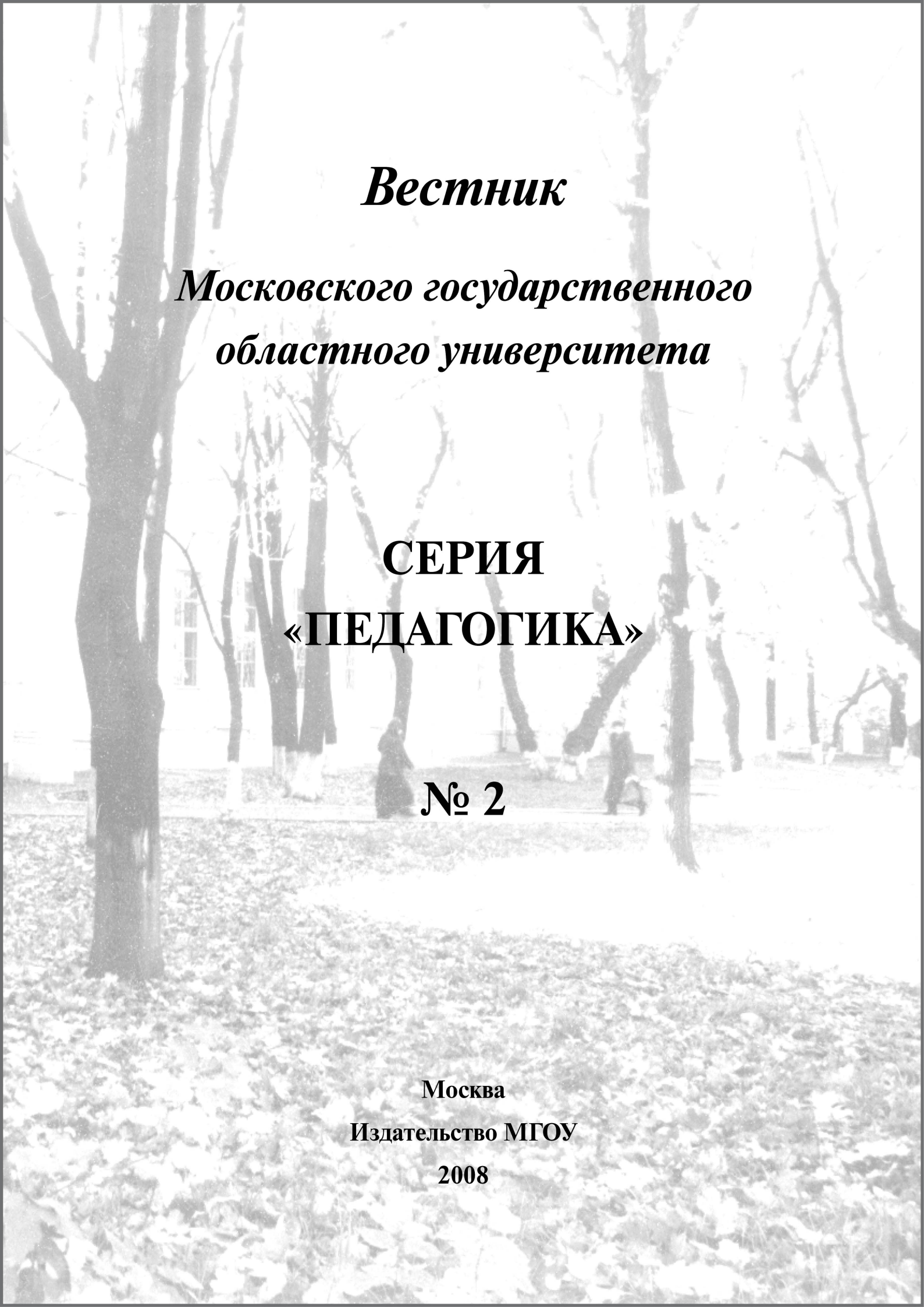


The background of the cover is a black and white photograph of a park. In the foreground, there are many fallen leaves on the ground. Several trees with bare branches stand in the middle ground. In the background, a light-colored building with windows is visible through the trees.

