-	Механика (морск.)
7.	1976	1998	Большой энциклопедический словарь. Политехнический. Гл. ред. А.Ю. Ишлинский. – 4-е изд. [5, с. 58].	Блок – деталь грузоподъемных машин в форме колеса с желобом по окружности для цепи, каната или нити. Ось вращения Б. закреплена на опоре или перемещается в пространстве.	– часть механизма, прибора и т.п., представляющая собой совокупность функционально объединенных, нередко однотипных элементов, частей (напр., блок цилиндров, блок питания телевизора); – Б. в горном деле; – Б. в строительстве; – Б. книжный.	Механика Горное дело Строительство Издателское дело
8.		2005	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: учебник для 8 класса. – 3-е изд., испр. [26].	-	-	Информатика
9.	2005	2005	Большая российская энциклопедия. Отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 3. [4, с. 603].	Блок – часть механизма в виде колеса с желобом по окружности обода для троса, каната или цепи, а также простой подъемный механизм, содержащий такую часть.	– узел машины, конструкции или устройства, представляющий собой отд. функциональную единицу (напр., Б. цилиндров в двигателе внутреннего сгорания, системный Б. компьютера); – Б. книжный; – Б. в строительстве; – Б. избирательный, партий и др.	Механика Издателское дело Строительство Политика
10.	2005 (3-е изд.)	2007	Босова Л.Л. Информатика. Учебник для 6 класса. 5-е изд. [9].	-	-	Информатика
11.	1997	2007	Философский энциклопедический словарь [31].	-	-	Философия
12.	2008	2008	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 11 класса [25].	-	-	Информатика
13.	2003 (2-е изд.)	2009	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 10 класса. – 5-е изд. [24]	-	-	Информатика

Продолжение таблицы 1

14.	2011	2011	Энциклопедия школьной информатики. Под ред. И.Г. Семакина [30].	-	-	Информатика
15.	2010 (2-е изд.)	2012	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ: учебник для 9 класса. – 6-е изд. [27].	-	-	Информатика
16.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 7 класса [6].	-	-	Информатика
17.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 8 класса [7].	-	-	Информатика
18.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 9 класса. Ч. 1 [8].	-	-	Информатика

Таблица 2

Определения понятия «схема» в порядке его хронологического развития

№	Год 1-го изд.	Год цитируемого издания	Источник	Определение	Сопутствующие определения	Область применения
1.	1893	1893	Энциклопедический словарь. Издатели Ф.А. Брокгауз (Лейпциг) и И.А. Ефрон [29].	-	-	-
2.	1927	1927	Большая советская энциклопедия. Гл. ред. О.Ю. Шмидт [2].	-	-	-
3.	1949 (Под общ. ред. С.П. Обнорского)	1973	Ожегов С.И. Словарь русского языка. 10-е изд. [20, с. 782 (в 10 изд. под ред. Н.Ю. Шведовой)].	Схема – 1. Совокупность взаимосвязанных частей какого-н. устройства, прибора, узла, а также чертеж, разъясняющий принципы работы такого устройства.	2. Изложение, описание, изображение чего-н. в главных чертах.	Механика

Продолжение таблицы 2

4.	1927	1976	Большая советская энциклопедия. Гл. ред. А.М. Прохоров. Т. 25. – 3-е изд.[3, с. 121].	Схема (от греч. <i>schēma</i> – наружный вид, форма, набросок, очерк) – 1) изображение, описание, изложение ч.-л. в общих, главных чертах; 2) чертеж, воспроизводящий обычно с помощью условных обозначений и без соблюдения масштаба основную идею к.-л. устройства, сооружения и т.д.	– С. в конструкторской документации; – структурная С. (блок-схема); – функциональная С.; – принципиальная С.; – С. соединений; – С. подключений; – общая С.; – С. расположения.	Механика Электрика Пневматика Гидравлика Кинематика
5.	1863	1980	Владимир Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4 [12, с. 369 (в изд. 1980 г.)].	Схема – образец; образ, отвлеченно от предмета.	–	–
6.	1977	1985	Математическая энциклопедия. Гл. ред. И.М. Виноградов. Т. 5 [19, стб. 301].	Схема из функциональных элементов – математическая модель реальных объектов, связанных с переработкой информации, в которых допускается многократное использование промежуточных результатов.	К подобным объектам относятся, например, – электронно-ламповые С., – сети нейронов, – некоторые виды вычислительных алгоритмов. Математически С. из ф. э. можно определить как ориентированный граф без циклов с помеченными ребрами и вершинами, множество вершин которого разбито на два подмножества. Вершины одного из них называются <i>входами</i> С. из ф. э.	Математика
7.	1976	1998	Большой энциклопедический словарь. Политехнический. – 4-е изд. Гл. ред. А.Ю. Ишлинский [5, с. 514].	Схема (наружный вид, форма, набросок, очерк) — совокупность элементов и цепей связи, выполняющих в издании основные или вспомогательные функции, а также чертеж, являющийся частью конструкторской документации, разъясняющий основные, принципы и последовательность процессов при работе узла, прибора, устройства и т.п.	– Схемы выполняют с помощью условных графических обозначений и простых геометрических фигур, изображаемых без соблюдения масштаба, и их связей, устанавливаемых в соответствии со стандартами. Различают: – С. электрические; – С. гидравлические; – С. пневматические; – С. кинематические. В зависимости от назначения С. подразделяют на: – принципиальные, – функциональные, – структурные, – общие С. соединений, подключения и расположения.	Механика Горное дело Строительство
8.		2005	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: учебник для 8 класса. – 3-е изд., испр. [26].	–	–	Информатика

Продолжение таблицы 2

9.	1997	2007	Философский энциклопедический словарь [31, с. 444].	Схема – фигура; форма, набросок, образец, обобщенный образ.	– метод, необходимый для того, чтобы сделать наглядным абстрактное понятие при помощи замещающих его наглядных представлений (Кант).	Философия
10.	2005 (3-е изд.)	2007	Босова Л.Л. Информатика. Учебник для 6 класса. 5-е изд. [9].	–	–	Информатика
11.	2008	2008	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 11 класса [25].	–	–	Информатика
12.	2003 (2-е изд.)	2009	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 10 класса. – 5-е изд. [24]	–	–	Информатика
13.	2011	2011	Энциклопедия школьной информатики. Под ред. И.Г. Семакина [30].	–	–	Информатика
14.	2010 (2-е изд.)	2012	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ: учебник для 9 класса. – 6-е изд. [27]	–	–	Информатика
15.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 7 класса [6]	–	–	Информатика
16.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 8 класса [7]	–	–	Информатика
17.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 9 класса. Ч. 1 [8, с. 61].	Схема – это представление некоторого объекта в общих, главных чертах с помощью условных обозначений.	–	Информатика
18.	Еще не издан	Еще не издан	Большая российская энциклопедия. Отв. ред. С.Л. Кравец [4].	–	–	

Таблица 3

**Определения понятия «блок-схема»
в порядке его хронологического развития**

№	Год первого издания	Год цитируемого издания	Источник	Определение	Сопутствующие определения	Область применения
1.	1893	1893	Энциклопедический словарь. Т. IV. Издатели Ф.А. Брокгауз (Лейпциг) и И.А. Ефрон [29].	–	–	–
2.	1927	1927	Большая советская энциклопедия. Гл. ред. О.Ю. Шмидт [2].	–	–	–
3.	1927	1970	Большая советская энциклопедия. Гл. ред. А.М. Прохоров. Т. 25. – 3-е изд. [3, с. 121]	Структурная С. (блок-схема) определяет осн. функциональные части изделия (установки), их назначение и взаимосвязи; она разрабатывается при проектировании (конструировании) изделия, раньше С. др. типов, и используется при изучении структуры изделия и программы его работы, а также во время его эксплуатации.	–	Проектирование, конструирование
4.	1949 (Под общ. ред. С.П. Обнорского)	1973	Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 10-е изд. (1973 г. под ред. Н.Ю. Шведовой [20]).	–	–	–
5.	1977	1977	Математическая энциклопедия. Гл. ред. И.М. Виноградов. Т. I [18, с. 504].	Блок-схема – система подмножеств конечного множества, удовлетворяющая нек-рым условиям, связанным с частотой появления пар элементов множества в подмножествах системы.	–	Математика
6.	1863	1980	Владимир Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I [13].	–	–	–

Продолжение таблицы 3

7.	1976	1998	Большой энциклопедический словарь. Политехнический. Гл. ред. А.Ю. Ишлинский [5].	–	–	–
9.		2005	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: учебник для 8 класса. – 3-е изд., испр. [26].	–	–	–
10.	2005	2005	Большая российская энциклопедия. Отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 3 [4, с. 605].	Блок-схема – система B подмножеств конечного множества V , удовлетворяющая некоторым условиям, связанным с частотой появления пар элементов множества V в системе B .	–	Математика
11.	1997	2007	Философский энциклопедический словарь [31].	–	–	–
12.	2005 (3-е изд.)	2007	Л.Л. Босова. Информатика. Учебник для 6 класса. – 5-е изд. [9, с. 187].	Блок-схема – форма записи алгоритма, при которой для обозначения различных шагов алгоритма используются геометрические фигуры: овал (начало и конец), параллелограмм (ввод / вывод), ромб (принятие решения) и прямоугольник (выполнение действия). Стрелки, связывающие эти фигуры, задают порядок выполнения соответствующих шагов.	–	Информатика
13.	2008	2008	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 11 класса [25].	–	–	–
8.	2003 (2-е изд.)	2009	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 10 класса. – 5-е изд. [24].	–	–	–
14.	2011	2011	Энциклопедия школьной информатики. Под ред. И.Г. Семакина [30, с. 233].	Блок-схема алгоритма – это графическое описание алгоритма как последовательности действий. Описание алгоритма с помощью блок-схем осуществляется рисованием последовательности функциональных блоков, каждый из которых подразумевает выполнение определенного действия алгоритм.	–	Информатика

Продолжение таблицы 3

15	2010 (2-е изд.)	2012	Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ: учебник для 9 класса. – 6-е изд. [27].	–	–	Информатика
16.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 7 класса [6].	–	–	Информатика
17.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 8 класса [7, с. 59]	Блок-схема представляет собой графический документ, дающий представление о порядке работы алгоритма.	Блок-схема – самый распространенный способ записи алгоритмов	Информатика
18.	2013	2013	Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 9 класса. Ч. 1 [8, с. 61].	–	–	Информатика

Современной науке сложно представить однозначное определение понятия «блок-схема». Из табл. 1–3 видно, что существуют различные подходы к определению понятий «блок», «схема» и «блок-схема» – в зависимости от контекста области, в которой они рассматриваются. Остановимся на анализе существующих понятий в контексте методики преподавания информатики.

Из табл. 1 видно, что областями применения термина «блок» являются, в основном – механика, политика и строительство. Отметим изменение толкования слова «блок» с XIX по XXI вв.

Блок – это:

- 1) часть чего-либо;
- 2) простейшая машина;
- 3) простой механизм в форме колеса;
- 4) механизм для подъема тяжестей;
- 5) часть такого механизма.

Отсюда заключаем, что блок во всех определениях – простейший ме-

ханизм, часть. Отметим, что в приведенных в табл. 1 учебниках не дается определения понятия «блок». Однако в информатике слово «блок» используется для определения системного блока компьютера – основной части персонального компьютера [6, с. 63], а также блока питания, который преобразует ток электрической сети в ток, подходящий для внутренних компонентов компьютера [6, с. 64]. В первом случае слово «блок» используется в значении механизм, во втором – как часть механизма. Действительно, блок питания является составной частью системного блока.

Из табл. 2 видно, что определения понятия «схема» ближе к тому понятию, которое мы используем в информатике (через понятие «блок-схема»). Рассмотрим развитие этого понятия подробнее.

В XIX в. понятие «схема» использовалось в основном в области механики, электрики, пневматики, гидравлики.

Схема понималась как совокупность частей устройства (или как чертеж, разъясняющий принцип работы этого устройства). В XX в. математический словарь определяет схему как математическую модель реального объекта, а философский – как фигуру, обобщенный образ. И, наконец, в XXI в. в учебниках по информатике дается определение схемы как представления некоторого объекта в общих, главных чертах с помощью условных обозначений (см. табл. 2).

Таким образом, человечество на протяжении полутора веков подготавливалось к естественному восприятию понятия «блок-схема». Нами проанализированы существующие определения понятий «блок» и «схема» в контексте методики преподавания информатики. Теперь рассмотрим различные определения понятия «блок-схема», а также предпримем попытку дать авторскую оценку данного определения и раскрыть его, используя школьную учебную литературу, методическую литературу, научную литературу и интернет-источники. Далее будут представлены некоторые определения данного понятия.

Прежде всего, необходимо отметить, что мы как преподаватели имеем в виду под понятием «блок-схема». Для этого обратимся к «Энциклопедии школьной информатики»: «Блок-схема алгоритма – это графическое описание алгоритма как последовательности действий. Описание алгоритма с помощью блок-схем осуществляется рисованием последовательности функциональных блоков, каждый из которых подразумевает выполнение определенного действия алгоритма» [30, с. 223]. Отметим, что приведенное выше

определение требует более детального анализа. Сейчас можно сделать обзор нескольких определений понятия «блок-схема» из разных источников.

Рассмотрим более подробно значения рассматриваемых терминов. Для этого сначала обратимся к Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.

БЛОК... и **БЛОК** -... *Первая часть сложных слов со знач.:* 1) относящийся к блокировке, напр. *блок-аппарат, блокпост*; 2) относящийся к блоку² (во 2 и 3 знач.), напр. *блок-батарея, блок-бокс, блок-рама* [21, с. 51].

БЛОК², -а, м. <...> 3. Часть сооружения, механизма, изделия, представляющая собой группу отдельных функционально объединенных элементов, частей. *Б. цилиндров. Б. электропитания* <...> [21, с. 51]).

СХЕМА, -ы, ж. 1. Совокупность взаимосвязанных частей какого-н. устройства, прибора, узла, а также чертеж, разъясняющий принципы работы такого устройства. *Общая с. работы узла. С. радиоприемника. С. телефонного аппарата.* 2. Изложение, описание, изображение чего-н. в главных чертах. *С. сочинения. Герой фильма – ходячая с.* (перен.: представлен схематически, упрощенно). || прил. **схемный**, -ая, -ое (к 1 знач.) [21, с. 782].

Рассмотрев значения корней слов, составляющих изучаемое нами понятие, можно составить его обобщенное определение: блок-схема – это чертеж, представляющий собой совокупность взаимосвязанных частей – блоков. Но по данным определениям мы не можем конкретизировать, что именно разъясняет эта блок-схема: устройство, прибор или узел, поэтому обратимся к другим источникам.

В соответствии с ГОСТом 19.701-90 – «Схемы алгоритмов, программ данных и систем. Условные обозначения и правила выполнения» схема – это графическое представление определения, анализа или метода решения задачи, в котором используются символы для отображения операций, данных, потока, оборудования и т.д. [15]. Также, блок-схема – это распространенный тип схем (графических моделей), описывающих алгоритмы или процессы, в которых отдельные шаги изображаются в виде блоков различной формы, соединенных между собой линиями, указывающими направление последовательности [10].

В представленном выше определении мы видим более полное истолкование понятия «блок-схема». В соответствии с этим, мы можем составить новое определение, объединив ранее сформулированное нами с информацией, полученной из интернет-источников и ГОСТа. Таким образом, блок-схема – это графическое описание алгоритмов или процессов, представляющее собой совокупность взаимосвязанных блоков различной формы, изображающих отдельные шаги. Под алгоритмом понимаем метод решения задачи.

Теперь обратимся к школьным учебникам. Согласно Федеральному базисному учебному плану и примерным учебным планам для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [28, с. 9], на основании которых имеем опыт преподавания, обучение информатике начинается с 8 класса.

При изложении школьного курса информатики определение блок-схемы представляется через определение алгоритма. Впервые термин «алгоритм»

вводится в 8 классе. В разделе «Словарь терминов» учебника «Информатика и ИКТ» для 8 класса Н.Д. Угриновича читаем, что алгоритм – это «последовательность понятных исполнителю (например, компьютеру) команд, которые обеспечивают решение задачи (вычисление результата)» [26, с. 203].

В учебнике для 9 класса «Информатика и ИКТ» Н.Д. Угриновича автор не приводит это определение, а сначала описывает его: «Во многих отраслях человеческой деятельности для достижения требуемого результата используются **алгоритмы**». Далее на примерах алгоритмов из различных областей человеческой деятельности и знаний автор представляет основные свойства алгоритма: результативность, дискретность, массовость, детерминированность, выполнимость и понятность. И лишь затем читатель знакомится с определением данного понятия, которое отражает основные свойства алгоритма. Следовательно, алгоритм – это описание детерминированной последовательности действий, направленных на получение из исходных данных результата за конечное число дискретных шагов с помощью понятных исполнителю команд [27, с. 107].

Перейдем к рассмотрению понятия «блок-схема». Детальный анализ учебника для 9 класса «Информатика и ИКТ» Н.Д. Угриновича показал, что автор не приводит точного определения блок-схемы, однако указывает на ее состав и функции. «Блок-схема позволяет сделать алгоритм более наглядным и выделяет основные алгоритмические структуры (линейная, ветвление, выбор и цикл)», по блок-схеме легко проследить выполнение алгоритма, так как элементы блок-схемы соединены

стрелками, указывающими шаги выполнения алгоритма [27, с. 108].

Приведем таблицу, в которой автор рассматриваемого выше учебника по-

казывает, что элементы алгоритма – это геометрические фигуры, в которых записан программный код.

Таблица 4

Элементы блок-схем

Элемент блок-схемы	Назначение элемента блок-схемы
	Прямоугольник с закругленными углами, применяется для обозначения начала или конца алгоритма
	Параллелограмм, предназначен для описания ввода или вывода данных, имеет один вход сверху и один выход внизу
	Прямоугольник, применяется для описания линейной последовательности команд, имеет один вход сверху и один выход внизу
	Ромб, служит для обозначения условий в алгоритмических структурах «ветвление» и «выбор», имеет один вход сверху и два выхода (налево, если условие выполняется, и направо, если условие не выполняется)
	Прямоугольник со срезанным углом, применяется для объявления переменных или ввода комментариев

Далее в главе «Моделирование» блок-схема рассматривается как информационная модель, в которой

одновременно используется система графических элементов и знаковая система [27, с. 146-147].

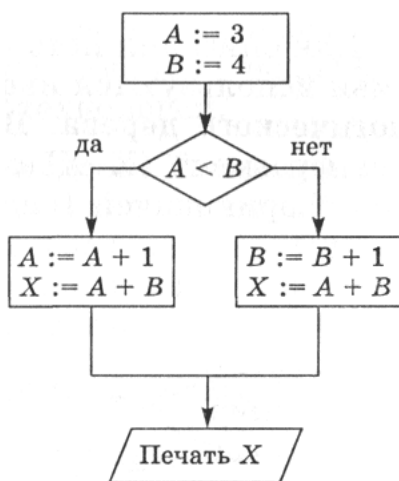


Рис. 1. Информационная модель – блок-схема алгоритма

В учебнике для 10 класса Н.Д. Угриновича «Информатика и ИКТ» автор в двух главах предлагает две темы для изучения – информационные технологии и коммуникационные технологии [24]. Здесь термин «блок-схема» не рассматривается.

В учебнике для 11 класса того же автора алгоритм рассматривается как информационная модель процесса решения задачи. При разработке алгоритма используется язык блок-схем. Блок-схема позволяет сделать алгоритм более наглядным и выделить в нем основные алгоритмические структуры (ветвление, линейность, цикл и др.) Здесь тоже не приводится конкретное определение блок-схемы [25, с. 85].

Далее в главе 5 «Повторение. Подготовка к ЕГЭ. Тесты по темам курса “Информатика и ИКТ”» приводятся задания нарисовать блок-схему какой-либо алгоритмической структуры. Здесь блок-схему понимаем, как язык записи алгоритмической структуры [25, с. 146].

Итак, в результате проведенного сравнительного описания и анализа, можно сделать следующие выводы. Понятие «блок-схема» является достаточно сложным. В ходе исследования различных источников нами получено следующее определение: блок-схема – это графическое описание алгоритма, представляющее собой совокупность блоков (различных геометрических фигур, содержащих программный код), каждый из которых означает выполнение определенного действия алгоритма.

Теперь, после рассмотрения интернет-источников, словарей, печатных публикаций и школьных учебников

обратимся к общей концепции школьного образования. Речь идет об Основной образовательной программе ОС «Школа 2100».

При анализе этой программы для начальной школы отмечаем, что уже в первом классе на уроке математики, где одним из основных видов деятельности учащихся является познавательная деятельность, ученик сталкивается с алгоритмами [23, с. 2 (35)]. Так, школьник «учится понимать и объяснять простейшие алгоритмы, заданные педагогом». Изучаемые главы – 1 и 2, темы уроков:

- Цвет. Знакомство с радугой;
- Форма;
- Размер;
- Признаки предметов;
- Порядок;
- Отношения «равно – неравно»;
- Отношения «больше – меньше»;
- Прямая и кривая линии. Луч [14, с. 2–21].

Во втором классе уже происходит формирование первичных знаний об алгоритме и блок-схеме, а также ученик может составлять и выполнять порядок действий в алгоритме, читать простейшие блок-схемы заданных алгоритмов. Для примера рассмотрим подробнее урок на тему «Алгоритм. Блок-схема» [11]. Цель урока – познакомить детей с записью алгоритма действий в виде блок-схемы.

Перед учеником стоят следующие познавательные задачи: формирование знаний об алгоритме и блок-схеме; умение составлять и выполнять порядок действий в алгоритме; научиться читать простейшие блок-схемы заданных алгоритмов. Заметим, что ученики уже знают из курса информатики, что алгоритм – это порядок действий.

Но на данном этапе они узнают, что означает слово «алгоритм», как этот термин связан с математикой и чем отличается математический алгоритм от тех алгоритмов, с которыми ученики уже встречались на уроках информатики [11]. В игровой форме учитель с помощью сказки о Кошечке Бессмертном приводит учеников к выводу, что план, порядок действий нужен и важен для достижения цели. Так, чтобы Кошечка победить, надо найти дуб, на дубе – ларец, в ларце будет заяц, в зайце – утка, в утке – яйцо, а в яйце – игла. Это смерть Кошечкина (действия нельзя убирать либо менять местами).

Далее рассматривается порядок действий в игровой задаче «Пройти по болоту с кочками» – решить при-

мер $40:4=10*3=30$; $5=6*10=60$, в котором каждое действие соответствует шагу алгоритма. Затем учитель представляет рисунок с указанием, что это и есть блок-схема алгоритма. Далее ученики уже самостоятельно выполняют действия по блок-схеме, учатся различать математические и нематематические блок-схемы. Таким образом, к концу урока ученики знают, что такое математический алгоритм; что алгоритмы бывают математические и нематематические; умеют читать и составлять блок-схемы алгоритмов; умеют применять алгоритмы при решении примеров и задач.

Приведем пример из учебника Л.Г. Петерсона «Математика» для 2 класса [22, с. 66].

Игра: «Вычислительные машины»

Выполни вычисления по алгоритму, заданному блок-схемой.

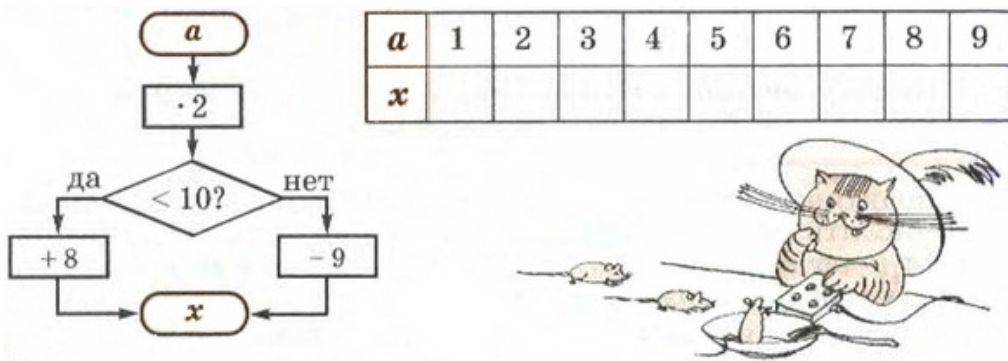


Рис.2. Игра «Вычислительные алгоритмы»

Отсюда можем сделать вывод, что уже на начальной ступени математического образования ученик знакомится с понятием «блок-схема» и начинает активно его использовать.

Приведем выводы по табл. 1–3. Нами рассмотрены некоторые источники с XIX в. по настоящее время. Раз-

витие понятия «блок» начинается из области механики, где блок рассматривается как часть механизма, системы. При этом вид механизма и область его применения может варьироваться. На данном этапе блок понимается как составная часть какой-либо конструкции. В математическом словаре читаем опре-

деление блок-схемы как системы подмножеств конечного множества. Естественно, это определение не относится к области механики, но в целом можем отметить, что общий смысл рассматриваемого определения – система. Это определение перекликается с определениями блока из области механики. Из всего выше сказанного делаем вывод, что блок есть составная часть системы (блок-схемы). Значит, можно считать, что блок-схема – это графическое описание алгоритма, представляющее собой специфическую систему блоков (различных геометрических фигур, содержащих программный код), каждый из которых означает выполнение определенного действия алгоритма.

Несмотря на всю сложность и многогранность определения «блок-схема», уже на начальной ступени математического образования учащиеся знакомятся с понятием «блок-схема» и начинают активно его использовать.

Далее в процессе обучения в средней и старшей школе блок-схемы могут применяться для решения как вычислительных, так и невычислительных задач, задач на логику. Эффективность использования блок-схем в учебном процессе при решении невычислительных задач показана в нашей работе [17, с. 82–90].

Говоря о межпредметных связях информатики с другими предметами, следует отметить также примеры блок-схемного оформления некоторых правил русского правописания. В нашей работе [16, с. 116–121] было предложено исследование на применение блок-схем для решения «невычислительных» задач, показывающее, как в доступной форме представить правила из различных областей знания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. – Т. 3: Бари – Браслет / гл. ред. Прохоров А.М. 3-е изд. – М., 1970. – 640 с.
2. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. – Т. 6: Бессарабия – Больм / гл. ред. О.Ю. Шмидт. 1-е изд. Акционерное общество «Советская энциклопедия». – М., 1927. – 832 стб.
3. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. – Т. 25: Струнино – Тихорецк / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. – М., 1976. – 600 с. с илл. 27 илл., 3 л. карт.
4. Большая российская энциклопедия: в 30 т. – Т. 3. «Банкетная компания» 1904 – Большой Иргиз / председатель Науч.-ред. Совета Ю.С. Осипов. Отв. ред. С.Л. Кравец. – М., 2005. – 767 с.: илл.: карт.
5. Большой энциклопедический словарь. Политехнический / Гл. ред. А.Ю. Ишлинский. 4-е (репринтное) изд. – М., 1998. – 656 с.
6. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 7 класса. М., 2013. – 224 с.: илл.
7. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 8 класса. М., 2013. – 155 с.: илл.
8. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 9 класса: в 2 ч. – Ч. 1. – М., 2013. – 244 с.: илл.
9. Босова Л.Л. Информатика. Учебник для 6 класса. 5-е изд. – М., 2007. – 208 с.: илл.
10. Блок-схема [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блок-схема> (дата обращения: 19.12.2012).
11. Васильева И.Е. Конспект урока по математике. Тема «Алгоритм. Блок-схема» [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/konspekt-uroka-po-matematike-tema-algoritm-blok-shema> (дата обращения: 08.02.2013).
12. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1980. Т. 4. Р–Я. – 683 с.

13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978. Т. 1. А–З. – 699 с.
14. Демидова Т.Е. Моя математика. 1 класс: в 3 ч. – Ч. 1. – М., 2005. – 80 с. ил.
15. Единая система программной документации: схемы алгоритмов, программ, данных и систем. Условные обозначения и правила выполнения. ГОСТ 19.701-90 (ИСО 5807-85) [Электронный ресурс]. – URL: <http://cert.obninsk.ru/gost/282/282.html> (дата обращения: 22.01.2013).
16. Зверева Д.А., Кузнецова Т.И. Блок-схемное представление правил русской орфографии как средство повышения эффективности изучения правописания // Вестник ЦМО МГУ. Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». 2012. № 3. – С. 116–121.
17. Кузнецова Т.И., Зверева Д.А. Блок-схемное моделирование невычислительных задач как средство оптимизации их решения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Физика – Математика». – 2012. – № 2. – С. 82–90.
18. Математическая энциклопедия / Ред. коллегия: И.М. Виноградов (глав. ред.) [и др.]. – Т. 1. А–Г. – М., 1977. – 1152 стб. (576 с.)
19. Математическая энциклопедия / Ред. коллегия: И.М. Виноградов (глав. ред.) [и др.]. – Т. 5. С–Я. – М., 1985. – 1246 стб. (623 с.)
20. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 10 изд., стереотипное. – М., 1973. – 846 с.
21. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М., 1999. – 944 с.
22. Петерсон Л.Г. Математика. 2 класс: в 3 ч. – Ч. 2. – М., 2005. – 112с.
23. Примерное тематическое планирование уроков математики в 1-м классе (1–4) из расчета 4 часа в неделю (132 часа) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.school2100.ru/upload/predmety/temat_plan.tabl.pdf (дата обращения: 30.06.2013).
24. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 10 класса. – 5-е изд. – М., 2009. – 212 с.: илл.
25. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый уровень: учебник для 11 класса. – М., 2008. – 188 с.: илл.
26. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: учебник для 8 класса. – 3-е изд., испр. – М., 2005. – 205 с.: илл.
27. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ: учебник для 9 класса. – 6-е изд. – М., 2012. – 295 с.: илл.
28. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/> (дата обращения: 01.12.2012).
29. Энциклопедический словарь. – Т. IV. Битбург – Босха. Издатели Ф.А. Брокгауз (Лейпциг), И.А. Ефрон. – СПб, Типо-Литография И.А. Ефрона, 1893. – 472 с.
30. Энциклопедия школьной информатики / Под ред. И.Г. Семакина. – М., 2011. – 400 с.
31. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М., 2007. – 576 с.

УДК 371.08

Иваненко И.А.Башкирский государственный университет
(Стерлитамакский филиал)**ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация. В статье проведен анализ программ подготовки руководителей школьного образования в российских университетах с целью выявления изменений, которые происходят в этом процессе в практике российского образования. Атором исследования представлена попытка определения общего и особенного в этих программах, а также факторов воздействия на их цели, задачи и содержания. Выделены подходы к проектированию стратегий обучения лидеров образования в России. Отмечается, что реализуемые программы не представляют общей методологии подготовки руководителей школ с учетом современного социального заказа.

Ключевые слова: подготовка руководителей школ, квалификации менеджеров образования, программы подготовки, подходы образовательных стратегий, управленческие компетенции, квалификационные требования.

I. Ivanenko*Sterlitamak Branch of Bashkir State University***PRACTICE OF TRAINING SCHOOL DIRECTORS IN THE SYSTEM OF
RUSSIAN EDUCATION IN MODERN CONDITIONS**

Abstract. The article analyzes the management training program of school education at Russian universities in order to identify the changes that occur in the educational practice. The author presents an attempt to determine something general and particular in these programs, as well as the factors influencing their goals, objectives and content. Approaches to designing strategies of training leaders of education in Russia are highlighted. It is stated that the implemented programs do not represent the general methodology of training school managers with regard to the current social order.

Key words: training of school directors, educational managers' qualification, programs of training, approaches of educational strategies, managerial competences, qualification requirements.

В настоящее время работа руководителей школ приобретает новое содержание в связи с принятием Закона «Об образовании в Российской Федерации», где определен статус руководителя образовательного учреждения, декларирована автономность школьных организаций, уточнены характеристики демократизации управления образованием. Правительством Российской Федерации поставлена задача разработки образовательной программы для многоуровневой подготовки в области образовательного менеджмента, отвечающей международным стандар-

там. Кроме того, обзор и оценка исследований по проблеме управления образованием показывает, что в России не проводилось масштабных исследований, которые бы обращались к анализу современных программ в области подготовки руководителей школьного образования. В связи с этим были проанализированы модели и программы подготовки специалистов в области управления школьным образованием в международной практике [2, с. 140–178; 4]. Проведенный анализ дает основания утверждать, что наибольшее развитие в сфере профессиональной подготовки управленцев для систем образования происходит там, где отрабатываются специализированные программы или блоки специализированной подготовки. Именно в этой области чаще используются инновационные стратегии и реализуется модель социального партнерства [6, с. 73–107].

Однако исследование показало [3, с. 57–62], что разработка новых программ подготовки в области управления школьным образованием сдерживается отсутствием регламентирующей документации в области профессиональной подготовки руководителей школы, а также в некоторых странах, в том числе и в России, отсутствием четкой регламентации назначения на руководящую

должность в школе. Разработка и внедрение специализированных программ для подготовки профессионалов в области управления школьным образованием в России происходит стихийно или под воздействием постановлений власти.

Для определения тех изменений, которые происходят в подготовке руководителей для школ в практике российского образования, нами был выполнен анализ программ подготовки школьных руководителей, которые реализуются в российской системе образования. Выполненный анализ показал, что магистерские программы «Лидерство в школьном образовании» предлагаются в Высшей школе экономики и Новгородском университете, которые являлись участниками международного проекта по проблеме «Лидерство в образовании». Данные учреждения проводили серию международных семинаров с привлечением иностранных партнеров и представителей российской школьной профессиональной общественности. В ряде других университетов предлагается различный спектр магистерских программ подготовки руководителей для школ. Приведем пример подобных программ, которые реализуются в университетах России (табл. 1.):

Таблица 1

**Программы подготовки руководителей систем образования
в университетах России**

№	Образовательное учреждение	Программы подготовки по вопросам развития системы образования
1	2	3
1	ГОУ ВПО «Курский государственный университет».	– Деятельность по надзору и контролю в сфере образования: региональный уровень. – Инновации в управлении образовательным учреждением. – Экспертная деятельность в образовании. – Менеджмент в образовании.

Продолжение таблицы 1

2	ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки.	– Менеджмент в образовании. – Экспертные оценки в образовании. – Внутришкольная система управления качеством. – Современные технологии управления образовательным учреждением. – Инновационный менеджмент в образовании.
3	ГОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия». Факультет повышения квалификации.	– Внутренний аудит системы менеджмента качества образовательного учреждения. – Теория и практика организации воспитательной работы в общеобразовательных учебных заведениях. – Стандартизация процессов системы менеджмента качества государственного образовательного учреждения.
4	Национальный исследовательский университет ГОУ ВПО «Белгородский государственный университет».	– Менеджмент в образовании. – Управление качеством образования: процессный подход. – Оценка качества знаний, умений и профессиональной компетентности в системе управления качеством образования.
5	ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет».	– Инновационный менеджмент в системе образования – Управление качеством образования. – Организация инновационной деятельности учреждения дополнительного образования детей. – Менеджмент в образовании в школьных организациях.

В большинстве же университетов специальных магистерских программ для подготовки руководителей образовательных учреждений, в отличие от университетов Европы, не имеется. Практически все программы имеют общее название – «Менеджмент в образовании». В системах повышения квалификации директоров школ, в основном, обучение проводится по программам «Современный образовательный менеджмент».

Программа «Современный образовательный менеджмент» была разработана на основе перечня поручений Президента России по итогам заседания Совета при Президенте РФ по реализации нацпроектов от 13 сентября 2007 года. Образовательная программа была отработана в рамках федерально-реги-

онального проекта «Разработка и апробация модели многовекторной системы непрерывного образования (повышения квалификации) директоров школ в системе общего образования РФ с использованием модульных программ» в 2009–2010 гг. Основная цель программы – повышение квалификации директоров общеобразовательных учреждений в сфере управления школой в условиях модернизации общего образования РФ. Основное внимание в проекте уделено переподготовке школьных директоров по единой для всех регионов программе. Считается, если в России существует единое образовательное пространство, то и директора ОУ – проводники государственной политики в школах – должны получить одинаковые знания об управлении.

Содержание программы ориентировано на актуальные вопросы модернизации российского образования, где представлена полная характеристика проблем и задач развития системы образования в целом. Рекомендуется включать в программу 6 учебных модулей:

Модуль 1. «Государственная политика в системе общего образования РФ»

Модуль состоит из 5 разделов и предполагает анализ стратегии образования до 2020 года. Рассматривается цель государственной политики в области образования, приоритетные задачи для реализации цели, а также ключевые этапы и показатели реализации поставленных задач. Проводится комплексный анализ приоритетного национального проекта «Образование», сравнение перспектив развития образования в России и за рубежом, знакомство с различными концепциями и проектами школы будущего.

Модуль 2. «Инновационный менеджмент»

Модуль состоит из 6 разделов и направлен на изучение вопросов инновационного образования как основного ресурса инновационного развития государства, миссии и ценностей школы в контексте инновационного развития школы, анализа результатов деятельности школы и планирование изменений, проектов и целевых программ как основных механизмов изменений, управления качеством инновационного образования, педагогической команды как главного инновационного ресурса развития образовательного учреждения.

Модуль 3. «Оценка деятельности современной школы»

Модуль состоит из 4 разделов и посвящен изучению понятия «качество образования», рассмотрению вопросов стратегии и перспектив оценки качества образования, новых возможностей и перспектив организации внутришкольного контроля, мониторинга как инструмента оценки качества образования. Данный модуль знакомит также с содержанием и технологией социального партнерства и публичного отчета ОУ.

Модуль 4. «Правовые основы управления образовательным учреждением»

Изучение данного модуля направлено на преодоление пробелов в правовых знаниях руководителей сферы образования и призвано сформировать у них четкие представления о правовом регулировании деятельности образовательных учреждений. Учебный модуль состоит из 5 разделов, которые разбиты на темы. Он включает в себя рассмотрение вопросов законодательства об образовании как основы управления современной школой, правового статуса образовательных учреждений, порядка издания локальных актов образовательного учреждения, правового регулирования экономической деятельности школы, осуществления государственного надзора и контроля в образовательном учреждении.

Модуль 5. «Экономико-финансовые основы управления образовательным учреждением»

Модуль состоит из 4 разделов. Изучение модуля связано с рассмотрением вопросов экономико-финансовой деятельности образовательного учреждения. В нем раскрываются основные механизмы перехода к нормативно-подушево-

му финансированию, новой системе оплаты труда, перехода бюджетных учреждений в автономные.

Модуль 6. «Деловое администрирование»

Изучение модуля предполагает рассмотрение вопросов, связанных с проблемой эффективности деятельности руководителя – менеджера и проблемой управленческого профессионализма. Модуль состоит из 3 разделов, посвященных проблемам эффективного управления организацией, построению сети коммуникативных связей в организации, документообороту.

Каждый модуль программы рассчитан на 24 часа. Программа курсов рассчитана на 72 часа (3 модуля). Слушатели могут пройти обучение по всем шести модулям программы, в этом случае общее количество учебных часов составит 144 часа.

Процесс освоения программы построен на сочетании аудиторных часов (лекции, групповая и индивидуальная работа под руководством тьюторов) и самостоятельной работы, ориентированной на включение освоенного методического инструментария в реальную практику для решения конкретных проблем в своих образовательных учреждениях. В целом занятия практико-ориентированной направленности программы составляют 60%. Практические задания в ходе занятий носят проблемный характер, учитывают специфику деятельности общеобразовательных учреждений через выполнение групповых проектов, разработку кластера задач, анализа конкретных ситуаций, групповых дискуссий и других форм. В ходе обучения руководителями нарабатывается практический материал, который руководитель может использовать в

деятельности своего образовательного учреждения. Обучение руководителей проводят специально подготовленные тьюторы, которые прошли подготовку в ФГОУ ДПО «Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Приведем пример подобной типичной программы, которая была реализована по условиям Государственного контракта в 2010 году для директоров школ Ульяновской области. Программа объемом 72 часа состояла из следующих модулей:

1. Государственная политика в системе общего образования РФ (инвариантный, обязательный для всех).
2. Инновационный менеджмент в управлении школой (вариативный, по выбору слушателей).
3. Оценка деятельности современной школы (вариативный, по выбору слушателей).
4. Правовые основы управления образовательным учреждением (вариативный, по выбору слушателей).
5. Экономико-финансовые основы управления образовательным учреждением (вариативный, по выбору слушателей).
6. Деловое администрирование (вариативный, по выбору слушателей).

Программой предусмотрено использование преимущественно интерактивных методов работы, обучение в других регионах в рамках образовательной миграции (стажировки). В результате обучения слушателями были разработаны проекты и материалы: план реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», проект публичного доклада, проект формирования управленческой команды, проект образователь-

ной программы и внедрения ФГОС в начальной школе.

Сильной стороной данного проекта считалась возможность образовательной миграции. Анализ проекта показал, что полноценная образовательная миграция с целью повышения квалификации оказалась невозможна. В России нет способов передать в другой регион финансовые средства за обучение слушателя, не создано правовых механизмов, позволяющих заключать с другими регионами договора об образовательной миграции. Хотя в рамках различных федеральных проектов, это возможно, так как в этом случае используются не региональные, а федеральные финансовые средства. Паритетные обмены между регионами тоже оказались на практике затруднены.

Ценным аспектом проекта было то, что в ходе его реализации проводился мониторинг (представлялись данные об охвате количества директоров школ, получивших профессиональную подготовку в области образовательного менеджмента, и качественные данные по опросам участников программ). По окончании курсов было проведено анкетирование, направленное на выявление качества организации обучения по программе «Современный образовательный менеджмент»; степени готовности руководителей образовательных учреждений к инновационным преобразованием; перспективного поля деятельности образовательного учреждения, в том числе наиболее удобной формы сопровождения директоров школ в реализации стратегических планов развития деятельности конкретной школы.

Относительно качества организации курсовой подготовки и значимо-

сти программы были получены следующие данные: более 50% слушателей отметили высокую значимость содержания программы, более 80% удовлетворены организацией учебного процесса в целом. На вопрос «Какова Ваша степень готовности к инновационным преобразованиям?» 70% ответили, что «скорее готовы, чем не готовы» проводить инновационные преобразования. Руководители образовательных учреждений отметили, что уже реализуются различные проекты и программы, направленные на усиление открытости школы, совершенствование материально-технической базы ОУ, обеспечение безопасности и здоровьесбережения в школе. Среди запланированных изменений приоритетными были названы введение новой системы оплаты труда и стандартизация требований к качеству работы педагога.

В то же время проект выявил «белые пятна» в директорских компетенциях. Среди них – неумение разрабатывать локальные акты, смутные представления о роли общественного управления в школе, неспособность войти в контакт с родителями, местным сообществом и социальными партнерами, работодателями. Относительно социального заказа образования директора школ считали его выполнением изучение мнения родителей о характере образовательных программ для учащихся и планировании мероприятий по воспитательной работе. Около 30% директоров отметили, что изучают степень удовлетворенности родителей качеством школьного образования.

В ходе проекта также было выявлено, что для масштабной организации стажировок требуются эксперты и

консультанты. В отличие от западных университетов в России нет специальных программ подготовки экспертов и наставников в области управления школьным образованием. В этой связи была апробирована модель подготовки консультантов и экспертов по отдельным направлениям развития школьного образования в рамках ФЦПРО в 2010 г.

В дальнейшем содержание программы подготовки консультантов и тьюторов изменялись в зависимости от целей государственной политики в области школьного образования. Например, в 2010 г. содержание подготовки было направлено на реализацию новых ФГОС для начальной школы. Таким образом, можно сделать вывод, что содержание программ повышения квалификации руководителей школ в основном определяется на региональном уровне и зависит от приоритетов государственной образовательной политики. Подготовка руководителей для школ осуществляется в рамках постдипломного образования в региональных учреждениях профессионального образования, а не в университетах на уровне магистратур, как это представлено в зарубежных моделях профессионального образования. В региональных учреждениях дополнительного профессионального образования также предлагаются курсы по повышению квалификации завучей, руководителей методических служб, старших воспитателей и других руководящих кадров школьного персонала.

Социологические исследования по проблемам образования на муниципальном уровне, проведенные Институтом управления образованием Российской академии образования (ИУО

РАО) в 2010 г., показали, что формально в настоящее время рынок образовательных услуг по предоставлению профессионального образования для руководителей образовательных учреждений довольно разнообразен. Помимо высшего профессионального образования по специальностям «Менеджмент организации», «Управление персоналом» и «Государственное и муниципальное управление», ряд образовательных учреждений дополнительного профессионального образования предлагают повысить квалификацию руководителей через освоение дополнительной профессиональной образовательной программы, связанной с современным менеджментом в образовании. Однако специалисты РАО считают, что акцент в программах делается не на работу с доказательными эмпирическими данными и формирование опыта поведения руководителей в условиях обновления управления, а на знаниевую компетентность и способность к работе с нормативными данными и рекомендациями государственных целевых программ развития образования. Как правило, это связано с использованием устаревших стратегий развития образования, а также недостаточным пониманием существующих тенденций, которые происходят в обществе в целом и в управлении школьным образованием в частности. По мнению специалистов РАО, это создает основания для разработки новой модели профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, обеспечивающей получение современных управленческих компетенций, при этом требуется использование данных международных и российских исследований [1].

Эта проблема ставится актуальной и в соответствии с принятием нового Федерального Закона об образовании от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5].

Ввиду того, что в соответствии с едиными требованиями к квалификации работников в области образования руководителем школьной организации может стать специалист, уже имеющий профессиональное педагогическое образование и стаж работы не менее пяти лет, как следует из закона, подготовка руководителей образовательных учреждений осуществляется по двум видам профессиональных образовательных программ:

- образовательным программам высшего профессионального образования на уровне магистратур;

- программам дополнительного профессионального образования.

Обзор программ в области подготовки специалистов управления школьным образованием, реализуемых в ведущих университетах мира [7; 8; 9; 10; 11] позволяет вывить два имеющихся подхода к процессу проектирования стратегий подготовки специалистов в области управления школьным образованием: специализированный (special) и дженералистский (general).

Дженералистские стратегии ориентированны на подготовку управленцев общего профиля с возможной специализацией в той или иной сфере управления образованием.

Специализированные – также содержат общие основы управления в сфере образования, но в них усиливается понимание проблем относительно конкретной роли руководителя – лиде-

ра образования. При этом выделение проблем взаимосвязано с контекстом реальной ситуации, в которой происходит трансформация и развитие систем образования.