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 2

Москва

Издательство МГОУ

2008

Вестник
Московского государственного
областного университета

СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»

№ 2

Москва
Издательство МГОУ
2008

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,
доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству,
доктор физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия раздела «Общая педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Теория и методика обучения и воспитания»:

Воителева Т.М. – доктор педагогических наук, профессор
Минченков Е.Е. – доктор педагогических наук, профессор
Скворцов П.М. – кандидат педагогических наук, доцент
Сурин Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор
Швецов Г.Г. – кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Открытое образование»:

Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор
(ответственный редактор)
Хапаева С.С. – кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь)

Редакционная коллегия раздела «Художественно-графическое образование»:

Ломов С.П. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Шорохов Е.В. – член-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор МПГУ
Корешков В.В. – доктор педагогических наук, профессор
Кузин В.С. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 2.
– М.: Изд-во МГОУ, 2008. – 188 с.

«Вестник МГОУ» (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., С. 5).

В «Вестнике» могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7017-1292-6

© МГОУ, 2008
© Издательство МГОУ, 2008

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Г.Л. Абдулгалимов

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация

В данной статье раскрываются структура и содержание профессиональной компетентности современного учителя информатики. Описаны типовые профессиональные задачи и процесс создания модели профессиональной компетентности современного учителя информатики.

G. Abdulgalimov

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE CONTEMPORARY TEACHER OF THE
INFORMATION THEORY

Abstract

In this article the structure and the content of the professional competence of the contemporary teacher of information theory are revealed. Standard professional tasks and process of creating the model of the professional competence of the contemporary teacher of information theory are described.

В Российском энциклопедическом словаре понятие *компетенция* (от латинского *competo* - добиваюсь, соответствую, подхожу) определено как знания, опыт в той или иной области или круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу. Компетентность определяется как качество личности, проявляющееся в способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте или владение соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Для решения проблем, связанных с повышением профессиональной компетентности будущего учителя, необходимо переосмысление некоторых педагогических категорий и концепций; использование новых образовательных идей, информационных и педагогических технологий. Возникает необходимость модернизации системы профессиональной подготовки будущего учителя.

Как отмечается в Государственных образовательных стандартах, система профессиональной подготовки будущего учителя информатики призвана обучить будущих специалистов решению типовых задач профессиональной деятельности в соответствии с его квалификацией:

в области учебно-воспитательной деятельности: умение проектировать учебный процесс и методическую систему обучения информатике на базе интеграции педагогической и информационной технологий; осуществление процесса обучения информатике в соответствии с образовательной программой; планирование и проведение учебных занятий по информатике с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом; использование современных научно обоснованных приемов, методов

и средств обучения информатике, в том числе технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий; применение современных средств оценивания результатов обучения информатике; воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений; реализация личностно ориентированного подхода к образованию и развитию обучающихся с целью создания мотивации к обучению; работа по обучению и воспитанию с учетом коррекции отклонений в развитии;

в области социально-педагогической деятельности: оказание помощи в социализации учащихся; проведение профориентационной работы; установление контакта с родителями учащихся, оказание им помощи в семейном воспитании;

в области культурно-просветительной деятельности: формирование общей культуры учащихся, в том числе современной информационной культуры;

в области научно-методической деятельности: выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений; самоанализ и самооценка с целью повышение своей педагогической квалификации;

в области организационно-управленческой деятельности: умение оптимизировать учебный процесс; рациональная организация учебного процесса с целью укрепления и сохранения здоровья школьников; обеспечение охраны жизни и здоровья учащихся во время образовательного процесса; организация контроля за результатами обучения и воспитания; организация самостоятельной работы и внеурочной деятельности учащихся по информатике; ведение школьной и классной документации; выполнение функций классного руководителя; участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом.

Как следует из Концепции профильного обучения, современный учитель должен быть не просто специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и отвечать следующим требованиям: соблюдать вариативность содержания образования, уметь проектировать индивидуальные образовательные траектории обучаемых; формировать компетенции, необходимые для продолжения образования в соответствующей сфере будущей профессиональной деятельности; обладать способностью и готовностью вводить в образовательный процесс интерактивные, деятельностные компоненты, включать проектно-исследовательские и коммуникативные методы.