Выполненный анализ российских программ подготовки менеджеров образования и повышения квалификации руководителей школ показал, что в отличие от программ, реализуемых в различных странах, в российской практике программы подготовки и повышения квалификации для руководителей школ проектируются на основе методологии компетентностного подхода. Проведенный мониторинг публикаций по проблеме исследования показал, что в России имеется опыт инновационной подготовки кадров для школьного управления. В практике работы с руководителями школ традиционным стал проектный подход, проведение федеральных и региональных семинаров для руководителей школ, обучение руководителей систем образования на базе Федеральных стажировочных площадок в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО). Однако ни в одной из анализируемых программ не выявлено общей методологии подготовки руководителей школ с учетом современного социального заказа. В этой связи, как нам представляется, в дальнейшем большое внимание заслуживает проблема разработки теоретических положений, которые могут быть теоретической основой конструирования и внедрения обновленных программ подготовки менеджеров школьного образования в современных условиях социального заказа школьному образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В.А. Управление развитием образовательного учреждения через профессиональную подготовку его руководителя / В.А. Болотов, С.С. Кравцов, И.Д. Чечель, С.А. Щенников, Н.П. Ростовцева // Управление образованием: теория и практика. – Институт управления образования РАО. – 2011. – Февраль. – № 1. [Электронный ресурс]. – <http://www.iuogao.ru> (дата обращения: 24.10.12)
2. Иваненко И.А. Подготовка современных специалистов в сфере управления школьным образованием: стратегия и практика реализации. – Уфа, 2013. – 200 с.
3. Иваненко И.А. Уровневая подготовка специалистов в области школьного руководства в европейских странах // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 2. – С. 556–560.
4. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: коллективная монография / под ред. Н.К. Зотовой. – М., 2012. – 342 с.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. [Электронный ресурс]. – <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 16.02.14).
6. Фрумин И.Д. Частно-государственное партнерство в образовании: уроки международного опыта / И.Д. Фрумин, П.П. Поляруш // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 73–107.
7. Anglia Ruskin University. Cambridge Campus Faculty of Education. [Электронный ресурс]. – <http://www.anglia.ac.uk/ruskin/en/home/faculties/education.html> (дата обращения: 16.08.09).
8. National College for School Leadership (NCSL). [Электронный ресурс]. – <http://www.ncsl.org.uk/programmes-index.htm> (дата обращения: 22.07.09).
9. National University of Ireland, Maynooth. [Электронный ресурс]. – <http://www.nuim.ie> (дата обращения: 12.09.09).
10. NCSL – Онлайн-контент. [Электронный ресурс]. – <http://lmscontent.ncsl.org.uk/ECM/flash.cfm> (дата обращения: 29.08.10).
11. The University of Nottingham. [Электронный ресурс]. – <http://www.nottingham.ac.uk/> (дата обращения: 27.09.09).

УДК 1174

Иванов А.В.*Московский городской педагогический университет*

КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыта роль культурной среды семьи как средства продуктивного воспитания ребенка в условиях современной культурной парадигмы образования. Новизна исследования заключается в уточнении понятий (продуктивное воспитание в семье, культурная среда семьи), в характеристике структурных компонентов культурной среды семьи, ее значении в осуществлении продуктивного воспитания в семье. Выявленные особенности продуктивного воспитания, факторы, обусловленные воспитательными возможностями и воспитательной деятельностью родителей, представленная характеристика просоциальной семьи, содержание компонентов культурной среды семьи (доверительные отношения, совместный труд и творчество, духовно-нравственная атмосфера, демократические формы управления, комфортная материально-предметная сфера, символическая сфера семьи, семейные традиции) раскрывают возможности эффективного социального и духовно-нравственного развития ребенка.

Ключевые слова: продуктивное воспитание, семья, микросреда, культурная среда семьи, социокультурные способности и качества, просоциальная и асоциальная среда семьи.

A. Ivanov*Moscow City Pedagogical University*

CULTURAL ENVIRONMENT OF THE FAMILY AS CONDITION OF PRODUCTIVE UPBRINGING OF A PERSONALITY

Abstract. The article discloses the role of the cultural environment of a family as means of a child's productive upbringing in the conditions of modern cultural paradigm of education. The novelty of the research consists in specification of concepts (productive education in a family, cultural environment of a family), in the characteristics of structural components of the cultural environment of a family, its importance for the implementation of productive upbringing in a family. The revealed features of productive upbringing, the factors caused by educational opportunities and educational activities of parents, the presented characteristics of a pro-social family, the maintenance of components of the cultural environment of a family (the confidential relations, joint work and creativity, the spiritual and moral atmosphere, the democratic forms of control, the comfortable material and subject sphere, the symbolical sphere of a family, family traditions) open possibilities of effective social and spiritual and moral development of a child.

Keywords: productive upbringing, family, microenvironment, cultural environment of a family, sociocultural abilities and qualities, pro-social and asocial environment of a family.

Почему в одних семьях (успешных, социализированных, нравственно ориентированных) вырастают преступники, а в других, относящихся к неблагополучным семьям, воспитываются порядочные и социально активные личности? Ученые давно уже определили основные причины. Это генетические и индивидуальные особенности личности, физические и физиологические проблемы, социальные внутрисемейные и социумные проблемы, природные стихийные явления, среда обитания.

В данной статье речь пойдет только о социальных проблемах неблагополучия семей и культурной среде семьи в продуктивном воспитании ребенка.

Существует традиционное понимание воспитания как целенаправленного воздействия на ребенка с благими целями его развития. Однако человек настолько многогранен в своем восприятии мира и себя, своих устремлениях и интересах, что часто такое воздействие превращается в насилие над личностью ребенка. В результате родители, которые назидательно требуют выполнения норм, поучают, наказывают с добрыми намерениями или попустительствуют (тогда речь идет об отсутствии воспитания как такового), получают выросшего чадо, не принимающего социальные устои семьи и общества, негативно относящегося к людям и труду. В эпоху новой культурной парадигмы образования такая модель воспитания уже не срабатывает, несмотря на многовековое ее использование. Рассмотрение воспитательных процессов в контексте культуры вызвано рядом причин: во-первых, проблемами современного воспитания не только в России, но и в мире, связанными со снижением куль-

турного уровня детей и родителей, малокультурной средой, отсутствием культуры общения в семье и социуме, ростом шовинистических тенденций в обществе, усилением межэтнической и межконфессиональной разобщенности людей; во-вторых, современными представлениями ученых о процессах развития личности в контексте культуры; в-третьих, ослаблением этического влияния старшего поколения на воззрения и традиции, существовавшие в обществе и принимаемые старшими поколениями.

Современная культурная парадигма образования ориентирована на гуманистические культурные ценности; процессы общения, взаимодействия, разнообразную совместную деятельность детей и взрослых; развитие общей культуры детей и взрослых, педагогической культуры педагогов и родителей учащихся; культурные нормы и духовную сферу общения и сотрудничества детей и взрослых; культурную среду, предполагающую творческую, продуктивную совместную деятельность детей и взрослых как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества; культурные традиции; разнообразную образовательную среду; культуру отдельных сообществ [3, с. 70–71]. Новая культурная парадигма образования порождает новые модели воспитания.

Одной из современных моделей воспитания, основанной на гуманистических ценностях, является продуктивное воспитание.

Продуктивное воспитание – целенаправленная деятельность, оно базируется на интересах ребенка во взаи-

модействии с воспитателем (педагогом или родителем) в условиях культурной среды, целью которого является осмысление новых социальных знаний, освоение новых социокультурных способностей и качеств личности и практическое применение их в жизни.

Рассмотрим особенности продуктивного воспитания в условиях культурной среды (микросреды) семьи.

Культурная среда семьи – это пространство культурного самоопределения ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура ребенка), с одной стороны, и в то же время сфера педагогических влияний, т.е. создания педагогических условий для развития и саморазвития личности ребенка, которая определяется как культурная среда семьи, с другой стороны.

Педагогическое влияние рассматривается как принятый сообществом результат:

- помощи и поддержки ребенка в его индивидуальном развитии и саморазвитии;
- участия педагога в инновационной деятельности;
- помощи в создании традиций, личностно значимых для детей;
- создания условий для коммуникативного обеспечения и интерактивного взаимодействия детей и родителей;
- оказания помощи в освоении правил жизнедеятельности в семье, социуме; в освоении знаний, планировании, проведении, рефлексии (анализе) деятельности; в овладении культурными способностями;
- реализации культурного опыта воспитателя (родителя) в процессе совместной деятельности;

– участия в организации коллективной жизни;

– участия в развитии информационной и знаково-символической среды семьи.

Именно аспект педагогического влияния как детерминирующий процесс развития культурной среды семьи и личности в ней, по нашему мнению, является сущностным отличием от определений культурной среды других авторов (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова.). Если культурная среда – это пространство условий, необходимых для развития личности, то в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм воспитания для достижения педагогических целей.

Целенаправленность педагогической деятельности в семье не связана с навязыванием ребенку представлений о том, кого из него необходимо воспитать.

Семья – это социокультурный феномен, играющий особую роль в социальной подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе. В ней человек рождается и формируется как личность, перенимая культуру этой семьи, а через нее и культуру общества (социальной среды).

На формирующуюся личность в семье оказывают влияние многочисленные факторы среды, каждый из которых имеет свои особые социально-педагогические возможности. К основным факторам, оказывающим существенное влияние на ребенка, относят:

1. *Субкультурные* – факторы, обусловленные субкультурным своеобразием семьи:

- состав семьи (полная или неполная; расширенная, состоящая по крайней мере из двух взрослых пар, обычно представителей двух поколений; преимущественно женский или мужской состав и др.);

- кровнородственные связи членов семьи, определяющие ее своеобразие (родительская или приемная семья; семья второго (третьего) брака; семьи риска и пр.);

- жизненные условия, в том числе и материальные, для развития и воспитания детей;

- морально-психологический климат семьи (его своеобразие) – фон, определяемый ее социальными ценностями, на котором формируется личность растущего человека.

Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников в условиях микросреды.

2. *Факторы, обусловленные воспитательными возможностями родителей.* Они отражают возможности членов семьи в передаче (формировании) культуры ребенку:

- собственный опыт семейного воспитания;

- педагогическая подготовка (педагогическая культура) родителей;

- готовность и способность родителей (родителя) к воспитанию детей и пр.;

- уровень образования и личная культура членов семьи как пример для детей;

- авторитетность родителей, воспитательная направленность авторитета;

- родительская любовь как основа воспитания, ее рациональность во взаимоотношении с ребенком, искусство

и умение любить ребенка, родительская нелюбовь;

- отношение родителей к воспитанию ребенка.

3. *Факторы, обусловленные непосредственной воспитательной деятельностью родителей:*

- уход за ребенком, его педагогическая целесообразность для укрепления здоровья, умственного и нравственного развития, формирования навыков самообслуживания;

- преобладающий тип семейного воспитания;

- искусство воспитания (экспериментальность и разумность, реализация советов «умных» книг, знакомых, «педагогических авторитетов», опыта других, их проявление в педагогической деятельности родителей);

- умение создавать условия для стимулирования направленного развития и воспитания ребенка;

- управление интересами ребенка с помощью игрушек и игр, бесед, рассказов, литературы, целесообразного использования программ телевидения, обсуждения книг, телепередач, газетных и журнальных статей, разучивания стихов, изготовления подарков и т.д. и т.п.;

- создание наиболее целесообразных условий взаимодействия ребенка со сверстниками и другими людьми;

- воспитание избирательности в отношении к среде, людям;

- динамизм воспитания с учетом индивидуальности ребенка, его возраста, качественных изменений; достигаемых результатов, средовых условий;

- приобщение к труду, самообслуживанию – трудовое воспитание;

- умение наблюдать и видеть динамику развития и воспитания ребенка,

как позитивную, так и негативную, и использовать полученную информацию в процессе воспитания.

Семья в зависимости от принятых ее субъектами ценностей (авторитарных или гуманных), ценностных ориентаций (ориентация на себя, на других и т.д.), позиций осуществляет воспитание детей в просоциальной или асоциальной среде.

Просоциальная (культуросообразная) среда семьи характеризуется гибкой иерархической структурой власти, ясно сформулированными семейными правилами, сильным родительским союзом. Здоровая семья – это семья в развитии. Семейные правила открыты и служат позитивными ориентирами для роста. Четкая дистанция между поколениями – один из компонентов в структуре функциональной семьи.

Такая семья ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, обеспечивая удовлетворение потребности каждого ее члена. Для нее характерны толерантность, уважение друг к другу, честность, желание быть вместе, сходство интересов и ценностных ориентации. У супругов совпадают интересы и духовные ценности, хотя по личностным качествам они могут быть контрастны, они умеют вести переговоры по всем аспектам совместной жизни.

И.А. Ильин рассматривал процесс воспитания духовных ценностей ребенка под влиянием родителей. Он писал, что человек с детства воспринимает в душу поток чужого воспитывающего волеизъявления; уже тогда, когда сила очевидности еще не пробудилась в его душе и сила любви еще не одухотворилась в нем для самовоспитания, в душу его как бы вливалась воля других людей, направленная на

определение, оформление и укрепление его воли; еще не будучи в состоянии строить себя самостоятельно, он строил себя авторитетным, налагавшимся на него изволением других – родителей, церкви, учителей, государственной власти – учась верному, твердому волеуправлению [2, с. 62].

Воздействие внешнего источника, считал философ, всегда было и всегда будет одним из самых могучих средств человеческого воспитания. И это средство действует тем сильнее, чем авторитетнее этот другой, чем определеннее и непреклоннее его изволение. При этом важно благотворное влияние высокодуховной личности.

Родителям важно понять, что первое, с чего нужно начинать воспитание ребенка – это воспитать самих себя, поднять уровень собственного сознания на должную высоту, добиться умения полностью управлять собой, с тем, чтобы своим поведением никогда не подать вашему ребенку дурного примера. Известно, что наиболее действенное воспитание – это воспитание собственным примером. Правильные речи и мудрые советы оказывают очень малое влияние на ребенка, если поведение воспитателей не служит примером приложения наставлений на деле. Искренность, честность, смелость, беспристрастность, бескорыстие, терпение, выдержка, настойчивость, спокойствие, самообладание – этому легче научить примером, чем морализированием. У воспитателей должны быть высокие идеалы, которых нужно всегда и во всем придерживаться, тогда и сам ребенок мало-помалу начнет подражать образцу и естественным образом у него разовьются те качества, которые необходимы.

Если воспитатель хочет, чтобы дети его уважали, то должен, прежде всего, уважать себя сам и быть достойным уважения. Воспитатель не должен вести себя как деспот, ребенок не должен быть жертвой дурного настроения педагога. Воспитатели должны быть открыты в своих суждениях, не унижая ребенка, и доступны для общения с ним. Такое воспитание осуществляется с верой в возможности ребенка, уважение его личности, помощь и поддержку в преодолении трудностей, создании условий для развития его способностей и качеств, основанных на духовных ценностях.

В процессе воспитания родители должны помочь ребенку увидеть духовную красоту человека и окружающего мира, сокрытые под «одеялом» подлости, пошлости, человеческой распущенности, преступлений и т.д., помочь ему в духовном восхождении.

Асоциальная среда семьи не обеспечивает личностного роста каждого из своих членов и условий для социализации. В таких семьях испытывается недостаток интимности, чувство стыда используется для мотивации индивидуального поведения, семейные роли размыты, личный интерес приносится в жертву семейной идентичности, а индивидуальные потребности — потребностям семьи в целом, отсутствуют семейные традиции.

В асоциальной среде семьи всегда существуют психологические проблемы:

- незавершенные отношения с родительской семьей (обращение за советом к родителям, вместо того чтобы советоваться друг с другом при решении внутрисемейных проблем), частые конфликты;

- супружеская измена и угроза развода.

В таких семьях роль защитного механизма играет семейный миф о ее единстве: «Мы такая отличная семья, но другим не дано этого понять», «Он такой поганец (о ребенке), что не стоит нашей заботы».

Подобные семейные мифы предъявляются окружающим для оправдания поведения членов семьи. Цель такого мифа – замаскировать неудовлетворенные потребности, конфликты, которые имеются у членов семьи, и согласовать некие идеализированные представления друг о друге. В основе этих мифов лежат неосознаваемые эмоции, определенным образом соединяющие членов семьи: вина, эмоциональное отвержение, страх перед ответственностью выступления в определенной семейной роли.

Семейный миф представляет собой неадекватный «образ семьи», противоречащий стилю жизни семьи, реальным супружеским отношениям. В результате в семье зреет конфликт, не удовлетворены потребности ее членов в росте и изменении, самоактуализации, семья в целом ригидно воспроизводит свой прошлый опыт, мало учитывая изменения в более широкой системе – обществе.

Асоциальная семья не умеет обсуждать и решать не только семейные, но и любые другие проблемы. Отсутствие таких навыков часто связано с культурным уровнем семьи, ее традициями, особенностями социального слоя, к которому она принадлежит, и т.д. В таких семьях возникают коммуникационные проблемы и барьеры, т.е. такая ситуация, когда у одного из членов семьи существует определенная по-

требность, удовлетворение которой зависит от действий другого члена семьи. Эти действия имели бы место, если бы член семьи, имеющий потребность, передал определенную информацию. Однако это невозможно в силу каких-то психологических особенностей данного лица.

В исследованиях некоторых психиатров подчеркивается роль неправильного семейного воспитания в психопатическом развитии личности, под которым принято понимать изменения личности в определенном направлении под влиянием неблагоприятного воздействия социальной среды или вследствие хронической психической травматизации. Например, А.Е. Личко основой для психопатического развития личности считает определенное взаимоотношение между типом акцентуации характера и видом неправильного воспитания. Основываясь на данных О.В. Кербинова и Т.Е. Сухаревой, А.Е. Личко выделил следующие типы неправильного воспитания в семье:

- гипопротекция, проявляющаяся либо в полной безнадзорности, либо в недостатке опеки или контроля за поведением; не благоприятна при акцентуации по неустойчивому и конформному типу;

- доминирующая гиперпротекция: чрезмерная опека, мелочный контроль; у подростков с психоастенической, сензитивной и астено-невротической акцентуациями усиливает несостоятельность, неуверенность в себе;

- потворствующая гиперпротекция: воспитание по типу «кумир семьи», чрезмерное покровительство, бесконтрольность и некритичность;

способствует развитию истерических черт на основе лабильной и гипертимной акцентуаций;

- эмоциональная отверженность: у ребенка развивается ощущение ненужности; негативно влияет на подростков с сензитивной, лабильной, астено-невротической акцентуациями;

- условия жестких взаимоотношений, характеризующиеся душевным безразличием друг к другу членов семьи, полным пренебрежением к интересам и тревогам других; пагубны при эпилептоидной и конформной акцентуациях;

- повышенная моральная ответственность, связанная со слишком большими надеждами в отношении будущего своего ребенка, его успехов; при психоастенической и сензитивной акцентуациях может привести к затяжному обсессивно-фобическому неврозу;

- противоречивое воспитание;

- воспитание в атмосфере культа болезни; преувеличение заботы о здоровье способствует инфантилизации личности, ведущим становится истерический способ реагирования [1, с. 47].

Итак, *продуктивное воспитание в семье успешно осуществляется в условиях культурной среды.*

Культурная среда семьи – это совокупность ценностей, взаимоотношений между родителями и детьми, семейных традиций и символов, окружающих материальных предметов, обеспечивающих процесс социализации и индивидуализации ребенка, развитие педагогической культуры родителей.

Взаимосвязь компонентов среды семьи базируется на четырех составляющих взаимодействия ее членов:

1. Цель как планируемый итог и результат взаимодействия. Цель обуславливает взаимодействие с точки зрения необходимости его организации в современном социуме. Главным итогом взаимодействия в семье считаются качественные изменения в сознании и личности ребенка, усиление его познавательной активности, успешное преодоление трудных жизненных ситуаций, формирование чувства прекрасного, твердая нравственная позиция в условиях моральной нестабильности.

2. Задачи, решаемые для достижения поставленной цели, определяют верную последовательность действий, поэтапно осуществляя которые, члены семьи взаимодействуют, т.е. взаимовлияют друг на друга.

3. Содержательный аспект взаимодействия наполняет данный процесс системой педагогических мер и процедур, направленных на оптимизацию связи членов семьи. Взаимодействие может считаться состоявшимся, когда оно выполняет определенную функцию – качественно изменяет участвующих субъектов.

4. Подведение итогов – оценка полученных результатов, планирование перспектив на будущее.

Семья в зависимости от принятых ее субъектами ценностей (авторитарных или гуманистических) осуществляет воспитание детей в культурной или акультурной среде.

В культурной среде развивается ценностная система поддержки: охрана здоровья ее субъектов (сбалансированное регулярное питание, оздоровительные процедуры, занятия спортом, пропаганда здорового образа жизни и т.д.); организация помощи в

развитии познавательных и интеллектуальных способностей (познавательные и интеллектуальные игры, просмотр образовательных фильмов с последующим обсуждением, познавательных телепередач, посещение лекториев и т.д.); создание атмосферы защищенности путем развития гуманистического общения (уважение к чужому мнению, договорные отношения, умение разрешать конфликтные ситуации, выработка семейных правил и норм жизни); оказание помощи в организации досуга членов семьи (помощь в выявлении интересов, в выборе кружков, клубов, организация семейных праздников, представлений, выпуск домашней газеты и т.д.). Чувство безопасности и защищенности возникает у ребенка в условиях, когда родитель (или замещающие его люди) обеспечивает ребенку полноценное комфортное состояние.

Важно привносить новшества в жизнедеятельность членов семьи в связи с появлением новых интересов, возрастными изменениями и т.д., а также устанавливать семейные традиции (праздники, нормы взаимоотношений, распределение поручений и т.д.).

Для культурной среды семьи характерно развитие доверительных дружеских отношений, организация совместного труда (уборка квартиры, рукоделье, ремонтные работы по дому) и творчества (изготовление сувениров и подарков к праздникам и дням рождения, семейное хобби), использование возможностей СМИ для информационного обеспечения семьи в соответствии с их познавательными интересами, развитие духовно-нравственной атмосферы или *морально-психологиче-*

ского климата семьи – более или менее устойчивый эмоциональный настрой, который складывается как результат настроений членов семьи, их душевных переживаний, отношений друг к другу, к другим людям, к работе, к событиям.

В качестве показателей морально-психологического климата семьи выделены: степень эмоционального комфорта, уровень тревожности, степень взаимопонимания, уважения, поддержки, помощи, сопереживания и взаимовлияния; место проведения досуга (в семье или вне ее), открытость семьи во взаимоотношениях с ближайшим окружением, нравственные ценности семьи.

Благоприятными считаются отношения, построенные на принципах равноправия и сотрудничества, уважения прав личности, характеризующиеся взаимной привязанностью, эмоциональной близостью, удовлетворенностью каждого из членов семьи качеством этих отношений. Неблагоприятным климат в семье является тогда, когда в одной или нескольких сферах семейных взаимоотношений существуют хронические трудности и конфликты, члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт, в отношениях господствует отчуждение.

В культурной среде семьи развиваются демократические формы управления, такие как коллегиальное принятие решений на домашнем собрании, назначение ответственных для выполнения поручений.

Создание комфортной материально-предметной сферы осуществляется путем организации совместной уборки квартиры, ремонта помещений, создание уютных комнат, выполненных по законам эстетики; изготовления или украшения предметов мебели и т.д.

Формирование символической сферы семьи, подчеркивающей ее уникальность, предлагается осуществлять через организацию семейных традиций: празднование дней рождений с семейными песнями, фирменными блюдами, а также семейные реликвии.

Таким образом, продуктивное воспитание в культурной среде семьи является адекватным процессом современной информационной культурной парадигмы образования, так как учитывает интересы ребенка, осуществляет свою деятельность на основе гуманистических и демократических принципов, направлено на развитие социокультурных способностей и качеств, социальной активности личности. Построение воспитания с учетом особенностей культурной среды семьи усиливает его положительный эффект.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – СПб., 2011. – 400 с.
2. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою // Собр. соч.: В 10 т. – Т. 5. – М., 1996. – 270 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. – М., 2000. – № 10. – 272 с.

УДК 371.134

Ковальчук В.И.*Классический приватный университет (г. Запорожье, Украина)*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. Определена структура процесса развития педагогического мастерства мастера производственного обучения ПТУЗ. Процесс развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ представлен в виде концептуальной модели. Дана развернутая характеристика основным модулям этой модели: проектно-целевому, процессуальному и результативному. Системообразующим элементом проектно-целевого модуля является цель повышения квалификации, сформулированная на основе анализа потребностей общества и мастеров производственного обучения. Процессуальный модуль отображает последовательность выполнения субъектами андрагогического процесса дидактических задач в цикле повышения квалификации. Результативный модуль интегрирует критерии и показатели педагогического мастерства; описание уровней развития этого профессионального качества; методику определения эффективности андрагогического процесса.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, мастер производственного обучения, модель развития, ПТУЗ.

V. Kovalchuk*Classic Private University (Zaporozhye, Ukraine)*

PEDAGOGICAL MASTERSHIP DEVELOPMENT MODEL OF A MASTER OF VOCATIONAL TRAINING IN VOCATIONAL COLLEGES

Abstract. The article determines the structure of pedagogical mastership development process of a master of vocational training in vocational colleges. Pedagogical mastership development process of a master of vocational training in vocational colleges is presented as a conceptual model. The article contains extended features of main modules of this model: target-oriented, process-oriented and results-oriented. The purpose of qualification improvement based on the analysis of needs of society and masters of vocational training is a systemically important element of a target-oriented module. The process-oriented module reflects the succession of fulfillment of didactic tasks in the course of professional development. The results oriented module integrates criteria and rates of pedagogical mastership efficiency; the description of this professional quality; the methods of defining the level of efficiency of the andragogic process.

Key words: pedagogical mastership, master of vocational training, model of development, vocational college

Необходимым условием модернизации профессионально-технического образования является повышение педагогической квалификации мастеров производственного обучения профессионально-технических учебных заведений, которые обязаны личным примером, педагогическими способностями и добросовестным трудом поднять престиж трудовых профессий, воспитать ценностное отношение учащихся к квалифицированному производственному труду, способствовать их личностному развитию.

Анализ действующих квалификационных характеристик мастеров производственного обучения профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ) указал на то, что требования к уровню их педагогической подготовленности являются минимальными. Отсутствие в квалификационных характеристиках требований к наличию специального педагогического образования приводит к тому, что значительное число мастеров производственного обучения ПТУЗ такого образования не имеют.

В определенной степени, преодолению этого недостатка способствует психолого-педагогическая и методическая подготовка мастеров производственного обучения ПТУЗ в учреждениях последиplomного педагогического образования в процессе обязательного повышения квалификации, методическая работа ПТУЗ, а также стажировка на производстве.

Ориентиром для определения модельных характеристик результата такой подготовки являются труды Ш.А. Амонашвили, М.П. Гузика, А.А. Захаренко, В.А. Кан-Калика, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, М.П. Щетинина, в которых ключевым усло-

вием успешности профессиональной деятельности выступает совокупность свойств личности, обозначаемая термином «педагогическое мастерство».

Анализ последних исследований и публикаций, посвященных разным аспектам развития педагогического мастерства педагогических работников ПТУЗ (Г.В. Басаргина [1], Г.Н. Жукова [2], В.В. Кузнецов [3], А.П. Торбеева [7] и др.) показывает, что на сегодня не описано целостной системы развития этого профессионального качества в системе повышения квалификации мастеров производственного обучения.

Разрозненные методические разработки по развитию педагогического мастерства требуют обобщения в концептуальной форме. Наиболее рациональным и целесообразным способом концептуализации процесса развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ является создание его модели. Обоснование, построение, а также экспликация этой модели – *цель* данной статьи.

Предшествующая теоретическая работа позволила представить главную идею, концепцию следующим образом: развитие педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ представляет собой деятельность субъектов повышения квалификации, направленную на педагогическую поддержку профессионального развития мастеров производственного обучения в аспекте формирования у них ценностных установок, определяющих мотивы профессиональной деятельности и регулирующих отдельные ее операции; профессиональных знаний и умений; эффективных паттернов поведения в конкретных ситуациях, а также психо-

физиологических свойств, обеспечивающих реализацию этих паттернов.

Приведенное обобщенное описание процесса развития педагогического мастерства требует детализации, которая должна, как минимум, обеспечить следующее: формулировку его целей; характеристики ожидаемого результата; описание задач субъектов; краткое описание этапов; описание форм, методов и средств взаимодействия участников процесса на каждом этапе; характеристики средств оценивания его эффективности.

Наиболее рациональной формой описания андрагогического процесса, которая удовлетворяет приведенным выше требованиям, является построение концептуальной модели предметной области, в которой интегрированы разнородные элементы, выступающие в качестве когнитивных метафор [5], объединенных в три модуля: проективно-целевой, процессуальный и результативный (рис. 1).

Системообразующим элементом **проектно-целевого модуля** выступает цель андрагогического процесса – развитие педагогического мастерства мастера производственного обучения ПТУЗ в цикле повышения квалификации. Постановка этой цели опирается, с одной стороны, на существующий социальный заказ (конкретизированный в содержании ряда нормативных документов, а также в должностных инструкциях мастера производственного обучения ПТУЗ и его квалификационных характеристиках), а с другой – на потребность мастеров производственного обучения в профессиональном развитии.

Педагогическое мастерство как цель системы повышения квалификации находит формализацию в ряде структурных компонентов (интенциональном, профессиональном, технологическом,

ценностном, психофизическом), а также ряде результативных параметров (успеваемость учащихся, уровень их остаточных знаний, удовлетворенность процессом и результатами обучения).

В проектно-целевом модуле интегрированы теоретические и программно-методические основания эффективного андрагогического процесса, направленного на развитие педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ. В частности, формами научного знания, которые служат основаниями для построения этого процесса, выступают: теория деятельности А.Н. Леонтьева; взгляды научной школы И.А. Зязюна на суть педагогического мастерства; концепция профессионального развития Д. Сьюпера; принципы андрагогики М. Ноулза; взгляды научной школы О.С. Газмана на суть педагогической поддержки; концептуальные основы организации повышения квалификации педагогических работников профессионально-технического образования; проектно-целевой подход в профессиональном образовании.

При этом программно-методическими основаниями развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ выступают: учебный план психолого-педагогического блока последиplomного педагогического образования (ППО), программа стажировки, а также план работы авторской школы педагогического мастерства.

Процессуальный модуль модели отражает взаимосвязи между различными формами повышения квалификации мастеров производственного обучения ПТУЗ в отдельном цикле повышения квалификации, ключевыми задачами и методами развития педаго-

гического мастерства, а также принципами, соблюдение которых обеспечивает постепенное приближение к запланированному результату андрагогического процесса.

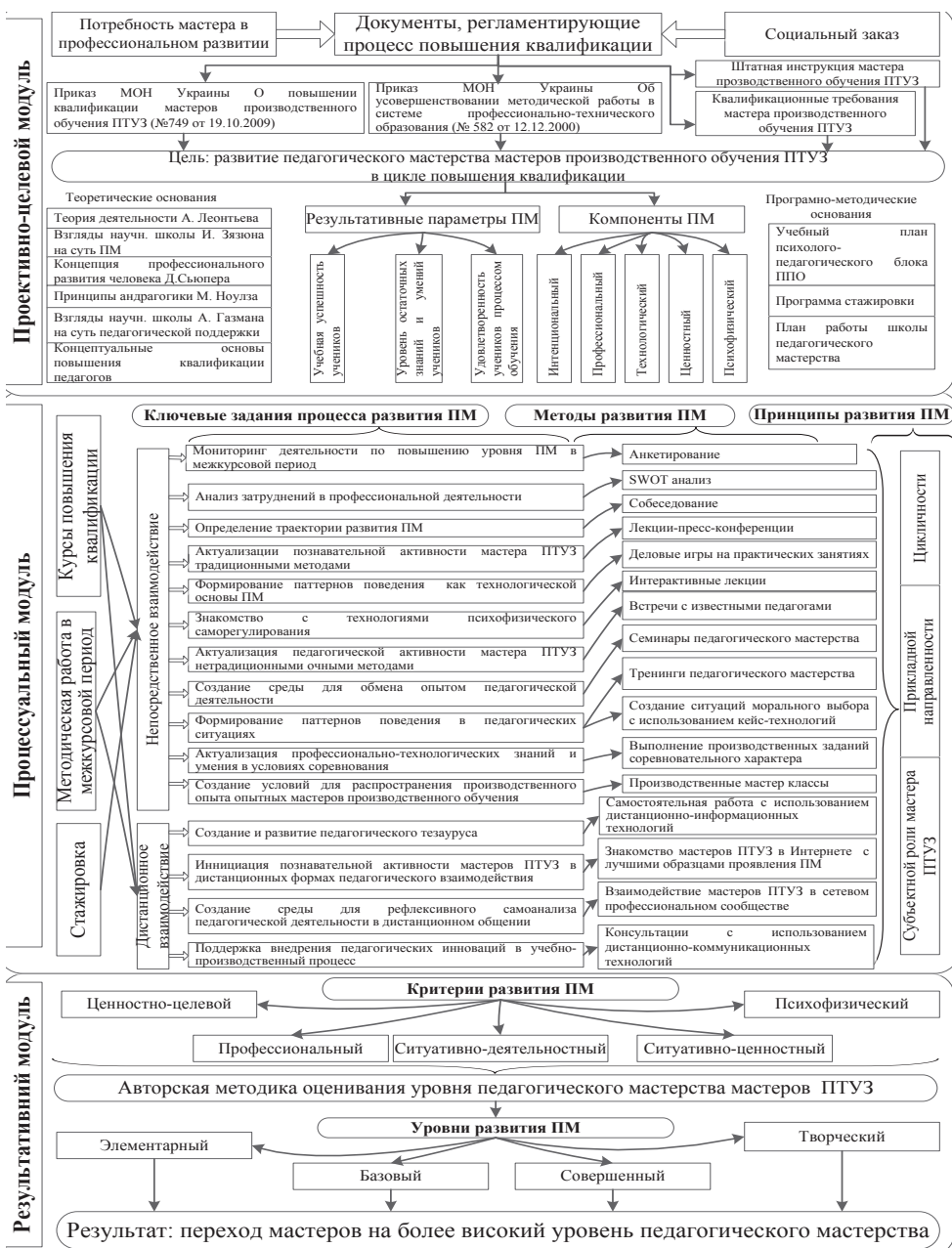


Рис. 1. Модель развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в цикле повышения квалификации

Ключевой составляющей процесса развития педагогического мастерства, представленной в этом модуле, являются его принципы, которые являются своеобразными регуляторами, задающими «русло» протекания процесса, а также характер и стратегию действий всех его субъектов [6]. Этими принципами в нашей работе выступают:

- принцип цикличности, в соответствии с которым, процесс повышения квалификации мастера производственного обучения мы рассматриваем через выделение в нем циклов, примерно соответствующим временным границам этапов профессионального развития человека (по Е.А. Климову, Э.Ф. Зееру, Д. Сьюперу). Длительность одного цикла составляет около 5-ти лет, что соответствует промежутку между курсами повышения квалификации;

- принцип прикладной направленности, в соответствии с которым развитие педагогического мастерства должно быть направлено на решение реальных затруднений профессиональной деятельности и способствовать скорейшему использованию полученным в ходе обучения знаний и умений. В соответствии с этим принципом, в процессе повышения квалификации должна происходить актуализация профессионального и жизненного опыта, знаний, умений, навыков мастеров производственного обучения [4];

- принцип субъектной роли мастера производственного обучения ПТУЗ, в соответствии с которым мастеру производственного обучения принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Другими словами, в соответствии с этим принципом, именно

мастер должен быть полноправным участником совместной деятельности с преподавателями, методистами, тьюторами на всех этапах повышения квалификации [4].

Содержание процессуального модуля определяется через три составляющих цикла повышения квалификации, предусмотренных в актуальном нормативном поле: курсы повышения квалификации; методическую работу профессионально-технического учебного заведения; стажировку. В каждой из указанных составляющих цикла предусматривается очное и дистанционное взаимодействие между субъектами андрагогического процесса.

Процессуальный модуль дает представление о соотношении между этапами цикла повышения квалификации, формами взаимодействия между субъектами андрагогического процесса, задачами этого процесса, а также методами развития педагогического мастерства.

Из рис. 1 видно, что на курсах повышения квалификации в учреждениях ППО развитие педагогического мастерства будет обеспечиваться выполнением субъектами андрагогического процесса следующих задач в непосредственном педагогическом взаимодействии:

- мониторинг деятельности по повышению уровня педагогического мастерства в межкурсовой период с использованием анкетирования, результатом которого станет информация об уровне активности мастера производственного обучения об интенсивности его педагогического саморазвития;

- анализ затруднений профессиональной деятельности в аспекте раз-

вития педагогического мастерства с использованием SWOT анализа, результатом которого станет информация о субъективном восприятии мастером производственного обучения уровня своего педагогического мастерства;

- определение траектории развития педагогического мастерства в процессе собеседования, результатом которого будут рекомендации по развитию этого профессионального качества на курсах повышения квалификации в учреждении ППО;

- актуализация активности мастера ПТУЗ на лекциях-пресс-конференциях, посвященных различным вопросам педагогического взаимодействия;

- формирование эффективных паттернов поведения в деловых играх на практических занятиях в ходе курсов повышения квалификации в учреждениях ППО;

- знакомство с технологиями психофизического саморегулирования на интерактивных лекциях, ожидаемым итогом которого будет формирование у мастеров производственного обучения знаний о регуляции своего психосоматического состояния.

В дистанционном педагогическом взаимодействии на курсах повышения квалификации в учреждениях ППО перед субъектами андрагогического процесса стоит задача создания и развития педагогического тезауруса за счет соответствующего направления самостоятельной работы слушателей, а также их консультирования с использованием дистанционно-информационных технологий.

Что касается развития педагогического мастерства мастеров производ-

ственного обучения ПТУЗ в процессе методической работы в межкурсовой период, то, по нашему замыслу, процесс развития этого профессионального качества будет наиболее эффективным в случае организации его в рамках деятельности авторской школы. В непосредственном педагогическом взаимодействии субъектов андрагогического процесса в этой школе будут решаться следующие задачи:

- актуализация и инициация педагогической активности мастера ПТУЗ нетрадиционными методами на встречах с известными педагогами-мастерами;

- создание среды для обмена опытом педагогической деятельности на семинарах педагогического мастерства;

- формирование паттернов эффективного поведения в процессе выполнения специальных упражнений, а также создание ситуаций морального выбора с использованием кейс-технологий на специальных тренингах.

В дистанционном педагогическом взаимодействии в рамках работы школы педагогического мастерства перед субъектами андрагогического процесса поставлены следующие задачи:

- инициирование познавательной активности мастера производственного обучения ПТУЗ за счет его знакомства с примерами проявления педагогического мастерства в Интернете;

- создание среды для самоанализа педагогической деятельности за счет диалогового взаимодействия мастеров производственного обучения в сетевом профессиональном сообществе;

- педагогическая поддержка внедрения педагогических инноваций в процесс профессионально-педаго-

гической деятельности за счет консультирования мастеров по вопросам профессионального и педагогического развития с использованием дистанционно-коммуникационных технологий.

В процессе стажировки на развитие педагогического мастерства, в соответствии с нашим замыслом, должно быть направлено непосредственное взаимодействие субъектов андрагогического процесса, в ходе которого решаются следующие задачи:

- актуализация профессионально-технологических знаний и умений мастеров производственного обучения за счет организации выполнения ими производственных задач соревновательного характера;

- распространение профессиональных навыков опытных мастеров производственного обучения за счет организации мастер-классов.

Представление в таком виде соотношение форм взаимодействия субъектов андрагогического процесса, его задач, а также других его характеристик в процессуальном модуле модели дает возможность представить развитие педагогического мастерства как последовательность действий академического персонала учреждений ППО, методистов, тьюторов и самих мастеров производственного обучения, направленных на развитие их педагогического мастерства.

Результативный модуль модели интегрирует компоненты, которые непосредственно касаются конечных результатов процесса развития педагогического мастерства мастера производственного обучения ПТУЗ. В частности, результативный модуль объединяет:

- критерии развития педагогического мастерства, а также связанные с ними показатели;

- диагностическую методику оценки уровня развития педагогического мастерства мастера производственного обучения ПТУЗ, целью которой является фиксация результатов андрагогического процесса на каждом отдельном цикле повышения квалификации;

- качественное описание уровней педагогического мастерства.

На основе описанной нами ранее структуры педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ определены такие критерии развития этого профессионального качества:

- 1) ценностно-целевой, который характеризует мотивационно-ценностный фундамент профессиональной деятельности мастеров производственного обучения и раскрывается через следующие показатели: активная позиция по отношению к профессиональному саморазвитию; отношение к своей профессии как к средству личностной самореализации; твердое убеждение в выборе профессии;

- 2) профессиональный, являющийся мерилом практической подготовленности мастеров производственного обучения в области предметной деятельности, степени владения ими понятийным аппаратом и технологиями. С этим критерием ассоциированы такие показатели: умение выполнять производственные операции по специальности; осведомленность в вопросах теории и современных технологий; владение понятийно-категориальным фондом своей специальности; уровень развития профессионально-технического мышления;

3) ситуативно-деятельностный, позволяющий оценить сформированность паттернов поведения, обеспечивающих выполнение отдельных операций в учебно-производственном процессе в разнообразных ситуациях общения с учениками. С этим критерием ассоциированы следующие показатели: организационно-коммуникативные умения; владение вербальной и невербальной педагогической техникой; педагогический артистизм; владение дидактическими схемами обучения;

4) ситуативно-ценностный, определяющий, что хорошо, а что плохо в конкретной ситуации. Характеризуют этот критерий следующие показатели: толерантность к физическому или психическому дискомфорту, который создают ученики; справедливость; способность к профессионально-педагогической рефлексии; требовательность;

5) психофизический, «отвечающий» за качества, необходимые для обеспечения выполнения профессиональных функций. С этим критерием ассоциированы следующие показатели: психическая устойчивость; адекватность эмоциональных реакций; соответствие состояния здоровья требованиям профессии; способность к волевой регуляции профессионально обусловленных действий.

Для дифференциации развития педагогического мастерства в нашем исследовании используется обоснованная в работах И.А. Зязюна четырехуровневая градация, в соответствии с которой, уровень развития этого профессионального качества может быть элементарным, при котором имеются лишь отдельные признаки педагогического мастерства; базовым, при кото-

ром мастер производственного обучения владеет основами педагогического мастерства; совершенным, который характеризуется четкой направленностью и целесообразностью педагогических действий мастера, их высоким качеством; творческим, который характеризуется инициативностью и творческим подходом к организации педагогической деятельности, а также индивидуальным стилем педагогической деятельности [8, с. 29].

Одним из ключевых компонентов результативного модуля выступает методика определения уровня педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ, представляющая собой, в соответствии с нашим замыслом, авторский тест-опросник, разработке которого будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Интегрирующим элементом результативного модуля нашей модели выступает конечный результат андрагогического процесса, в качестве которого рассматривается переход мастера производственного обучения к более высокому уровню педагогического мастерства.

Итак, процесс развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ, построенный в соответствии с авторским замыслом, описывается моделью, интегрирующей три взаимосвязанных модуля: проектно-целевой, процессуальный и результативный.

Системообразующим элементом проектно-целевого модуля является цель повышения квалификации, сформулированная на основе анализа потребностей общества и мастеров производственного обучения. Целост-

ность развития педагогического мастерства обеспечивается единством структурных компонентов этого качества (интенционального, профессионального, технологического, ценностного, психофизиологического), а также его результативных показателей (учебная успешность учеников, уровень их остаточных знаний и умений, удовлетворенность учеников процессом и результатами обучения).

Процессуальный модуль позволяет установить последовательность выполнения субъектами андрагогического процесса дидактических задач в цикле повышения квалификации на основе использования обоснованных методов в соответствии с принципами, обеспечивающими постепенное приближение к запрограммированному результату.

Результативный модуль интегрирует критерии и показатели педагогического мастерства, описание уровней развития этого профессионального качества; методику определения эффективности андрагогического процесса, в качестве которой рассматривается авторский профессиографический опросник.

Дальнейшие усилия планируем направить на разработку авторского тест-опросника, позволяющего установить уровень развития профессионального мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Басаргина Г.В., Скаков М.К. Анализ профессионально значимых качеств мастеров производственного обучения // Сб. науч. тр. Междунар. науч.-метод. конф. «Качество образования: достижение проблемы (EQ-2001)». – Новосибирск, 2001. – С. 126–127.
2. Жуков Г.Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения : дис. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 423 с.
3. Кузнецов В.В. Рефлексивно-проектировочный компонент педагогической культуры мастера производственного обучения: концептуальные основы // Вестник ОГУ (Приложение «Гуманитарные науки»). – 2005. – № 4. – С. 87–92.
4. Кукуев А.И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза // Новые Знания. – 2009. – № 1. – С. 25–30.
5. Лодатко Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 3(14). – С. 146–150.
6. Новиков А.М. Методология образования : 2-е изд. – М., 2006. – 488 с.
7. Торбеева А.П. Педагогическая инициатива мастеров производственного обучения учреждения НПО // В мире научных открытий. – 2011. – № 2. – С. 198–203.
8. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л. В. Кармущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюн. – 3-те вид., допов. і переробл. – К., 2008. – 376 с.

УДК 37(091)(470)

Кондратьева Г.В.*Московский государственный областной университет***СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОЙ КНИГИ ПО АРИФМЕТИКЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

Аннотация. В статье рассматривается процесс совершенствования учебной книги по арифметике во второй половине XIX в. Выделены и раскрыты основные тенденции, определяющие данный процесс. Первая тенденция – это расширение жанров учебной литературы. Вторая – внутреннее совершенствование учебника. Третья – отход от выраженной специализации учебной книги по образовательным учреждениям. Анализ проведен на основе широкого спектра учебной литературы, при этом, кроме собственно учебников, рассмотрены решебники и задачки по арифметике. В результате разработана классификация учебников по методическим направлениям.

Ключевые слова: обучение математике, арифметика, учебная книга, учебник, вторая половина XIX в.

G. Kondratieva*Moscow State Regional University***DEVELOPMENT OF A TEXTBOOK ON ARITHMETIC
IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY**

Abstract. In this article the problem of the development of arithmetic textbooks in the second half of the XIX century is closely examined. The main tendencies that determine this process are highlighted. The first one is the growth of types of educational literature. The second tendency deals with the internal improvement of textbooks. The third tendency is gradual refusal from strict connection between a textbook and a type of secondary school. The analysis has been carried out on the basis of a large variety of educational literature; besides, the author analyses not only textbooks, but also books of arithmetical problems. As a result, the classification of textbooks on the basis of the methodological guidelines has been developed.

Key words. Teaching mathematics, Arithmetic, educational literature, a textbook, the second half of the XIX century.

Модернизация системы образования требует новых подходов к организации учебного процесса, в том числе пересмотра роли учебной книги. Разнообразные комплекты изданий по математике, использующиеся сегодня в школе, реализуют свои варианты существующей практики обучения. Тем не менее нельзя сказать, что проблема создания школьного учебника окончательно решена, о чем свидетельствуют периодически возобновляющиеся дискуссии по учебной книге.

В отечественной школе существуют блестящие образцы учебной литературы по математике, которые многие десятилетия использовались как стабильные

школьные учебники. Речь идет, прежде всего, о книгах А.П. Киселева, разработанных еще в XIX в. и активно используемых в советской школе. Поистине магическое действие старых учебников наблюдается и сегодня. Призывы вернуться к А.П. Киселеву – это не просто ностальгия по стабильности. Это показатель того, что оптимальное решение задачи построения комплекса школьной учебной литературы еще не найдено и работы в данном направлении должны происходить, опираясь при этом на богатый опыт отечественной школы.

Действительно, учебные издания А.П. Киселева, по праву вошедшие в «золотой фонд» отечественной учебной литературы, появились не на пустом месте. Несомненно, они являлись продуктом педагогической культуры в целом, в их основе лежал серьезный дидактико-педагогический базис, выработанный к тому времени отечественной педагогической мыслью. Изучение феномена старых учебников не может ограничиваться узкими рамками только методической мысли. Здесь важно исследовать как содержание изданий, реализующих различные теоретико-методические подходы, изучить эволюцию изданий в процессе переработки, так и вскрыть сложную научно-культурную парадигму, имплицитно заложенную в книгах и позволившую создать учебники уникального педагогического потенциала.