Интерпретируя профессиональную компетентность современного учителя информатики в границах вышеперечисленных типовых задач, мы выделили *предметные, педагогические и социальные* составляющие. *Предметные компетенции учителя информатики* - это совокупность знаний и умений по информатике, которая, в комплексе с педагогической и социальными составляющими, обеспечивает успешную реализацию профессиональной деятельности учителя. Предметные компетенции в основном вырабатываются в ходе изучения в вузе дисциплин предметного блока ГОС. Поэтому необходимо усиление профессиональной направленности в процессе преподавания специальных дисциплин и их постоянная связь со школьным курсом информатики, который состоит из нескольких ступеней обучения, на каждом из которых предмет отличается своей структурой и содержанием.

Непрерывные динамические процессы, происходящие сегодня в информатике, находятся в пространстве профессиональной деятельности различных категорий работников: программистов, инженеров, системных администраторов, пользователей различных уровней и непременно – учителей информатики.

С целью определения предметных компетенций современного учителя информатики и категориально-понятийного аппарата школьной информатики нами был проведен анализ следующих материалов: Государственные образовательные стандарты; Федераль-

ный базисный учебный план; все учебники и пособия (более 50), рекомендованные Министерством образования и науки для школ по информатике за последние 10 лет; материалы для кружков, факультативов и элективных курсов по информатике; требования ЕГЭ и вступительных испытаний большинства российских вузов информационно-технологического профиля; учебные планы и программы по информатике начального и среднего непрофильного профессионального образования; учебные планы и программы по ИТ-дисциплинам начального и среднего профильного профессионального образования; издания СМИ и Интернет о достижениях и новинках в области информатики; требования работодателей к профессиональным качествам соискателей на должности в области информационных технологий.

После анализа этих документов мы подготовили наиболее полный набор предметных компетенций некоего «идеального» (всезнающего) учителя информатики. При сравнении моделей «идеального» и «реального» учителя информатики выяснилось, что они в одном субъекте не могут быть совмещены.

Действительно, невозможно овладеть всей базой научных предметных знаний, с которыми так или иначе может столкнуться учитель информатики в своей профессиональной деятельности. Как показали наши исследования, это связано со следующими аспектами:

во-первых, имеются расхождения между требованиями к современному учителю информатики со стороны общества и школы, реально действующей системы профессиональной подготовки будущих учителей информатики и Государственными образовательными стандартами;

во-вторых, отсутствие квалифицированного преподавательско-профессорского состава для профессиональной организации учебного процесса по конкретному разделу информатики (это одна из главных проблем современных вузов);

в-третьих, ограниченность учебного времени, в частности, для изучения дисциплин предметного блока или чрезмерно большие объемы информации регламентированных в ГОС для изучения за сравнительно короткий срок (например, дисциплина предметной подготовки ДПП.Ф.15: «Программное обеспечение ЭВМ» – по новому учебному плану нужно изучить за два семестра (234 час.), тогда как ее можно разбить, как минимум, на 10 самостоятельных предметов, каждый из которых должен быть изучен за такое время);

в-четвертых, будущий или действующий учитель информатики физически не в состоянии изучить все то, что ему хотелось бы знать, и главная причина состоит в том, что современная информатика развивается темпами, намного опережающими процессы в образовательной деятельности вуза и школы.

Итак, актуализируются проблемы определения уровня предметных компетенций современного учителя информатики и создания соответствующих условий его профессионального становления в вузе. Решение этих проблем привели нас к *многоуровневой предметно-компетентностной модели* современного учителя информатики (рис. 1), основанной, главным образом, на вариативности структуры и содержания информатики.