Вторая половина XIX в. – время, когда создавались учебники А.П. Киселева, – это особый интервал в ходе многовекового процесса совершенствования учебной книги по математике. Это время пореформенной России, когда начался совершаться

уникальный и длительный переход от аграрной и в подавляющем большинстве неграмотной страны к стране индустриальной с полностью грамотным населением. Такая модернизация требовала ломки стереотипов в образовательной сфере: создания обширной сети школ, значительного увеличения числа учащихся и учителей, принципиальных реорганизаций учебного процесса. Меняющаяся образовательно-педагогическая действительность не могла не отражаться на учебной литературе в целом и учебной книге по математике в частности.

Как правило, принято считать учебную книгу по математике достаточно консервативным изданием, содержание которой весьма стабильно. Да и какие изменения могут быть, например, в таблице умножения? Однако профессионалы знают, что такое мнение глубоко ошибочно. Совершенствование учебной книги по математике представляет собой весьма непростой процесс, часто сопровождающийся радикальными изменениями. И создать при этом удачный учебник, раскрывающий перед учащимися основы математического знания не просто. Однако педагогам прошлого удалось это сделать, что наглядно демонстрирует развитие учебной книги в пореформенной России второй половины XIX в.

Данный временной пласт в развитии математической учебной литературы представляет собой уникальный феномен, когда учебная книга из объекта для избранных (каким она была ранее) превращается в достаточно массовое явление, становится привычным, даже обязательным элементом педагогической практики [3]. Последнее объективно подкреплено,

прежде всего, ростом тиражей, а также увеличением наименований выпускаемых изданий (см., например [1]). Учебная книга становится предметом активных творческих изысканий в рамках педагогической и методической мысли. Значительно расширяется дидактико-методическая вариативность изданий при стабилизации содержания в целом.

Попытки собрать и систематизировать сведения об учебниках арифметики второй половины XIX в. с первых же шагов наталкиваются на сложность поставленной задачи. Дело в том, что совершенствование учебника в рассматриваемый период было достаточно разноплановым процессом.

Можно выделить следующие тенденции развития учебной книги по арифметике второй половины XIX в. Во-первых, расширение жанров учебной литературы. Во-вторых, внутреннее совершенствование учебника. В-третьих, отход от выраженной специализации учебной книги по образовательным учреждениям. Данные тенденции были обусловлены общим движением к созданию учебника для массовой школы, раскрыем их подробнее.

1. Вторая половина XIX в. характеризуется значительным расширением жанров учебной литературы.

По сравнению с первой половиной XIX в., когда основной учебной книгой был учебник, в рассматриваемый нами период появляются *задачники, решебники*.

Как правило, в первой половине XIX в. практика самостоятельного решения задач не была распространена. Поэтому многие учебники вплоть до второй половины XIX в. помещали

задачи только с решениями. Стремление связать теоретический материал с его практическим применением появляется только в XIX в. В это время появляются задачники, например, знаменитые «Сборники арифметических задач» В.А. Евтушевского для начальной школы, «Сборники задач и примеров для обучения в начальной школе» А.И. Гольденберга, «Собрание арифметических задач» А.Ф. Малинина и др. Иногда учебник и задачник совмещались. Так, А.А. Лева, преподаватель кадетского корпуса, составил «Курс арифметики и собрание арифметических задач». Ф.И. Егоров разработал «Арифметику и сборник арифметических задач для начальных училищ».

Педагоги прошлого так объясняли популярность задачников во второй половине XIX в. «Вследствие введения письменных испытаний по математике, от учащихся стали требовать не только основательного знания теории, но и умения прилагать теоретические сведения к решению разнообразных задач. До 70-х годов XX в. на практические упражнения обращалось очень небольшое внимание, и учениками решались преимущественно те задачи, которые были помещены в существовавшей в то время «университетской программе», т.е. в списке задач, решение которых было обязательным для поступающих в университет. Новая постановка учебного дела вызвала появление многих задачников по различным отделам математики и вообще значительно оживила нашу учебную математическую литературу» [2, с. 159].

Сборники задач действительно весьма активно использовались в ходе обучения, на что указывает популяр-

ность данных изданий. Так, сборники В.А. Евтушеского, начиная с первого издания (1871 г.) выходили практически ежегодно. Первая часть («Целые числа») вышла в 1894 г. 46 изданием, вторая часть («Дроби») выдержала 22 издания. Не менее популярными были сборники задач А.Ф. Малинина. Популярность сборников задач А.Ф. Малинина объяснялась весьма обширной и в методическом отношении очень продуманной системой задач. В подборе задач и упражнений соблюдался целый ряд дидактических требований – активизация мышления учащихся, систематичность, постепенное нарастание трудности, обеспечение прочности знаний и навыков на основе повторения пройденного. Сборник содержал 2043 задачи и выдержал 18 изданий при общем тираже 645 тысяч экземпляров.

Особые сборники задач выпускались для учащихся старших классов. Они предназначались для подготовки к экзаменам на аттестат зрелости. Особой популярностью пользовались издания коллектива авторов: В. Арбузова, А. Минина, В. Минина, Д. Назарова (преподавателей московских гимназий).

Активное распространение задачников привело даже к возникновению идеи о замене учебников задачками. К счастью, этой идее не суждено было полностью воплотиться в жизнь. Учебник математики сохранил свои позиции. Зато сборники задач послужили для создания нового интересного жанра учебной литературы – решебников.

Решебники создавались в основном для средней школы, например «Полное руководство к решению арифметических задач (по задачку А. Малини-

на и К. Буренина)» С.А. Козловского (Минск, 1897). Но были и решебники для начальной школы. Например для широко распространенных задачников В.А. Евтушевского, в частности С. Егоров «Ответы на все численные примеры и арифметические задачи, помещенные в 1-й части Сборника задач В.А. Евтушевского» (СПб., 1877). При этом показательно, что решебники не ставили просто целью предложить материал для нерадивых или неспособных учеников. Стояла задача усилить подготовку учащихся, помочь самостоятельно разобраться с материалом. Поэтому нередко в решебниках предлагалось несколько способов решения одной задачи, особое внимание уделялось оформлению задачи, оформлению решения.

Важным результатом развития системы учебно-методической литературы второй половины XIX в. стало движение в сторону создания комплекса учебных изданий. Приходит понимание того, что учебник и задачник должны были образовывать единое целое. Педагоги говорили о том, что «преподавание отделов низшей математики должно быть всецело проникнуто единою руководящею идеею во всех своих частях, – идеею, которая не позволяла бы так называемой “теории” идти своим чередом, задачам – своим, вычислениям изустным и письменным, – опять своим чередом, а употреблению учебника – своим, ибо и теория, и задачи, и учебник, и упражнения должны все вместе вести к одной цели – к воспитанию ума в направлении правильного мышления вообще и более или менее самостоятельного математического мышления в частности» [4, с. 118]. Так, например, Д.П. Мартыновым, препо-

давателем калужской гимназии, был разработан учебник арифметики (для низших и средних учебных заведений), ученический задачник к начальной арифметике и учительский задачник по начальной арифметике. Исключительно популярной была многократно переиздаваемая серия книг А.Ф. Малинина, включающая учебник по арифметике (1866 г.) и сборник задач (1866 г.). С.А. Козловский разработал к малининскому сборнику задач решебник «Полное руководство к решению арифметических задач».

II. Внутреннее совершенствование изданий.

Здесь можно выделить две равноправные линии развития: локальное обновление учебной книги (язык, шрифт, иллюстрации и т.п.) и появление принципиально новых изданий, основанных на совершенствовании дидактико-методических подходов.

Рассмотрим первую, выделенную нами, линию развития. Она была весьма характерна для изданий, предназначенных средней школе. Так, например, систематический курс арифметики А.П. Киселева регулярно совершенствовался. Автор постоянно вносил дополнения и исправления. Только в 4-ом издании внесены следующие исправления: 1) проведена коррекция первых четырех действий, 2) во всем курсе проведено различие между величиной и ее значениями, 3) систематизирован курс дробей, 4) скорректировано определение пропорциональности величин, 5) помещена славянская и римская нумерации, а также метрическая система мер, 6) добавлена статья о приближенных вычислениях. Исправления позволяли совершенствовать конкретную учебную книгу, и их дела-

ли практически все авторы, которые переиздавали свои учебники.

Но наряду с локальным совершенствованием конкретной книги шла разработка новых методико-дидактических решений учебного издания. Прежде всего, это касалось начальной школы. Именно здесь особенно остро ощущалась необходимость массового образования, стимулировавшая появление новых подходов к обучению.

Учебные издания для начальной школы во второй половине XIX в. реализовывали целый спектр различных методических подходов.

1. Учебники, реализующие идеи примитивного течения.

Основывались на понимании учебы как механического запоминания правил. Широко использовались в практике школ грамоты и для обучения солдат в войсках. Резко критиковались прогрессивными педагогами как противоречащие природе ребенка и препятствующие его развитию. Пример учебники Н.П. Столпянского.

2. Учебники, реализующие идеи монографического течения.

В основе лежали идеи немецкого педагога А. Грубе. А. Грубе считал, что учитель начальной школы должен обучать числам не в отдельности и отрывочно, по действиям сложения, вычитания, умножения и деления, а знакомить с каждым числом (в пределах от 1 до 100) всесторонне, органически соединяя в нем все действия.

Монографическое течение активно разрабатывали в своих учебниках И.И. Паульсон, В.А. Евтушевский, В.П. Воленс, В. Золотов. В нашу школу монографическое течение пришло с легкой руки И.И. Паульсона, издавшего книгу «Арифметика по способу не-

меккого педагога Грубе: Методическое руководство для родителей и элемент. учителей» (СПб., 1860).

3. *Учебники, реализующие счетно-логическое течение.*

Основа изучения арифметики – изучение действий. Активно разрабатывалось П.С. Гурьевым, А.И. Гольденбергом, Ф.И. Егоровым, С.В. Житковым и другими.

4. *Учебники, относящиеся к конкретно-индуктивному течению.*

Автор данных учебников С.И. Шохор-Троцкий считал, что курс начальной арифметики должен быть построен на задачах: не от теории к задачам, а от задач к теории – лучший путь обучения.

Многообразие подходов определялось активным развитием дидактики и методики обучения в рассматриваемый период.

III. *Постепенный отход от углубленной специализации, т.е. разработки учебной литературы для конкретной категории пользователей.*

Действительно, первоначально мы видим целый спектр учебников арифметики, предназначенных для самых разных учебных заведений и домашнего обучения. Существовавшее во второй половине XIX в. многообразие типов учебных заведений, в которых преподавалась арифметика, обусловило многообразие подходов к построению учебной книги. Даже начальное обучение предполагало самых разных пользователей.

1. *Учебники для домашнего обучения*

2. *Учебники для начального обучения в подготовительных классах с последующим обучением в средних учебных заведениях.*

3. *Учебники для начального обучения без последующего продолжения образования*

Систематический курс для средних учебных заведений также разрабатывался с ярко выраженной специализацией, т.е. разработкой для каждого типа учебного заведения среднего звена:

1) *учебники для гимназий;*

2) *учебники для реальных училищ;*

3) *учебники для кадетских корпусов;*

4) *учебники для женских учебных заведений и духовных семинарий.*

Однако в конце XIX в. возобладало стремление к построению единого курса для всех средних учебных заведений, тем более что программы гимназий, реальных училищ, кадетских корпусов по арифметике фактически совпадали. В ходе изучения систематического курса учащийся должен был усвоить теорию действий (т.е. объяснение цели и способов выполнения каждого действия, а также взаимных соотношений), учение о дробях, полное учение о признаках делимости чисел, нахождение наименьшего кратного и наибольшего общего делителя. Особенно показателен в этом плане знаменитый систематический курс А.П. Киселева, который был допущен в качестве руководства для средних учебных заведений мужских и женских ведомств министерства народного просвещения, рекомендован для употребления в духовных училищах в качестве руководства, одобрен Департаментом торговли как пособие для коммерческих училищ, допущен к употреблению в старших классах городских и уездных училищ. Рекомендован для кадетских корпусов как руководство. Таким образом, учебник А.П. Киселева официально был разрешен к использованию во всех учебных заведениях среднего звена.

Говоря об учебниках, нельзя не сказать несколько слов об их создателях. Это были самые разные люди. Так, А.П. Киселев, Ф.И. Симашко, А.Ф. Малинин служили преподавателями в средних учебных заведениях, А.Ю. Давидов, Н.В. Бугаев – профессора Московского университета, В.А. Евтушевский – преподаватель педагогических курсов. Эти имена многое говорят специалистам по истории школьного математического образования. Однако большинство авторов учебников оказались забытыми. Кто, например, знает сегодня о А.А. Леве? А между тем по его учебниками учились тысячи детей в России, что, учитывая слабый охват населения системой школ, также было немало. Так, «Курс арифметики и собрание арифметических задач» в двух частях А.А. Леве выдержал 17 изданий. Первое вышло в 1857 г., семнадцатое в 1884-м. «Арифметика для начальных народных училищ» А.А. Леве издавалась не менее 7 раз, первый в 1872 г., седьмой в 1881 г. А.А. Леве создал руководство для педагогов «Первоначальные упражнения в арифметике» и «Практическую арифметику для девиц», а также учебники по геометрии и алгебре.

Листая сегодня пожелтевшие страницы старых изданий, нередко чудом сохранившихся в научных библиотеках, мы можем оценить богатство идей старинных учебников. Не стоит спешить записывать их в архаизмы. Однако использование уникального опыта, заложенного в старых учебниках не должно рассматриваться в строго

утилитарном, прагматическом плане только как возможность каких-либо конкретных рекомендаций или заимствований, переработок (хотя такое вполне возможно и нужно). Не в одном этом состоит значение старинных учебников. В широком смысле речь идет о приобщении к определенной методической и педагогической культуре, сложившейся в системе нашего отечественного школьного математического образования и накопленной, кстати, веками. И вот именно без этой культуры не может полноценно развиваться сообщество педагогов-математиков, не может эффективно совершенствоваться современная учебная литература, не может идти вперед система школьного математического образования в целом. Ведь развитие – это не просто калька с других систем, это поиск своего пути. Именно в этом поиске и могут помочь нам размышления над старыми книгами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов Д.В. Алфавитный каталог русских книг по математике, вышедших в России с начала книгопечатания до последнего времени. – Оренбург, 1908. – 99 с.
2. Виноградов П. Краткий исторический очерк пятидесятилетия Московской III гимназии. – М., 1839 – 1889. – 246 с.
3. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование. – М., 2001. – 318 с.
4. Шохор-Троцкий С.И. Цель и средства преподавания низшей математики // Русская школа. – 1891. – № 9. – С. 109–126.

УДК 37.016:7

Мирхасанов Р.Ф.*Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова*

УНИВЕРСАЛЬНАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ СФЕРЫ ВИЗУАЛЬНЫХ ИСКУССТВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья раскрывает особенности авторского подхода к усовершенствованию обучающего механизма преемственности в заданиях по активизации работы над формальными элементами графической, живописной и дизайнерской композиции для студентов творческих факультетов. Автор рассматривает причину фрагментарности теоретических знаний в области метода формального подхода применительно к практической работе над живописной, графической композицией. Разрешение данной проблемы предлагается в виде универсальной интегративной методики, направленной на изучение формального опыта и создания механизма внедрения сферы знаний в практику учебной и творческой работы.

Ключевые слова: Язык визуальных искусств, схематический анализ произведения, формальный подход, графическая, живописная композиция, дизайн, копировальная практика, универсальная интегративная методика.

R. Mirhasanov*Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov*

UNIVERSAL INTEGRATIVE METHOD OF STUDYING THE FORMAL SPHERE OF VISUAL ARTS IN TEACHING ART STUDENTS

Abstract. The article reveals the features of the author's approach to the improvement of teaching students of art faculties, basing on the mechanism of making the work on formal elements of graphic, pictorial and design composition more active. The author examines the cause of the fragmentariness of knowledge in the sphere of applying a formal method to teaching pictorial and graphical composition. The resolution of the problem is proposed in a form of a universal and integrative technique which is aimed at studying formal experience and creating the mechanism of implementing knowledge into the process of practical and creative work.

Keywords. The language of visual arts, schematic analysis of the work of arts, formal approach, graphic and pictorial composition, design, copying practice, universal integrative technique.

Наше внимание сосредоточено на поиске преемственности между классическим наследием мастеров живописи предшествующих эпох и современным обучением студентов на творческих факультетах.

Среди проблем современной подготовки студентов по дисциплинам «живопись», «графика» необходимо выделить отсутствие четких теоретических знаний сферы *формализма в живописи, графике*, прежде всего, у педагогов.

© Мирхасанов Р.Ф., 2014

А.А. Ковалев в своей диссертации «Теория и практика формального метода построения изображения в системе профессиональной и специальной подготовки художника-педагога» рассматривает формальную сферу в ограниченном контексте начального этапа композиционных поисков, при построении и создании иллюзии объема на плоскости в учебной академической работе [5]. Хотелось бы отметить, к сожалению, немногочисленные замечательные научные труды по теории формальной сферы в дизайне: Т.В. Котович «Энциклопедия русского авангарда» [4], Г.М. Логвиненко «Декоративная композиция» [6], С.К. Ткалич «История дизайна: эволюция, методология, современные тенденции» [15], В.Б. Устин «Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве» [16], О.В. Чернышев «Формальная композиция» [17]. Как следствие, студенты дизайнеры, педагоги, станковисты не могут получить в процессе образовательной подготовки знания о единых универсальных профессиональных подходах к решению композиционных живописных и графических задач. Остаются фрагментарными знания о языке изобразительного искусства «на основе понимания существующих форм условности».

Уточним, как мы понимаем понятия «формализм» и «формальный подход в изобразительном искусстве». В «Философской энциклопедии» сказано, что «формализм в искусстве – эстетическая концепция, усматривающая коренной принцип искусства в суверенной самооценности формы, не зависящей от художественного содер-

жания. Формализм исходит из принципиального противопоставления реального мира и искусства. Формализм рассматривает искусство не как отражение действительности, а как творчество “новой реальности”, автономных художественных структур» [1]. Слово «формализм» означает направление в эстетике, искусстве, литературе, акцентирующее значение формы в ущерб содержанию или даже при полном забвении последнего [2].

Мы считаем, что формальный подход – это анализ и построение внешней части художественной формы на основе абстрактного мышления. Это поиск новой искусственной художественной формы в изобразительном искусстве на базе формальных законов и свойств композиции с использованием некоторых знаний из геометрии и математики, необходимых для художника (теоретические сведения о золотом сечении, модульность построения элементов и размеров самого формата изображения, пропорциональность, баланс размеров и ритм пятен, линий). Эти принципы создания изображения характерны и для классического искусства прошлых эпох, и для построений у современных классиков графики, живописи, дизайна. Этот процесс не отрицает важность содержания в построении новой художественной формы. Сохраняется содержание и в крайних проявлениях формализма в живописи – абстрактном искусстве.

Понятие «культурные языковые коды» в теории и практике дизайна получило в последние годы широкое распространение. Появились работы, в которых раскрывается смысловой и прагматический контекст языковых кодов, приобретающих большое зна-

чение в многонациональном обществе XXI в. Интерес для нашего исследования представляют работы ученых, имеющих опыт педагогической деятельности со студентами-дизайнерами в вузах. Отметим теоретическую работу доктора искусствоведения Е.В. Жердева [3], посвященную метафорической образности в дизайне (МГХПУ имени С.Г. Строганова), исследование семиотических кодов кандидата педагогических наук Е.В. Сокольниковой [13] (Академия истории дизайна), исследование доктора педагогических наук С.К. Ткалич, посвященное дивергентно-семиотической систематизации графической культуры в системе изобразительного искусства на материале полиэтнического региона (МГГУ им. М.А. Шолохова) [14].

В практическом образовательном применении *формализм* в изобразительном искусстве мы связываем с необходимостью «создания методической системы» правил, понятной для студентов.

По нашему мнению, разрешение проблемы фрагментарного состояния знаний у студентов (и педагогов) можно сформулировать как алгоритм взаимосвязанных действий:

1) освоение формального подхода в живописи и графике;

2) овладение принципами профессионального построения живописной или графической композиции с помощью ее формальных законов и средств;

3) сравнение и выявление общих принципов композиционного построения в декоративно-прикладном искусстве, станковой, монументальной живописи, дизайне.

Углубленные знания на основе применения формального подхода в рисун-

ке и живописи создают возможность для успешного выполнения учебных заданий, а в перспективе и выполнения профессиональных задач в любом виде изобразительной деятельности.

Философская дефиниция «форма» органично «работает» в терминологии, используемой для анализа станковой живописи художников прошлых эпох, а также станковистов и монументалистов, графиков, дизайнеров эпохи постмодернизма.

Результат эмпирических наблюдений и опыт работы в вузах позволяет сделать вывод, что выявленный недостаток знаний существует как в графике, станковой, декоративной и монументальной живописи, так и в программах обучения дизайнеров. Позволим себе назвать негативные факты современной педагогической практики на творческих факультетах:

1) присутствует поверхностное, схоластическое изучение теории формальной сферы изобразительной деятельности;

2) отсутствует комплекс теоретических и практических заданий на основе применения богатейшего опыта формальной сферы изобразительного искусства, которым пользовались великие мастера живописи, графики для создания ими персонального изобразительного языка и достижения яркого, запоминающегося образа.

Объективная причина такого состояния обусловлена тем, что происходит естественный (возрастной) уход с преподавательской и творческой «сцены» крупных мастеров – реалистов изобразительного искусства. Они получили прекрасное образование и практический педагогический, творческий опыт работы в эпоху СССР и

понимали важность формальной составляющей в изображениях графики и живописи. Исторические реалии отразились и на изобразительном искусстве. Два десятилетия идет процесс коммерциализации продуктов изобразительного искусства, снижения критериев оценки и создание образов-символов добра и зла, эстетического вкуса в целом в российском (постсоветском) культурном и образовательном пространстве.

Востребован комплексный механизм изучения взаимосвязи между классифицированными формами условности и созданием на их основе языковых кодов в живописи, графике, дизайне в виде учебных заданий по изучению формальной сферы изобразительного искусства.

По нашему мнению, в педагогической практике востребован универсальный дидактический модуль теоретического и практического изучения формальной сферы изобразительного искусства на основе творческой, педагогической деятельности крупных мастеров графики, живописи и дизайна.

Сегодня практически на всех художественных факультетах открыты кафедры дизайна. Реальность такова, что педагоги преподают по одной программе и для педагогов по живописи, и для дизайнеров.

Здесь возникает квалификационно-педагогическая проблема: с одной стороны, необходимо применить «постулаты» формальной композиции в программах обучения дизайнеров, с другой стороны, для дизайнеров актуально развивать нестандартность мышления в создании художественного образа графических композиций и объемных арт-объектов.

Следствием слабого знания законов и средств формальной сферы, главенствующей в создании художественного образа, является прямолинейная визуализация и слабо выраженная вариативность инноваций в дипломных работах.

Разрешение существующей многопрофильной проблемы возникает по причине недостаточной разработки методик, пособий, нормативных требований по освоению языковых кодов, условностей изобразительного искусства в дискурсе изучения обучающих программ. Теоретические знания дизайнеров должны закрепляться в практических заданиях, например, на основе выполнения «вольного копирования» и «композиционных построений» в учебном рисунке, живописи.

Тезис 1. «Принцип “вольного копирования” и схематический анализ работ, созданных признанными мастерами живописи, должен быть основой дисциплин “Живопись”, “Композиция” при подготовке дизайнеров».

По нашему мнению, студенты должны проводить самостоятельный композиционный анализ близких по своим требованиям образных художественных решений посредством «вольного копирования». Именно «вольное копирование» высоких образцов изобразительного искусства развивает «смелость» принятия профессионального решения, избавляет от дилетантства, дурного вкуса, поможет дизайнерам в дальнейшем для разработки эскизов и конструктивного решения по созданию новой художественной формы объекта.

Тезис 2. «Идея и художественный образ формируют цель учебной, творческой работы, но достижение постав-

ленной цели возможно при условии изучения законов формальной сферы в живописной и дизайнерской композиции».

Новизна нашего подхода в том, что мы поставили перед собой задачу усовершенствования преемственности в учебном процессе «освоения законов и средств формальной сферы изобразительного искусства» с целью создания новых графических, живописных языковых кодов.

Инновацией выдвигается дидактический модуль педагога на занятии, представленный: а) перечнем мастеров; б) матрицей схематического анализа; в) авторскими концепциями, а это требует специальной подготовки лекционного материала; г) освоением существующих в изобразительном искусстве условностей: двухмерного изображения, материалов.

Появление новых современных языковых живописных и графических кодов формальной сферы изобразительного искусства требует серьезного переосмысления обучающей роли методических систем, облегчающих усвоение практических и теоретических знаний на основе изучения формализма в контексте изобразительной деятельности.

Авторский подход к разрешению проблемы с помощью разработки интегративной обучающей методики основан также на том обстоятельстве, что в художественных вузах формируется спонтанный процесс применения разных практик, теорий, с доминантой зарубежных. В целом в образовательных учреждениях наблюдается поверхностное отношение педагогов к созданию мастерских живописи, школ дизайна.

Необходимо отметить, что в базовых российских вузах, например, в МГАХИ им. В.И. Сурикова, ГСИИ этот вопрос не возникает, так как в этих вузах всегда существовали и существуют в настоящее время мастерские по имени Мэтров, где обучение опирается на изучение формальной сферы изобразительного искусства. Назовем мастерские А.В. Васнецова (Московская государственная академия печати), Н.И. Андронova, П.Ф. Никонова, Ю.А. Шишкова (МГАХИ им. В.И. Сурикова), мастерская О.Н. Лошакова (ГСИИ).

Практика схематического анализа классических произведений современности и прошлого успешно применялась в педагогической и творческой работе А.В. Васнецова, Н.И. Андронova, П.Ф. Никонова.

Сложность разрыва преемственности, отмеченная в процессе обобщения результатов эмпирического анализа (наблюдений, просмотров, собеседований со студентами и педагогами, участием в семинарах, на конференциях), возникла в программах подготовки российских дизайнеров. Время повсеместного открытия факультетов дизайна совпало с реформами модернизации в новой России. Таким образом, в программы преподавания живописи, композиции внедрились хаотичные методики, где ярко выражено неприятие формальных канонов академической школы.

В образовательном процессе многих современных художественных ВУЗов отсутствует копировальная практика, приносившая свои неоспоримые плоды в Российской императорской академии художеств и в высших художественных учебных заведениях Академии художеств СССР.

Мы убеждены, что изучение искусственной художественной формы, выполненной мастером живописи и дизайна, является столь же важным, а иногда в русле изучения формальной составляющей даже важнее, чем учебная работа с натуры.

Суть авторского метода состоит в том, что студент должен понять и освоить метод изучения формальной сферы изобразительного искусства, лежащей в основе любой изобразительной деятельности, посредством выполнения 3, 4-х модулей заданий. В нашей интегративной обучающей методике предлагается учебная программа, содержащая подобные задания.

Учебный модуль № 1. Вольная копия + анализ формальных средств, использованных в произведении графики, живописи, дизайна, выполненный в виде графической схемы (линия + пятно).

Выполняя вольные копии, схематические графические рисунки, выявляющие композиционную формальную составляющую анализируемых работ, ставших современной классикой и произведений мастеров прошлого, студент пытается выяснить ход мысли художника по конструированию цельной искусственной формы, построенной на основе синтеза: цвет, модуль, ритм, баланс.

Учебный модуль № 2. Графические задания «по поводу натуры», разработанные нами интегративной методикой, выполняются одновременно и на базе графических натуральных заданий в рамках основной обучающей программы (ООП) предмет «Академический рисунок».

Студент художественного факультета, где взаимодействуют творческие

и педагогические профили подготовки, должен понять и практически освоить метод формального подхода, лежащий в основе любой художественной деятельности, в любом жанре изобразительного искусства. Например:

1) акцентирование формальной составляющей при выполнении графического изображения натюрмортной постановки;

2) усиление отдельных композиционных законов и средств в учебной работе по выполнению графического изображения натурщика с руками (портретной постановки с руками).

Учебный модуль № 3. Кратковременное живописное задание, выполняемое дополнительно на основе задания в рамках ООП с акцентированием характеристики одного из формальных элементов. В данном модуле мы предложили дополнительные краткосрочные задания универсальной интегративной обучающей методики в рамках, выполняемых по ООП графических и живописных работ.

1. Изучение формального опыта (принцип рельефа) в построении учебных живописных композиций натюрмортного, портретного жанра, обнаженной натуры.

2. Выполнение дополнительного задания по активизации знания формальных законов и принципов на основе натюрморта, портрета, обнаженной фигуры, выполненных с натуры в рамках ООП, в русле усиления ритмической организации линии и пятна.

Мы убеждены, что студент художественного вуза, работающий над дополнительными к основной программе заданиями по рисунку, живописи, композиции и вольному копированию, приобретает теоретические

и практические знания в сфере разработки проектной идеи, основанной на концептуальном подходе к решению дизайнерских задач. Это становится возможным, благодаря подготовленности студента к прочтению языковых кодов мастеров дизайна и живописи.

Обобщение выводов мы провели на основе практической и опытно-педагогической деятельности на двух базах.

База № 1 – практический опыт преподавания в мастерской члена-корреспондента РАХ, заслуженного художника РСФСР О.Н. Лошакова в государственном специализированном институте искусств (ГСИИ) курса «Абстрагирование и формальная композиция для 3 и 4 курсов в мастерской станковой живописи» [7].

База № 2 – работа со студентами МГГУ имени М.А. Шолохова (факультет «Дизайн и визуальные искусства») [8; 9; 10; 11; 12].

Таким образом, изучение формальной сферы визуального искусства в композициях классиков прошлых эпох и современных мастеров посредством предлагаемой нами универсальной интегративной методики в обучении современным визуальным искусствам выдвигается важным элементом предметности в педагогической практике на творческих кафедрах.

Студент, работающий над заданиями по нашей методике, включающей копировальную практику, более свободен в подходах к композиции натуральных объектов по рисунку и живописи или эскизного решения объекта, положенного в основу дизайн-проекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Недошивин Г. Философская энциклопедия в 5-х т. / под ред. Ф.В. Констан-

тинова. – М., 1960–1970 гг. [Электронный-ресурс]. – URL http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата обращения: 10.02.2014).

2. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М., 2004. – 1072 с. [Электронный-ресурс]. – URL http://www.club-cristall.ru/prjevizda/Философский_энциклопедический_словарь (дата обращения: 11.05.2014).
3. Жердев Е.В. Метафора в дизайне. Теория и практика: дис. ... докт. искусствоведения. – М., 2002. – 253 с.
4. Котович Т.В. Энциклопедия русского авангарда. – Мн., 2003. – 424 с.
5. Ковалев А.А. Теория и практика формального метода построения изображения в системе профессиональной и специальной подготовки художника-педагога: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2006. – 505 с.
6. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция : учеб. пособие. – М., 2008. – 144 с.
7. Лошаков О.Н. Рабочая учебная программа дисциплины «Абстрагирование и формальная композиция для 3 и 4 курсов в мастерской станковой живописи». Государственный специализированный институт искусств. – М., 2009. – 6 с.
8. Мирхасанов Р.Ф. Изучение курса «Формальная композиция и абстрагирование» студентами государственного специализированного института искусств // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2012. – № 3(1). – С. 47–51.
9. Мирхасанов Р.Ф. Изучение формальных составляющих композиции на основе натуральных учебных постановок и «вольного» копирования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 2. – С. 86–91.
10. Мирхасанов Р.Ф. Приобретение профессиональных компетенций студентами художественных специальностей посредством экспериментальной методики изучения опыта формального

- подхода // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 4. – С. 45–50.
11. Мирхасанов Р.Ф. Приобретение студентами опыта формального подхода в живописи при выполнении графических, живописных заданий и вольных копий // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 12. – С. 18
 12. Мирхасанов Р.Ф. Разработка обучающей методики: создание новых форм условности и языковых кодов в композиции графики, живописи и дизайна // Международный научный Форум РАЕ. Педагогические науки. – 2014. [Электронный-ресурс]. – URL <http://www.scienceforum.ru/2014> (дата обращения: 10.02.2014)
 13. Сокольникова Е.В. Семиотический подход к анализу национальной специфики графического дизайна в процессе подготовки дизайнеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 250 с.
 14. Ткалич С.К. Региональный вектор исследований в дизайне: информационная репликация изобразительного искусства в структуре наследия // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. статей XXVII международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2013. – С. 47–53.
 15. Ткалич С.К. История дизайна: эволюция, методология, современные тенденции. В 2-х ч.: учеб. пособие. – М., 2007. – 160 с.
 16. Устин В.Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учеб. пособие. – М., 2007. – 239 с.
 17. Чернышев О.В. Формальная композиция. – Мн., 1999. – 312 с.

УДК 796.035

Степанова О.Н.¹, Осокина Е.А.², Савин С.В.³, Бородулина О.В.⁴¹ Московский педагогический государственный университет² Ивановский государственный университет (Шуйский филиал)³ Рублево-Успенский лечебно-оздоровительный комплекс
при Управлении делами Президента РФ (г. Москва)⁴ Ивановский государственный энергетический университет

СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТКАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП, ИХ ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования современных физкультурно-оздоровительных систем в учебном процессе со студентками специального медицинского отделения. Цель исследования – выявить преимущества и сложности реализации и оценить перспективы применения современных систем физкультурно-оздоровительных занятий со студентками специальных медицинских групп. Работа базируется на результатах многолетней аналитической и экспериментальной работы авторов, а также на материалах опросов студенток специальных медицинских групп и преподавателей физической культуры, работающих с учащимися специальных медицинских отделений 10-ти вузов г. Москвы и 5-ти вузов г. Иваново.

Ключевые слова: студентки вузов, специальные медицинские группы, физкультурно-оздоровительные занятия, физическое воспитание.

O. Stepanova¹, E. Osokina², S. Savin³, O. Borodulina⁴¹*Moscow State Pedagogical University*²*Shuya Branch of Ivanovo State University*³*Rublyovo-Uspensky Medical and Sanatory Complex under the Management of the President Administration of the Russian Federation (Moscow)*⁴*Ivanovo State Power University*

MODERN SYSTEMS OF PHYSICAL TRAINING CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract. The article deals with the use of modern health improving and fitness systems in the process of teaching students of special medical department. The purpose of the research is to identify the advantages and difficulties of implementation, as well as to assess the prospects for application of modern systems of fitness classes for students of special medical groups. The work is based on the results of the authors' analytical and experimental research. The survey was conducted among students and PT teachers, who work with the students of specialized medical departments in ten higher educational institutions of Moscow and Ivanovo.

Key words: university students, special medical groups, physical training and health improving classes, physical education.

Сохранение здоровья населения – это глобальная проблема для России. Ежегодно в вузы поступает до 30% абитуриентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ) [5]; увеличивается число студентов, имеющих полное освобождение от практических занятий по физическому культу [6; 8].

Как известно, процесс физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ, должен быть направлен на укрепление здоровья и нивелирование последствий перенесенных заболеваний, коррекцию функциональных и двигательных нарушений, содействие правильному физическому развитию и закаливанию организма, повышение двигательной активности, формирование основных (в первую очередь, жизненно необходимых) двигательных умений и навыков, коррекцию осанки, обучение правильному дыханию и др. [10].

Это требует поиска и творческого использования современных систем физкультурно-оздоровительных занятий, адекватных состоянию здоровья, уровню физической и функциональной подготовленности, а также характеру интересов и потребностей учащихся.

В то же время результаты анализа специальной литературы свидетельствуют о том, что возможность и целесообразность применения вышеуказанных систем в физическом воспитании учащихся СМГ еще не рассматривались в качестве предмета

специально организованного исследования.

В этой связи **целью** нашего исследования стало выявить преимущества и сложности реализации и оценить перспективы применения современных систем физкультурно-оздоровительных занятий со студентками специальных медицинских групп.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы исследования**: анализ специальной литературы; опросы студенток СМГ и преподавателей 15-ти вузов городов Москва и Иваново; многолетние педагогические наблюдения за профессиональной деятельностью преподавателей, работающих с обучающимися, отнесенными по состоянию здоровья к СМГ.

Как показали результаты анкетирования 958 студенток первого и второго курсов специального медицинского отделения 10-ти вузов г. Москвы и 5-ти вузов г. Иваново, наибольшей популярностью у учащихся пользуются следующие виды двигательной активности: классическая и танцевальная аэробика (51,6%), волейбол (36,7%), силовые фитнес-программы (31,3%), катание на лыжах и коньках (30,7%), плавание (28,1%), футбол-аэробика (24,6%), занятия в тренажерном зале (10,5%), шейпинг (18,4%), фитнес-йога (7,5%), пилатес (5,3%), тай-бо и капоэйро (5,3%), каланетика (4,4%), бодироллинг (3,5%), степ-аэробика (1,6%), оздоровительная ходьба (0,9%), босутренинг (0,9%) и боди-флекс (0,9%).

Популярность (востребованность) современных физкультурно-оздоров-

вительных программ у учащихся СМГ обусловлена тем, что каждая из них способствует решению тех или иных задач, удовлетворению различных потребностей, существенно значимых для занимающихся.

Проведенные опросы также показали, что ведущими (доминантными) мотивами студенток СМГ к занятиям физическими упражнениями являются: коррекция телосложения (58,5%), повышение уровня проявления физических качеств (гибкости, силы, выносливости, координации) (28,3%), улучшение состояния здоровья (22,4%), повышение работоспособности (17,8%), избавление от лишнего веса (16,3%). Достаточно значимыми являются мотивы повышения уровня физической подготовленности (13,1%), укрепления мышечного корсета (11,4%), овладения новыми движениями (10,5%), совершенствования пластики и грации движений (10,3%),

освоения современных систем физкультурно-оздоровительных занятий (9,8%), получения положительных эмоций и улучшения самочувствия (8,5%), повышения функциональных возможностей организма (6,8%), обретения уверенности в себе, самоутверждения (5,0%). Полученные результаты вполне соответствуют психологическим и возрастным особенностям данного контингента.

В то же время, как показывает личный педагогический опыт авторов, а также результаты интервьюирования 36-ти преподавателей физической культуры, работающих с учащимися специальных медицинских отделений 10-ти вузов г. Москвы и 5-ти вузов г. Иваново, использование современных физкультурно-оздоровительных систем со студентками СМГ имеет не только преимущества, но и целый ряд сложностей и ограничений (табл. 1).

Таблица 1

Современные системы физкультурно-оздоровительных занятий, преимущества и недостатки их использования со студентками СМГ

Система занятий	Направленность (решаемые задачи) и преимущества	Недостатки
Ритмическая гимнастика, классическая, танцевальная, степ-аэробика	Позволяют снизить массу тела, повысить уровень общей выносливости, координации, быстроты, гибкости, способствуют повышению эмоционального фона [7]	Есть ограничения в направленном формировании пропорций тела, профилактике различного рода заболеваний, есть сложности в дозировании нагрузки (ЧСС «скачет»), имеет место отсутствие индивидуального подхода к занимающимся
Аква-аэробика	Способствует снижению массы тела, развитию общей выносливости, координации движений, профилактике заболеваний сердечно-сосудистой и дыхательной системы, опорно-двигательного аппарата, повышению эмоционального фона. Возможность получения травм минимальна	Низкая интенсивность нагрузки и, следовательно, воздействия на организм. Ограниченность в возможности улучшения пропорций тела, развития таких физических качеств, как сила, гибкость, быстрота. Отсутствие индивидуального подхода к занимающимся

Продолжение таблицы 1

Шейпинг	Содействует снижению массы и совершенствованию пропорций тела, развитию силовой и общей выносливости [1]. Возможность сочетания упражнений силовой и аэробной направленности	Есть ограничения в направленном развитии ряда физических качеств: гибкости, быстроты, координации. Не применяется в профилактике заболеваний
Фитбол-аэробика	Содействует формированию мышечного корсета за счет укрепления мышц спины и брюшного пресса, а также мышц верхних и нижних конечностей, развивает координацию движений и функцию равновесия	Не развивает общую выносливость и быстроту
Пилатес	Способствует развитию гибкости, координации, силовой выносливости, является средством профилактики заболеваний позвоночника и суставов, нарушений осанки	Не способствует снижению массы и коррекции пропорций тела, не развивает общую выносливость и быстроту
Калланетика	Способствует формированию фигуры, осанки, развитию координации, укрепляет мышцы живота, спины, ног, рук	Ограниченность в развитии выносливости, ловкости, быстроты
Фитнес-йога	Содействует развитию гибкости, координационных способностей, силовой выносливости, улучшению осанки	Не является средством снижения массы тела и коррекции телосложения. Не позволяет развить общую выносливость и быстроту. Является травмоопасной для позвоночника и суставов
Бодироллинг	Способствует формированию фигуры, корректирует осанку, укрепляет мышцы живота, спины, ног, рук, ведет к улучшению подвижности в суставах	Ограниченность в развитии таких физических качеств, как выносливость и быстрота
Хула-хуп	Помогает снизить массу тела, совершенствовать деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепить мышцы живота, спины, ног, рук, улучшить осанку	Не является средством развития быстроты и координационных способностей
Силовые фитнес-программы (атлетическая гимнастика, боди-памп, босу-тренинг, интервальная тренировка, terra-аэробика)	Способствуют направленному формированию пропорций тела, развитию силовых способностей, дают возможность применения в профилактике заболеваний опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной системы, нарушений осанки [9]. Возможность строгой регламентации объема и интенсивности нагрузки	Не способствуют снижению массы тела, развитию быстроты, гибкости, координации движений, общей выносливости. Требуют определенного исходного уровня силовой и функциональной подготовленности
Скиппинг	Укрепляет дыхательную и сердечно-сосудистую системы. Способствует снижению массы тела, повышению тонуса мышц, избавлению от дряблости кожи	Повышенная травмоопасность. Сложности в дозировании нагрузки (ЧСС «скачет»). Не применяется в профилактике заболеваний

Фитнес-программы с элементами единоборств (таэ-бо, ки-бо, капойэро)	Позволяют снизить массу и совершенствовать пропорции тела, развивают координационные и скоростно-силовые способности, гибкость, выносливость. Содействуют повышению эмоционального фона	Достаточно высокая координационная сложность и травмоопасность упражнений. Сложности в дозировании нагрузки по ЧСС. Не являются средством профилактики заболеваний
Аэробные занятия циклическими упражнениями (ходьба, бег, плавание, лыжная подготовка, упражнения на кардиотренажерах)	Дают возможность снижения массы тела, повышения уровня общей выносливости, способствуют профилактике заболеваний сердечно-сосудистой системы [4]. Возможность учета и дозирования нагрузки по объему и интенсивности	Не позволяют направленно формировать пропорции тела, развивать такие физические качества, как сила, координация, гибкость, быстрота. Не используются для профилактики опорно-двигательного аппарата, нарушений осанки
Бодифлекс, дыхательная гимнастика (А.Н. Стрельниковой, К.П. Бутейко, Г. Чайлдс и др.)	Способствуют нормализации деятельности дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Активизируют иммунную систему и защитные свойства организма, способствуют преодолению стрессовых состояний, избавлению от никотиновой зависимости [4; 7]	Не являются средством коррекции телосложения, развития силы, гибкости, быстроты, координационных способностей
Лечебная физическая культура (ЛФК)	Используется в профилактике и лечении широкого спектра заболеваний. Является средством оздоровления организма и коррекции отклонений в состоянии здоровья	Не является средством совершенствования телосложения
Подвижные игры и элементы спортивных игр	Восполняют дефицит двигательной активности, содействуют развитию ведущих физических качеств, повышению эмоционального фона [3]	Не позволяют направленно формировать пропорции тела. Имеются значительные сложности в дозировании нагрузки по ЧСС

В заключение следует отметить, что на сегодняшний день насчитывается достаточно большое число физкультурно-оздоровительных систем, с помощью которых можно разнообразить процесс физического воспитания учащихся СМГ в соответствии с интересами молодого поколения и требованиями реализуемых образовательных стандартов [2; 8]. В то же время, как показывают исследования авторов и данные опросов преподавателей физической культуры, работающих с учащимися специальных медицинских отделений вузов Москвы и Иваново, существует ряд недостатков и огра-

ничений в использовании указанных технологий в системе физического воспитания студентов вузов, тем более имеющих ограниченные возможности здоровья. Таким образом приходится констатировать, что проблема применения современных физкультурно-оздоровительных систем в учебном процессе со студентками специального медицинского отделения еще ждет своего решения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Венгерова Н.Н. Физкультурно-оздоровительные технологии для студенток высшей школы: Монография. – СПб., 2011. – 216 с.

2. Венгерова Н.Н. Место современных оздоровительных технологий в учебном процессе по физической культуре в вузе / Н.Н. Венгерова, И.В. Зайцев // Физическая культура и спорт: проектирование, реализация, эффективность: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию А.А. Нестерова. – СПб., 2005. – С. 118–120.
3. Ковалева М.В., Румба О.Г. Применение подвижных и элементов спортивных игр на занятиях со студентками с ограниченными возможностями сердечно-сосудистой системы: Монография. – Белгород, 2012. – 170 с.
4. Кондаков В.Л. Системные механизмы конструирования физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве современного вуза: Монография. – Белгород, 2013. – 454 с.
5. Лутонин А.Ю. Физиологические и психофизиологические критерии распределения студентов на медицинские группы для занятий физической культурой: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2009. – 26 с.
6. Мысина Г.А. Здоровьесберегающая деятельность студентов в рамках образовательно-воспитательной среды вуза // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2010. – № 2. – С. 16–22.
7. Осокина Е.А. Использование комплексных фитнес-программ в системе физического воспитания студенток / Е.А. Осокина, О.Н. Степанова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2010. – № 4. – С. 71–75.
8. Румба О.Г. Система педагогического регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2011. – 51 с.
9. Титов С.В. Физическое воспитание студенток специальных медицинских групп на основе комплексного применения силовых упражнений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Набережные Челны, 2013. – 23 с.
10. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для вузов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 10-е изд. стереотип. – М., 2012. – 480 с.

УДК [811.111: 821.111]: 378.016 (07)

Сяська Н.В.*Ровенский государственный гуманитарный университет (Украина)***МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ПОЭТИЧЕСКИМИ
ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье поднята чрезвычайно актуальная проблема формирования англоязычной лексической компетентности у будущих учителей. Разработка методических материалов, которые отражали бы лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку, является особенно актуальной проблемой для методики. Впервые исследована и научно обоснована методика формирования англоязычной лексической компетентности будущих учителей средствами аутентичных поэтических текстов, рассмотрена и доказана ее эффективность. Дальнейшее развитие получила теория и практика обучения студентов языковых специальностей английскому языку.

Ключевые слова: лексическая компетентность, аутентичные поэтические тексты, эффективные приемы, лексико-стилистический анализ, этапы формирования компетентности.

N. Syaskaya*Rivne State Humanitarian University (Ukraine)***METHODS OF WORKING WITH AUTHENTIC POETIC TEXTS AT ENGLISH
PRACTICAL CLASSES**

Abstract. The subject of the article is the method of forming future teachers' lexical competence in English by means of authentic poetic texts. The development of methodological sources, which could reflect the country-studying approach to teaching languages, has become an acute problem for Methods. For the first time the method of forming future teachers' competence in the English lexis is researched and validated. The method is based on the use of authentic poetic texts. The author gives proofs of its efficiency. The theory and practice of teaching students the English language has got further development.

Key words: lexical competence, authentic poetic texts, efficient methods, lexical-stylistic analysis, stages of competence formation.

В последнее время возникла необходимость создать разработку методических материалов, которая отражала бы лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку. Формирование англоязычной лексической компетентности средствами аутентичных поэтических произведений является достаточно сложным процессом и требует соответствующей методики. Проблема обучения англоязычной лексики решается в таких направлениях, как: способы рецептивного усвоения иноязычной лексики для чтения общественно-политических, научно-популярных, страноведческих и художественных текстов (Н. Баранова, И. Фельснер, С. Фоломкина, Г. Харлов, Ф. Хозман, Л. Легенхаузен,

© Сяська Н.В., 2014.

Д. Вульф и др.) и восприятие их содержания на слух (М. Базина, Н. Бычкова, М. Вайсбурд, С. Захарова, К. Хайз, Г. Солмек и др.); методов репродуктивного и продуктивного усвоения свободных и устойчивых словосочетаний для совершенствования устной речевой компетенции (П. Гурвич, В. Коростелев, Ю. Кудряшов, С. Кузьменко, П. Болслимк, В. Бернер и др.). Указанные исследования раскрывают основные методические подходы к организации результативного обучения понимания и употребления англоязычного лексического материала, изучаемого в существующих условиях учебного процесса. Лишь недавно учебно-эстетический потенциал аутентичных поэтических тестов (АПТ) начал привлекать внимание ученых: Д. Цикалов [4] предложил методику использования лирического произведения как средства формирования межкультурной компетенции, Т. Камаева [3] и другие используют АПТ для обучения чтению, Г. Подосинникова [6] акцентировала важность проводить углубленную работу над АПТ в средней школе. Кроме того, в аспекте поэтической коммуникации, в частности, семантики поэтического текста, значительная роль отводится изучению образности и рассмотрению стилистических средств и приемов, обеспечивающих ее формирование. В последнее десятилетие по проблемам поэтического текста и поэтического дискурса написаны и защищены диссертации С. Андреевой, Ю. Гриневым, И. Чоговадзе и др [1; 2; 5]. Толкованию особенностей современной английской поэзии как таковой, а также образности, характерной для отдельных идиостилей современных английских поэтов, посвящены

исследования Н. Коркорана, Т. Паулина, С. Смита и др [7; 8; 9]. В зарубежной методике поэтические произведения используются достаточно широко.

Лингводидактическая модель формирования англоязычной лексической компетенции предполагает следующие основные этапы углубленной работы с аутентичными поэтическими произведениями: познавательно-обогащающий, операционно-аналитический, коммуникативно-оценочный и этап творческого переосмысления и интерпретации; имеет гипотетический характер и является основой для проектирования системы учебного процесса в реализации стандарта высшего педагогического образования, с одной стороны, и личностного становления студента – с другой.

Первый этап – познавательно-обогащающий. На этом этапе преподаватель готовит студентов к восприятию поэтического произведения; активизирует фоновые знания студентов, необходимые для адекватного восприятия текста; устраняет смысловые, лингвострановедческие и лингвистические трудности, стимулирует умственную деятельность студентов, активизирует их воображение и интерес к произведению. Цель предварительной работы заключается в том, чтобы создать соответствующую лингвистическую и ситуативную атмосферу для восприятия текста, жизнеописания, творчества автора, соотнести с произведением тексты других жанров подобной тематики. Указанный этап предполагает использование таких приемов обучения, как работа с литературоведческими и лингвистическими источниками, ознакомления с фо-

новыми знаниями, конспектирование новой информации.

В целом познавательного-обогащающий этап способствует формированию знаний студентов об основных лингвистических и литературоведческих закономерностях и особенностях АПТ, выступает этапом подготовки студентов к активной коммуникативной деятельности и творческой активности.

Целью второго – операционно-аналитического – этапа является понимание поэтического произведения, создание диалога читателя с автором в процессе чтения, происходит анализ лексических, грамматических единиц, стилистических средств, использованных автором. Достижения учебной цели предусматривают решение следующих задач: формирование умений осуществления перевода безэквивалентной лексики, понимание и адекватное восприятие лексики высокого стиля, совершенствование навыков трансформации, установление причинно-следственных связей в произведении, формирование и развитие умений планировать высказывания из прочитанного. Целесообразно использовать следующие приемы: *jigsaw reading* – восстановление правильного порядка фрагментов текста, *gap filling* – заполнение пропусков в прочитанном произведении, ответы на вопросы по прочитанному тексту, обсуждение верных/неверных утверждений, подбор синонимов/антонимов, объяснений к использованным автором лексическим единицам, разбор имеющихся стилистических приемов. Для работы с поэтическим произведением также предлагается составление содержательной карты поэтического

произведения, объяснение смысла на уровне фразы и понадфразового единства, моделирование логических связей в поэтическом произведении.

Целью третьего – коммуникативно-оценочного – этапа является контроль со стороны преподавателя полноты понимания поэтического произведения и глубины проникновения в его содержание. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: совершенствование умений давать оценку, анализировать текст, совершенствование умений выбирать языковые средства, формирования механизма синтеза, развитие креативных способностей, закрепление и совершенствование умений соединения фактов в смысловое целое. Студентам предлагается выделить в тексте основную мысль, ключевые слова, факты, подтверждающие или иллюстрирующие основную мысль или предложенный студентом тезис, совместить факты в смысловые единства, определить связь между явлениями. Указанный этап предполагает использование таких приемов обучения, как интерактивные, которые включают проведение бесед, ролевых игр. Еще одно эффективное средство индивидуализации – решение творческих задач студентами. Целью практических занятий является совершенствование приобретенных лексических умений студентов, стимулирование творческого подхода к формированию ЛК, закрепление и совершенствование умений соединения фактов в смысловое целое, развитие креативных способностей. При подготовке к практическому занятию обращаем внимание на двоегласие: должно звучать слово поэта и слово его читателя – студента. Мы для

себя решили разработать концептивно новый способ преподавания, а именно: научить студентов развивать свои креативные способности, а также применять на практике свои знания. Мы считаем, что студентам будет намного интереснее анализировать собственную поэзию. Нам кажется, что в наше время студентам не хватает креативного образа мышления. Легким является задание: изучить и проанализировать теоретический материал, содержащий в себе информацию о различных средствах. Мы решили усложнить задачу и заставить студентов мыслить творчески. Погружаясь в психику литературного героя и его философские размышления, студент познает себя и выбирает собственную философию существования. Практические занятия по иностранному языку на основе аутентичных поэтических произведений сочетают объективно существующее произведение и его субъективное понимание читателем. Структура занятия немного напоминает сюжет поэтического произведения: она имеет развитие мысли, открыта для ее личного толкования, неповторима, как и произведение.

Четвертый этап – этап творческого переосмысления и интерпретации поэтического произведения – способствует более глубокому проникновению в идейное содержание поэтического произведения, совершенствуется умение критического и аналитического мышления и творческого переосмысления на основе собственных оценочных критериев, происходит поиск нестандартных решений. Перед студентами ставятся цели более глубокого проникновения в содержание текста, творческое переосмысление и

трактовка содержания поэтического произведения, развитие творческой активности. Преподаватель может предложить студентам следующие приемы: создание собственного перевода поэтического произведения, нахождение различных вариантов перевода одного поэтического произведения, сравнение нескольких произведений одного автора, драматизация на основе прочитанного, создание проектов. Студентов нужно ориентировать на выполнение мыслительных операций с информацией (анализ, синтез, отбор, перегруппировки, конструирование новых образцов, поиск аргументации). На этом этапе студенты совершенствуют умения творческого переосмысления. Основное внимание уделяется созданию студентами собственного оригинального художественного текста, который аккумулирует в себе все содержание обучения на уровне восприятия. Мы предлагаем на этом этапе также начинать работу с поэтическим текстом с постановки противоречивой и острой проблемы. Интерпретация проблемных ситуаций дает студентам «пищу» для размышления, сравнений, выводов, мобилизует познавательную и творческую активность и стимулирует их речи, в результате чего формируется лексическая компетентность. Приведем примеры использования проблемных ситуаций на практических занятиях. Для этого их подают в форме пословицы, например к теме «Feelings and emotions» – *Love will find a way; Love makes the world go round; Love conquers all.* К теме «The world around us» – *You must look into people as well as them; Appearances can be deceptive; Time and tide wait for no man.* Целесообразно выполнение

преподавателем ролей консультанта, координатора, коммуникативного партнера, что способствует созданию атмосферы сотрудничества и творчества и предоставления приоритета групповым формам работы («Читаем. Думаем. Работаем в парах», «Читаем. Думаем. Обмениваемся идеями» – стратегия работы четырех-семи студентов в одной группе, которые поочередно выполняют различные роли: «Чтение текста с пометками», «Взаимное обучение», «Вопросы к автору», «Академическая дискуссия», «Оставь последнее слово для меня»). Для обеспечения эффективного уровня формирования англоязычной лексической компетентности средствами АПТ можно организовывать «круглые столы» по определенной теме на занятиях кружка по английскому языку “English speaking club”. Здесь также происходит сочетание учебного материала по темам и составление перечня произведений английских и американских авторов, которые могут быть объединены на занятиях кружка (например, в теме “Feelings and emotions” предлагается разбирать сонеты В. Шекспира, стихи Р. Бернса, А. Генри, для темы “Art” – стихи П. Неруды, Д. Бродского, У. Блейка и др.), что, во-первых, позволяет стимулировать интерес студентов к изучаемому предмету, так как данные темы близки и интересны им в этом возрасте, во-вторых, это усиливает воспитательное и эстетическое воздействие на студентов. Рассмотрение вопросов «круглого стола» осуществляется на уровне трех групп. В первую группу «ученых» входят те студенты, которые готовят определенную предложенную тему, на основе стихов, которые будут рассматриваться. Они должны

раскрыть сущность темы, осветить ее основные вопросы. Вторая группа «научных оппонентов» участвует в обсуждении темы, создает проблемные ситуации. Эту группу составляют студенты, которые также работают над темой, самостоятельно разрабатывают проблемные ситуации. Третью группу «экспертов» образуют студенты, которые наиболее хорошо знают английский язык. Они дают оценку работы каждого студента из двух предыдущих групп. Для организации и проведения занятия в форме «круглого стола» каждый студент получает индивидуальное задание и за его выполнение получает определенное количество баллов. Среди самостоятельно-исследовательских задач, составивших основу четвертого этапа, является задача подготовки проекта. Целью проведения такого вида самостоятельной работы была подготовка студентов к творческой реализации, создание познавательной мотивации студентов третьих курсов языковых специальностей в формировании АЛК, интерактивное общение в системе преподаватель – студент.

Таким образом, можно заключить, что соблюдение этапов формирования англоязычной лексической компетентности средствами аутентичных поэтических текстов создает благоприятные предпосылки для сознательного усвоения студентами иноязычной лексики как при обсуждении аутентичных поэтических текстов, текстов профессионального направления, так и при разыгрывании учебных коммуникативных ситуаций. Применение аутентичных поэтических произведений на занятиях по английскому языку повысит эффективность и результативность обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева С.А. Поэтическое слово в когнитивном аспекте (на материале английских поэтических произведений викторианского периода): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 252 с.
2. Гриднев Ю.В. Рифменные структуры испаноязычной поэзии : учеб. пособие // Науч. ред. Ю.А. Рылов. – Воронеж, 1997. – 56 с.
3. Камаева Т.П. Поэзия на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению чтению // Иностранные языки в школе. Т.П. Камаева. – 1996. – № 3. – С. 19–28.
4. Цикалов Л.Н. Языковая экономия и эллипс. Семантико-фонетические и грамматические явления в иностранном языке // Темат. сб. науч. трудов: Цикалов – Л. – Алма-Ата, 1985. – С. 89–94.
5. Чоговадзе И.Н. Лингвостилистические основания оценки качества поэтического перевода с позиции образной структуры текста (на материале сонетов Шекспира и их русских переводов): дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000. – 289 с.
6. Подосиннікова Г.І. Експериментальна перевірка ефективності комплексу вправ з навчання ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія “Педагогіка та психологія”. – К., 2001. – № 4. – С. 75–82.
7. Corcoran N. The Cambridge companion to twentieth-century English poetry / ed. by N. Corcoran. – Cambridge: New York: Cambridge University Press, 2007. – 268 p.
8. Paulin T. The Secret Life of Poems. A Poetry Primer. London. Faber and Faber Limited, 2008. – 238 p.
9. Smith E. The Principles of English Metre. London. Milford, 1923. – 448 p.

УДК 372. 882

Хамицевич Е.В.*Московский институт открытого образования***МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАЗВЕРНУТОМУ ОТВЕТУ НА ВОПРОС
ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ФУНКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ
В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»**

Аннотация. В статье предлагается один из возможных вариантов обучения школьников такому жанру монологического высказывания, как развернутый ответ на вопрос. В процессе осмысления функции художественной детали «заячий тулуп» в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» ученики получают представление о взаимосвязи части и целого художественного произведения. Проблемный и исследовательский методы обучения, лежащие в основе методики, направлены на развитие коммуникативных умений, а также навыков внимательного чтения и анализа текста.

Ключевые слова: монологическая речь, развернутый ответ на вопрос, художественная деталь, проблемный метод, исследовательский метод, анализ текста.

E. Khamitsevich*Moscow Institute of Open Education***METHODOLOGY OF TEACHING TO GIVE A DETAILED ANSWER
TO A QUESTION, WHILE DETERMINING THE FUNCTION OF ARTISTIC
DETAILS IN A. S. PUSHKIN'S STORY «CAPTAIN'S DAUGHTER»**

Abstract. The article offers one of the possible options of teaching schoolchildren to such genre of expressing opinion as a detailed answer to a question. In the process of understanding the function of an artistic detail «a hare sheepskin coat» in A.S. Pushkin's story «Captain's daughter» students get an idea of the interconnection of a part and a whole of an artwork. Problematic and research methods of training, taken as a basis for the methodology used, are aimed at the development of communicative abilities, and skills of attentive reading and analysis of the text. *Key words:* monologue speech, a detailed answer to the question, an artistic detail, problematic method, research method, analysis of the text.

Проблема разработки методов обучения монологической речи при осмыслении роли художественной детали представляется актуальной по двум причинам. Во-первых, у многих учащихся не сформирован навык медленного, внимательного чтения: следя за развитием сюжета, они нередко обходят вниманием то, что напрямую к нему не относится. Поэтому важно научить отмечать детали в тексте и понимать их место в системе художественного произведения. Во-вторых, одна из самых сложных задач на уроке литературы связана с овладением школьниками монологической речью, которая является признаком развитой личности, умеющей выражать свои мысли в соответствии с коммуникативной задачей,

© Хамицевич Е.В., 2014.

и главным условием успешной сдачи экзамена. Важность исследования заключается и в том, что поставленная нами проблема практически не затрагивалась в методике преподавания литературы.

Выбранный аспект изучения произведения представляется нетривиальным и вызывает интерес учащихся, побуждает их к самостоятельной аналогичной творческой работе. Работая над темой «Роль детали «заячий тулуп» в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», поставим цель показать ученикам, как деталь художественного произведения отражает авторскую концепцию мира и человека, как, говоря словами Е. Добина, «в бесконечно малое вмещено целое» [3, с. 303].

На первом этапе необходимо дать восьмиклассникам теоретические сведения об исследуемом предмете, активизировать знания учащихся о нем. Художественная деталь – значимая подробность, с помощью которой создается художественный образ. В качестве примера можно вспомнить недавно прочитанные произведения Н.В. Гоголя – повесть «Тарас Бульба» и «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». Эти произведения интересны тем, что в них одни и те же детали выполняют разные функции. Атрибуты казачьей жизни в повести «Тарас Бульба», как, например, сабля Тараса, – символы высокого служения Отечеству, высоких идеалов и устремлений – превращаются в приземленные детали быта, которые «глупая баба» выносит проветриваться. Такая важная метаморфоза, несомненно, связана с идейным содержанием произведений: речь идет об обесценивании таких понятий, как

дружба, честь, высокое предназначение человека. Этот пример может многое прояснить учащимся: он демонстрирует разницу между деталью и подробностью и наглядно показывает, как деталь может быть связана с авторской концепцией произведения.

Обращаясь к повести А.С. Пушкина, скажем, что в тексте деталь «заячий тулуп» встречается в шести эпизодах, еще три эпизода с ней связаны. Стоит заранее дать задание ученикам поработать с «Комментарием» М.И. Гиллельсон и И.Б. Мушиной, поскольку в книге содержатся важная историческая информация [1, с. 139–140]:

– А.С. Пушкин позаимствовал эту деталь из официального документа – реестра Буткевича, который он нашел, собирая материал для «Истории Пугачевского бунта». В реестре в перечне вещей, разграбленных пугачевцами, встречаются два тулупа – беличий и мерлушечей. Вспомним, что в тексте «Капитанской дочки», кроме заячьего тулупа, есть еще и овчинный полушубок, которым Пугачев одаривает Гриневу. («Мерлушка – выделанная овечья шкура» [4]).

– После того как А.С. Пушкин придумал сюжетный ход с заячьим тулупом, он преодолел возникшие трудности, связанные с сюжетом повести: ему стали понятны мотивы отношений между героями.

Перед анализом задаем вопросы на уровне первичного читательского восприятия: когда вы читали первый раз, придали ли вы значение этой детали? Почему? Как эта мелочь становится значимой? Имеет ли значение тот факт, что это заячий, а не беличий тулупчик? Почему писатель не следует вполне документальному реестру? В

процессе диалога формулируем и записываем основную проблему урока: «Согласны ли вы с мнением, что жизнь Гриневу спасает случай?»

Предложим учащимся выделить в тексте эпизоды, которые так или иначе связаны с деталью «заячий тулуп», составить план, выписать ключевые цитаты. Дальнейшая работа может быть организована в группах. Каждой группе предложена система вопросов на осмысление разных функций детали. Отвечая на них, ученики создают устный комментарий, представляющий собою развернутый, связный ответ, подтвержденный текстом.

Первой группе предлагается исследовать сюжетобразующую функцию заячьего тулупа, второй – портретную, третьей – доказать, используя мифологический подтекст, что с помощью детали раскрывается характер героев.

Примерные вопросы для групп:

1 группа:

– дайте определение термина «сюжет»;

– выберите из составленного плана эпизодов те из них, в которых от детали «заячий тулуп» зависит жизнь или смерть героев или повороты сюжетной линии [6, с. 231];

– сделайте вывод об их взаимосвязи;

2 группа:

– прочитайте фрагменты, в которые деталь выступает как элемент портрета;

– что значит тулуп для Гринева и Пугачева? Как Гринев обращается к вожатому?

– почему Пугачев радуется подарку? Какими словами благодарит за подарок?

3 группа:

– какие черты характера героев помогают понять детали «заячий тулуп»

чик» и «овчинный полушубок»? В чем скрытый смысл обмена подарками?

– перечитайте эпизод первой встречи Гринев с вожатым. Как описывается вожатый? Важно ли, что первая встреча происходит во время бурана?

– каким предстает Пугачев во сне Гринев? Какие эпитеты сопровождают описание взгляда Пугачева?

Справочная информация:

«В народных поверьях заяц связан с миром духов и нечистой силы <...> В загадке заяц – косой бес, в детской дразнилке заяц “выводит детей – косях чертей»; «заяц оказывается <...> своего рода посредником между миром человека и миром нечистой силы, или духов» [2, с. 186, 188]

«Овца (ягненок) – символ кротости и сельской жизни. Раннее христианское искусство изображало апостолов в виде двенадцати агнцев. Овца также стала атрибутом персонификации Невинности, Кротости, Терпения и Смирения» [7].

Отвечая на вопросы, учащиеся первой группы сделают вывод, что в большей части эпизодов деталь является сюжетобразующей: она организуют сюжет. Подарок Гринев вызывает цепочку благодарностей: Пугачев милует Гриневу и спасает его от виселицы, затем дарит овчинный полушубок и доброго коня, Гринев отдает уряднику деньги, а тот привозит письмо от Маши, и, наконец, Пугачев освобождает Машу и благословляет молодых. Если бы не было подарка Гриневу, не было бы сюжета повести в том виде, в котором он существует. Можно предложить учащимся объяснить совет, данный Горьким молодому писателю: «Главное — найдите деталь <...> она осветит вам характеры,

от них пойдете, и вырастут сюжет и мысли...» [3, с. 302].

Учащиеся второй группы увидят, что «заячий тулуп» является деталью портрета только двух героев – Гринева и Пугачева – и только в двух эпизодах. Первый эпизод – на Петрушу надевают заячий тулуп и он, обливаясь слезами, отправляется в дорогу. Второй – портрет-впечатление Савельича: Пугачев натягивает тулуп на могучие плечи и рвет его по швам. Несмотря на то, что тулуп мал, «бродяга был чрезвычайно доволен <...> подарком» [6, с.145].

Несколько раз подчеркивается, что тулуп детский: возможно, не только потому, что он мал даже Гринеvu, но и связан с воспоминаниями героя о родном доме, детстве, матушке и батюшке. Даря тулуп, Гринев так же заботится о вожатом, как заботятся о нем его родители. Желая отблагодарить вожатого, Гринев дарит ему частичку благополучной, нормальной человеческой жизни, делится теплом.

Обратим внимание, что Гринев думает о вожатом как о человеке, равном ему. Он обращается к вожатому: «Что, **брат**, прозяб?», – и раздумывает над тем, как «отблагодарить **человека**» [6, с. 143]. Сравни: для Савельича вожатый «пьяница оголтелый». Совершенно очевидно, что Пугачев оценил не сам тулуп, который оказался ему мал (подарок с точки зрения разума бессмысленный), а душевный порыв Гринева, его отношение к незнакомому, простому бродяге, как к близкому человеку. Для него поступок Гринева – это «добродетель», «милость», и он тем же одаривает Гринева. (Е. Полтавец точно отмечает, что Гринев показал Пугачеву путь к спасению души, по-

этому еще неизвестно, кто кому вожатый [5, с. 21].)

Третья группа покажет, как мифологический подтекст позволяет понять черты характера героев. Возможно, заячий тулуп, натянутый на плечи Пугачева, подчеркивает звериные черты героя. «...Или волк или человек» [5, с. 141] – раздумывает ямщик, всматриваясь во «что-то черное» во время бурана. Черная борода, ястребиный (огненный, сверкающий) взгляд – обязательные черты портрета Пугачева на протяжении всей повести. К тому же образ бурана, во время которого произошла встреча героев, подчеркивает эту сторону характера Пугачева: сходство пейзажа повести с пейзажем стихотворения «Бесы» не случайно.

Мифологическое значение овцы, напротив, раскрывает противоположную сторону характера Пугачева. Возможно, подарок Пугачева Гринеvu подчеркивает его подсознательное стремление к добру, милости, покаянию. Вспомним о христианском образе заблудшей овцы, который ассоциируется с невольным грешником, о символе Иисуса Христа – Агнце Божьем. Этот подтекст позволяет по-иному взглянуть на характер Пугачева и увидеть в нем человека, потерявшего дорогу в жизни, уставшего от убийства и разбоя, стремящегося к смирению и покаянию. «Ты видишь, что я не такой кровопийца, как говорит обо мне ваша братья» [5, с. 205], – говорит Пугачев Гринеvu, как бы утверждая, что он все-таки человек, а не волк.

Выслушав комментарии, обратим внимание учащихся, что постепенно художественная деталь оказывается включенной в семантическое поле таких понятий, как «благодарность»,

«добродетель», «милость», «сострадание», «человеческое тепло» и «сочувствие». Заячий тулупчик, изначально портретная и сюжетообразующая деталь, наполняется разными смыслами, становится символической: с помощью нее переданы пушкинские мысли о братстве людей, милости к падшим, раскаянии и прощении.

Подводя итог, предложим ученикам ответить на основной проблемный вопрос, поставленный вначале: «Согласны ли вы с мнением, что жизнь Гринева спасает случай?» Напоминаем о трехчастной композиции ответа: тезис (точный ответ на вопрос), аргументация с опорой на текст, вывод. Один из возможных ответов: «Я не совсем согласен с тем, что случай спасает жизнь Петру Гриневу. Можно считать случайностью то, что вожатым оказался Емельян Пугачев, но остальные поступки героев являются проявлением их воли. Гринева хотел «отблагодарить человека», он, дворянин, отнесся к простому казаку с состраданием и сочувствием. Именно поэтому Пугачев благодарил его не столько за заячий тулуп, который оказался ему мал, сколько за добродетель и милость. Добрый поступок Гринева вызвал цепочку добрых поступков Пугачева. Получается, что жизнь Гринева, а потом и Маши Мироновой, спасает не случай, а личностные качества главного героя и стремление Пугачева быть «не кровопийцей», а человеком».

В заключение подчеркнем, что успех методики во многом зависит от

того, направлена ли она на активизацию интереса. Проблемный и исследовательский методы позволяют организовать обучение так, чтобы ученик, овладевая навыками анализа текста и монологической речи, почувствовал радость собственного открытия и понял, насколько увлекательным может быть процесс внимательного чтения текста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гиллельсон М.И., Мушина И.Б. Повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Комментарий. Пособие для учителя – Л., 1977. – 192 с.
2. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. – М., 1997. – 912 с.
3. Добин Е. Сюжет и действительность. Искусство детали. – Л., 1981. – 430 с.
4. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона [Электронный ресурс] // Яндекс. Словари. – URL: <http://slovari.yandex.ru/> (дата обращения: 09.02.2014)
5. Полтавец Е.Ю. Размышление о жанре «Капитанской дочки» и о том, кто кому вожатый // Литература в школе. – 2005. – № 7. – С. 17–20.
6. Пушкин А.С. Капитанская дочка // Минералов Ю. И., Минералова И. Г. Литература: учебник для 8 класса в двух частях. – Самара, 2013. – Ч. 1. – 416 с.
7. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия / под общ. ред. В.Л. Телицына. – 2-е изд. – М., 2005 [Электронный ресурс] – URL: <http://slovari.yandex.ru/> (дата обращения: 09.02.2014)

УДК 378.973.53

Шумельчик Л.Б.*Классический частный университет (г. Запорожье, Украина)*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ГОРНОГО ИНЖЕНЕРА

Аннотация. В статье показано, что применение акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущих горных инженеров заключается в системном способе обучения будущих специалистов проектированию, созданию и частичной апробации элементов системы профессиональной деятельности будущих горных инженеров. Процесс акмеологического познания направлен на себя и на свою деятельность, поэтому диагностика в акмеологии сосредоточивается на выявлении того, как личность становится субъектом управления собственным поведением в личностной, профессиональной, творческой и духовной сфере. Практически проектирование теоретической и экспериментальной модели будущей профессиональной деятельности студента происходит на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки реальных систем деятельности горных инженеров или студентов, выполняющих роль горного инженера в имитационном обучении.

Ключевые слова: акмеологический подход, профессиональная подготовка, горный инженер.

L. Shumelchik*Classic Private University (Zaporozhye, Ukraine)*

ACMEOLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MINING ENGINEERS

Abstract. The article states that the use of acmeological approach to professional training of future mining engineers lies in systematic method of teaching future specialists to be professionals in planning, construction and partial approbation of the system elements. The process of archeological perception is directed both on itself and on its activity, so the diagnostics in acmeology focuses on finding the way a person becomes a subject of control of his/her own behavior in personal, professional, creative and spiritual spheres. In practice, the construction of theoretical and experimental models of student's future professional activity is based on comparative observation, analysis and evaluation of mining engineers' activities, as well as of students performing the role of mining engineers in the process of imitative learning.

Keywords: acmeological approach, professional training, mining engineer.

Современная акмеология – это наука о достижении человеком вершин духовности, овладении избранной профессией. Она изучает феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на разных этапах его зрелости (высшие формы самореализации личности), рассматривает процессы профессионального и личностного развития в их единстве, а также пути

профессиональной социализации на основе реализации творческого потенциала субъекта деятельности [1; 2; 3; 4; 7]. Современная акмеология играет особую роль в управленческой, педагогической, психотерапевтической деятельности, где понятие «зрелость» рассматривается как эталонное сочетание свойств. Одним из основных методов акмеологического исследования является сравнительный анализ высоко- и низкопроизводительных субъектов профессиональной деятельности [6; 7].

Концептуальные основы акмеологического подхода к профессиональной подготовке специалистов исследовали К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Коростель, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев [1], А.А. Деркач [3] и др. [2; 3; 6; 7]. Одной из задач акмеологического направления в педагогике является разработка с помощью комплексных исследований «наиболее технологичных» стратегий и тактик организации и практического осуществления перехода молодого специалиста на более высокие уровни профессионализма, мастерства. Процесс акмеологического познания направлен на себя и на собственную деятельность, поэтому диагностика в акмеологии сосредоточивается на выявлении того, как личность становится субъектом управления собственным поведением в личностной профессиональной, творческой и духовной сферах [7]. Тем не менее, несмотря на весомые достижения акмеологии, акмеологический подход к профессиональной подготовке будущего горного инженера не нашел еще надлежащего освещения в теории и методике профессионального образования. Именно

поэтому наше исследование посвящено изучению проблемы профессиональной подготовки будущего горного инженера на основе акмеологического подхода.

Цель статьи – рассмотрение теоретико-методических основ применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущего горного инженера.

В ходе исследования решались следующие задачи: 1) сформулировать основные теоретические положения применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущего горного инженера; 2) разработать систему, этапы и раскрыть особенности профессиональной подготовки будущего горного инженера на основе акмеологического подхода.

Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущего горного инженера – это системный способ обучения будущих специалистов проектированию, созданию и частичной апробации элементов системы профессиональной деятельности будущих горных инженеров. Практически проектирование теоретической и экспериментальной модели будущей профессиональной деятельности студента происходит на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки реальных систем деятельности горных инженеров или студентов, которые выполняют роль горного инженера в имитационном обучении. Для этого преподаватель ознакомили студентов с акмеологическими исследовательскими приемами, уровнями эффективности результатов профессиональной деятельности горного инженера, крите-

риями этой эффективности и показателями развития субъектов учебного процесса.

Поиск наиболее оптимальных для себя форм и способов эффективной профессиональной деятельности студент осуществляет самостоятельно [5].

В Национальном горном университете (г. Днепропетровск, Украина) нами была апробирована система акмеологической профессиональной подготовки будущего горного инженера для адаптационного этапа, этапа базового обучения, этапа имитационного обучения, этапа контекстного обучения (производственная практика, дипломная работа).

Каждый этап профессиональной подготовки будущего горного инженера имеет особенности, которые отражаются и в особенностях применения акмеологического подхода к этой подготовке. Несмотря на широкий спектр содержательных и процессуальных отличий относительно подготовки горных инженеров в разных высших учебных заведениях, можно выделить характерные общие признаки применения акмеологического подхода.

Для *адаптационного этапа* в ходе применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущего горного инженера характерна реализация следующих специфических функций: пропедевтической, с целью создания основы для общепрофессиональной и узкоспециальной подготовки будущего горного инженера – обеспечение фундамента для

непрерывного профессионального образования и самообразования; компенсационной – восстановление утраченных возможностей обучения комплексу фундаментальных дисциплин в общеобразовательной школе; адаптационной – адаптация студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении; развивающей – поступательное обогащение деятельностных способностей будущих горных инженеров.

На этапе *базового обучения* основными особенностями применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке горного инженера являются: а) в умственных действиях студентов: формирование профессиональной наблюдательности, умения профессионально анализировать производственный процесс и синтезировать полученные в результате анализа факты; б) в практических действиях студентов: проведение детального анализа деятельности горного инженера в конкретных условиях производства; выделение составляющих элементов профессиональной деятельности и построение на этой основе модели собственной деятельности на производстве в роли горного инженера.

В результате этого этапа студенты приобретают комплекс знаний и умений, который является основой для формирования профессиональной компетентности будущего горного инженера. Этот комплекс знаний и умений представлен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Система профессиональных знаний горного инженера
(этап базового обучения)**

Профессиональные знания	Дисциплины, в ходе изучения которых формируются знания
Организационно-распорядительные документы и методические материалы, которые применяются при организации горных работ	Геотехнологии горного производства (горные работы); геотехнологии горного производства (маркшейдерское дело); метрология, стандартизация и сертификация
Основы геологии	Геология
Общие сведения о геологии района работ	Геология; геодезия
Горно-геологические условия, направленность, специализация и перспективы развития района работ	Геотехнологии горного производства (маркшейдерское дело); процессы подземных горных работ; процессы открытых горных работ; механика горных пород
Назначение и конструкции горных выработок	Геотехнологии горного производства (маркшейдерское дело); аэрология горных предприятий; горно-компьютерная графика
Требования и порядок разработки проектно-производственной документации на проходжение горных выработок	Геотехнологии горного производства (горные работы); геотехнологии горного производства (маркшейдерское дело); метрология, стандартизация и сертификация
Организация производственных процессов и технология прохождения горных выработок; порядок оформления документов на проведение работ в условиях с материалами, которые требуют специальных разрешений, оформления и согласования	Технология подземной разработки месторождений полезных ископаемых; технология открытой разработки месторождений полезных ископаемых; моделирование производственных процессов; материаловедение; системы управления горным оснащением; технология и безопасность выполнения взрывных работ
Технические и геологические требования, предъявляемые к качеству горных работ; правила технической эксплуатации и обслуживания горнопроходного оборудования, контрольно-измерительной аппаратуры, средств защиты, инструмента	Геология; геотехнологии горного производства (горные работы); метрология, стандартизация и сертификация; горные машины; механизированные комплексы; охрана работы в области
Причины и условия возникновения геологических осложнений, технико-технологических нарушений, неполадок, аварий в горных выработках, способы их предупреждения и ликвидации	Геология; теория геодинамических явлений; механика горных пород; аэрология горных предприятий; принятие технологических решений в горном производстве
Порядок и средства контроля за состоянием горных выработок	Технология подземной разработки месторождений полезных ископаемых; технология открытой разработки месторождений полезных ископаемых
Требования техники безопасности и правила ведения буроподрывных работ	Технология и безопасность выполнения взрывных работ; охрана работы в области
Нормы затрат и правила хранения материалов, применяемых при прохождении горных выработок	Геотехнологии горного производства (горные работы); материаловедение; экономика

Продолжение таблицы 1

Виды, характеристики взрывчатых материалов, правила их применения, транспортирования, учета и хранения	Геотехнологии горного производства (горные работы); технология и безопасность выполнения взрывных работ
Правила учета и хранения геологического материала (керна, проб и т.д.)	Геология
Формы и порядок ведения производственной и отчетной документации; порядок планирования, проектирования и основы финансирования горных работ	Организация и планирование горных работ; проектирование горного производства; экономика; метрология, стандартизация и сертификация
Нормы и расценки на горные работы, порядок их пересмотра	Организация и планирование горных работ; экономика
Действующие положения по оплате работы работников	Организация и планирование горных работ; экономика
Ведущий отечественный и зарубежный опыт в области техники и технологии горных работ	Геотехнологии горного производства (горные работы); основы научных исследований
Основы экономики горных работ	Экономика
Правила по охране труда	Охрана работы в области

Таблица 2

**Система профессиональных умений горного инженера
(этап базового обучения)**

Профессиональные умения и навыки горного инженера	Дисциплины, в ходе изучения которых формируются профессиональные умения и навыки
Умение пользоваться современными средствами вычислительной техники, коммуникаций и связи	Информатика; компьютерные технологии в горном производстве
Умение работать с технической документацией, читать строительные и технологические чертежи, понимать электрические и пневматические схемы, систематизировать технический материал	Начертательная геометрия; инженерная графика; прикладная механика; термодинамика; горно-компьютерная графика
Владение средствами автоматизации проектирования	Компьютерные технологии в горном производстве; прикладная механика
Владение программами пакета MS Office, AutoCAD, также желательно владение другими конструкторскими программами проектирования (Solid Works, Inventor или др.)	Информатика; компьютерные технологии в горном производстве
Владение методами проведения технических расчетов	Геотехнологии горного производства (горные работы); компьютерные технологии в горном производстве; прикладная механика
Умение ориентироваться на местности и составлять простейшие виды топографических планов и схем	Геодезия
Владение навыками геолого-промышленной оценки рудных месторождений полезных ископаемых	Геология

Продолжение таблицы 2

Умение вести первичную документацию точек наблюдений, горных выработок и буровых скважин, составлять геологические схемы, карты, разрезы	Геология; геотехнологии горного производства (горные работы); геотехнологии горного производства (маркшейдерское дело)
Самостоятельность, мобильность, управленческие навыки	Основы менеджмента в горном производстве
Умение общаться и выражать себя, ответственность и умение принимать решения	Принятие технологических решений в горном производстве
Умение работать в команде	Основы менеджмента в горном производстве
Умение руководить в аварийных и конфликтных ситуациях	Принятие технологических решений в горном производстве

Относительно таблицы 2 отметим, что такие важные обобщающие умения, как самостоятельность, мобильность, управленческие навыки, умение общаться и выражать себя, ответственность и умение принимать решения, умение работать с командой, умение руководить в аварийных и конфликтных ситуациях в традиционной системе профессиональной подготовки будущего горного инженера целенаправленно не формируются. Акмеологический подход позволяет преодолеть этот недостаток традиционной подготовки горного инженера.

На третьем этапе применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке горного инженера основной особенностью является преобладание имитационной учебной деятельности студентов, в результате которой происходит интенсивное формирование *элементов системы будущей профессиональной деятельности* каждого студента. Путем имитации реального производственного процесса у студентов целенаправленно формируются: профессиональная активность и полная самостоятельность в разработке и проведении производственного процесса; умение планировать и варьировать собственную систему профессиональной деятель-

ности и аргументировано защищать ее в виде курсовой работы.

Логическим результатом является формирование следующих профессиональных компетенций будущего горного инженера как составляющих его профессиональной компетентности:

- выбирать и (или) разрабатывать обеспечение интегрированных технологических систем эксплуатационного поиска, добычи и переработки твердых полезных ископаемых, строительства и эксплуатации подземных объектов техническими средствами с высоким уровнем автоматизации управления;

- владеть методами анализа, знать закономерности поведения и управления свойствами горных пород и состоянием горного массива в процессах добычи и переработки твердых полезных ископаемых, а также при строительстве и эксплуатации подземных сооружений;

- владеть навыками анализа горно-геологических условий при эксплуатационном поиске и добыче полезных ископаемых, а также при строительстве и эксплуатации подземных объектов;

- владеть основными принципами технологий эксплуатационного поиска, добычи полезных ископаемых, строительства и эксплуатации подземных объектов;

– осуществлять техническое руководство горными и подрывными работами при эксплуатационном поиске, добыче полезных ископаемых, строительстве и эксплуатации подземных объектов, непосредственно управлять процессами на производственных объектах;

– осуществлять необходимые геодезические и маркшейдерские измерения, обрабатывать и интерпретировать их результаты;

– владеть методами геолого-промышленной оценки месторождений полезных ископаемых, горных отводов;

– осуществлять контроль качества работ и обеспечивать правильность их выполнения; составлять графики работ и перспективные планы, инструкции, сметы, заявки на материалы и оснащение, заполнять необходимые отчетные документы согласно установленным формам;

– оперативно устранять нарушения производственных процессов, выполнять маркетинговые исследования, проводить экономический анализ затрат для реализации технологических процессов и производства в целом;

– владеть навыками организации научно-исследовательских работ;

– разрабатывать (самостоятельно или в составе творческих коллективов), согласовывать и утверждать в установленном порядке технические, методические и прочие документы, регламентирующие порядок, качество и безопасность выполнения горных, горно-строительных и взрывных работ;

– демонстрировать навыки разработки систем по обеспечению безопасности и охране работы на производстве, работ по эксплуатационному поиску, добыче и переработке твердых

полезных ископаемых, строительству и эксплуатации подземных объектов;

– обосновать главные параметры шахт, карьеров, технологические схемы открытия, подготовки и отработки запасов твердых полезных ископаемых с использованием средств комплексной механизации и автоматизации горных работ высокого технического уровня;

– выбирать высокопроизводительные технические средства и технологию горных работ согласно условиям их применения;

– внедрять передовые методы и формы организации производства и работы;

– обосновывать главные параметры шахт, карьеров, систем подземной и открытой разработки месторождений полезных ископаемых, режим горных работ, технологию и механизацию открытых горных работ;

– использовать информационные технологии при проектировании и эксплуатации шахт, карьеров;

– осуществлять выполнение геодезических, маркшейдерских работ, определять пространственно-временные характеристики земной поверхности и недр, горно-технических систем, подземных и наземных сооружений и отображать информацию в соответствии с современными нормативными требованиями;

– составлять проекты геодезических и маркшейдерских работ;

– организовывать деятельность подразделов маркшейдерского обеспечения горных работ, в том числе в режиме чрезвычайных ситуаций;

– выбирать и рассчитывать основные технологические параметры эффективного и экологически безопас-

ного проведения работ по переработке и обогащению полезных ископаемых на основе знаний принципов проектирования технологических схем обогащающего производства и выбора основного и вспомогательного обогащающего оснащения;

- разрабатывать и реализовывать проекты производства при переработке минерального и техногенного сырья на основе современной методологии проектирования; рассчитывать производительность и определять параметры оборудования;

- осуществлять контроль за соблюдением требований промышленной и экологической безопасности при выполнении буровых, взрывных работ и работ с взрывчатыми материалами, за соблюдением требований действующих норм, правил и стандартов, нормативной, технической и проектно-сметной документации;

- эксплуатировать электромеханические комплексы машин и оборудование горных предприятий, включая электроприводы, преобразующие устройства, в том числе закрытого и рудного взрывозащищенного назначения, и их системы управления;

- анализировать, критически оценивать и усовершенствовать комплекс мероприятий по обеспечению безопасности персонала, снижению травматизма и профессиональных заболеваний.

На четвертом этапе применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущего горного инженера основной особенностью является ориентация на *сформированность будущей профессиональной деятельности студента в роли горного инженера*. Собственно, это уже

не имитация практической деятельности инженера-горняка, а участие в реальном производственном процессе в ходе производственной практики и дипломирования, что проявляется в:

- стремлении к высокой культуре профессиональной деятельности в роли горного инженера – способности планировать свою профессиональную деятельность, старании придерживаться высокой технологической дисциплины, рациональной организации и содержания рабочего места инженера, соблюдении правил безопасности;

- владении профессиональной системой деятельности на уровне умения осуществить ее апробацию в реальном процессе горного производства;

- представлении элементов профессиональной системы деятельности в виде дипломной работы и ее аргументированной защиты.

Наше исследование показало, что применение акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущих горных инженеров заключается в системном способе обучения будущих специалистов проектированию, созданию и частичной апробации элементов системы профессиональной деятельности. Практически проектирование теоретической и экспериментальной модели будущей профессиональной деятельности студента происходит на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки реальных систем деятельности горных инженеров или студентов, выполняющих роль горного инженера в имитационном обучении. Апробирована система акмеологической профессиональной подготовки будущего горного инженера для адаптационного этапа, этапа базового обучения, этапа имитацион-

ного обучения, этапа контекстного обучения (производственная практика, дипломная работа). Логическим результатом этапов является эффективное формирование знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций будущего горного инженера как составляющих его профессиональной компетентности.

Основные направления дальнейших исследований мы видим в реализации разработанного акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущих горных инженеров в условиях специально созданной информационно-образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акмеология вчера, сегодня, завтра / К.А. Абульханова-Славская и др. // Прикладная психология и психоанализ. – 1997. – № 1. – С. 1–26.
2. Богданов Е.Н. Акмеологическая теория профессионализма в управлении: перспективы создания // Прикладная юридическая психология. – 2010. – № 3. – С. 8–17.
3. Варфоломеева О.Ю. Акмеология как наука в интерпретации русских исследователей [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1683](http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1683) (дата обращения 21.02.2014).
4. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. Монография / Деркач А.А. и др. – М., 2008. – 96 с.
5. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 1. – С. 26–35.
6. Степнова Л.А., Ковалева Т.В. Акмеологические технологии как средство формирования кадрового резерва на предприятиях газодобывающей отрасли. – М., 2009. – 152 с.
7. Суслова Е.А. Методология и методы психолого-акмеологического исследования. Учеб. пособие. – М., 2008. – 158 с.

НАШИ АВТОРЫ

Абашин Михаил Иванович – кандидат технических наук, доктор педагогических наук, заместитель начальника отдела системного анализа в области высшего технического образования Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: texhelp@list.ru

Бородулина Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Ивановского государственного энергетического университета; e-mail: oborodulina@mail.ru

Бочаров Илья Петрович – аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенского государственного технологического университета; e-mail: bocahroff.ilya@yandex.ru

Быканов Анатолий Семенович – кандидат химических наук, доцент, главный специалист лаборатории качества образования Воронежского института инновационных систем; e-mail: asbikanov@mail.ru

Винокурова Евгения Вячеславна – директор Научно-методического центра «Инженерное образование» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@mail.ru

Володин Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, проректор по качеству и дистанционному образованию Московского областного гуманитарного института (г. Подольск Московской области); e-mail: voalan@rambler.ru

Галиновский Андрей Леонидович – кандидат технических наук, доктор педагогических наук, начальник отдела системного анализа в области высшего технического образования Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@mail.ru

Головчанская Ирина Ильинична – старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики, соискатель кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета; e-mail: golo-irina@bk.ru

Дудушкина Светлана Викторовна – соискатель, старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Московского государственного педагогического университета; e-mail: seria3@yandex.ru

Забелина Мария Владимировна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, учитель Средней образовательной школы №1204 (г. Москва); e-mail: maria.04@mail.ru

Зверева Дарья Анатольевна – соискатель кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики Московского государственного областного университета, верстальщик отдела допечатной подготовки Информационно-издательского управления Московского государственного областного университета; e-mail: davlik07@mail.ru

Иваненко Илона Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономической теории и анализа Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета; e-mail: ilona-ivanenko@rambler.ru

Иванов Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Московского городского педагогического университета; e-mail: aivanov7@rambler.ru

Ковальчук Василий Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Классического частного университета (г. Запорожье, Украина); e-mail: shuparka@bk.ru

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

Кориунов Сергей Валерьевич – кандидат технических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, проректор по учебно-методической работе Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@mail.ru

Ларина Елена Владимировна – соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета, учитель химии и биологии Апрелевской средней образовательной школы № 4 (Московская область); e-mail: larina_elen@mail.ru

Мирхасанов Рустем Фаритович – аспирант кафедры дизайна Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; e-mail: rystem69@mail.ru

Осокина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры здоровьесберегающих технологий и адаптивной физической культуры Шуйского филиала Ивановского государственного университета; e-mail: os_elena@mail.ru

Рачковская Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: nad1606@yandex.ru

Савин Сергей Владимирович – инструктор по физической культуре Рублёво-Успенского лечебно-оздоровительного комплекса при Управлении делами Президента РФ (Московская область); e-mail: fizzaorovie@gmail.com

Сероветникова Светлана Анатольевна – аспирант кафедры педагогики Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский); e-mail: ssa-l1990@yandex.ru

Степанова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, и.о. заведующего кафедрой спортивных дисциплин и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета; e-mail: stepanova.olga.75@gmail.com

Сясыкая Наталия Владимировна – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Ровенского государственного гуманитарного университета (Украина); e-mail: syaska_n_v@ukr.net

Хамцевич Елена Владимировна – соискатель кафедры филологического образования Московского института открытого образования; e-mail: khamlena@mail.ru

Чудинский Руслан Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией качества образования Воронежского института инновационных систем; e-mail: chudinsky@mail.ru

Шумельчик Людмила Борисовна – аспирант кафедры управления учебным заведением и педагогики высшей школы института управления Классического частного университета (г. Запорожье, Украина); e-mail: ludmila_sh@ua.fm