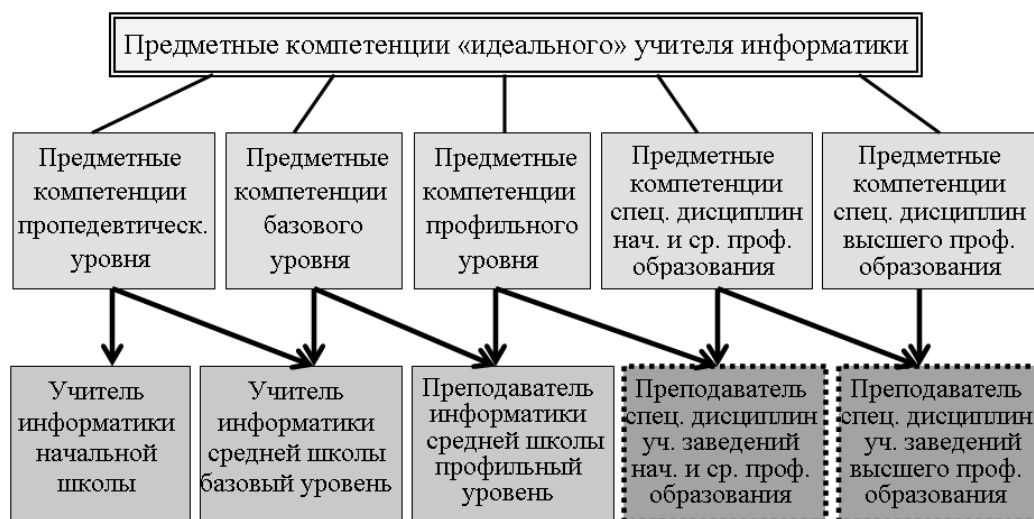


Рис. 1. Многоуровневая предметно-компетентностная модель современного учителя информатики

Предметные компетенции современного учителя информатики можно разбить по уровням их практического использования в школе: пропедевтический, базовый и профильный.

Достижение каждым студентом (будущим учителем информатики) при изучении дисциплин предметного блока ГОС школьного профильного уровня информатики является обязательным. Кроме того, студентам нужно дать широкие возможности специализации по нескольким направлениям информатики, нерегламентированным в государственных образовательных стандартах по данной специальности. Студенты, посещая *специализированные курсы или курсы по выбору*, могут глубже изучить некоторые разделы информатики (например, такие как: компьютерная графика, техническое обслуживание и настройка ПК, Web-дизайн, администрирование сетей, системы управления базами данных, разработка Windows-приложений, системное программирование, информационные системы, информационные технологии в образовании и др.). Курсы выбираются студентами по желанию и по своим интересам. В выбранном направлении специализации студенты проводят учебно- и научно-исследовательскую работу, выполняют курсовые и дипломную работу. Предметные компетенции, приобретенные на курсах по специализации, учителя используют в своей профессиональной деятельности для проведения внеклассной работы, проектирования элективных курсов, организации исследовательской работы, проведения соответствующих спецпредметов в учебных заведениях профессионального образования.

По нашему мнению, с целью повышения престижа педагогического образования, будущих учителей информатики необходимо ориентировать не только для работы в школах, но и в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования по преподаванию основных ИТ-дисциплин, а также дать рекомендации по перепрофилированию их для работы на непедagogической работе, например, в качестве инженера по информатизации, программиста, сетевого администратора и т.д.

Для грамотной организации учебно-воспитательного процесса недостаточно овладения только предметными компетенциями. Проблемами обеспечения технологической стороны учебного процесса занимаются педагогика, психология, предметные методики и другие дисциплины общепрофессионального блока ГОС. Комплексное формирование профессиональной компетентности будущего учителя включает в себя *педагогическую*

компетентность как одну из ее основных составляющих.

Педагогическая компетентность учителя информатики состоит в его готовности выполнять свои профессиональные функции, связанные с преподаванием информатики на различных уровнях ее изучения, и включает ряд компонентов:

- проектирование методической системы обучения информатике, критическая оценка результатов своей работы и по необходимости – внесение в нее корректив;
- конструирование и реализация различных видов образовательной деятельности по информатике;
- организация учебно-воспитательного процесса по информатике, использование различных подходов и форм обучения и контроля обучаемости и обученности информатике;
- формирование у обучающихся информационной культуры;
- проектирование и ведение классной и внеклассной работы по информатике;
- разработка учебно-методических и дидактических материалов по информатике и систематическое их обновление с учетом достижений науки и техники;
- организация учебно-исследовательской работы по информатике и участие в предметных конкурсах, конференциях, олимпиадах и т.д.;
- разработка и поиск электронных ресурсов (в том числе компьютерных программ), оценка эффективности их использования и внедрения в учебный процесс по информатике;
- организация работ по информатизации образования в учебном заведении;
- использование технических средств обучения (в том числе ПК);
- организация работы компьютерного класса и оказание методической помощи в использовании ПК в качестве средства обучения по другим предметам.

Формирование педагогических компетенций учителя информатики начинается в вузе, при изучении дисциплин общепрофессионального блока «Теории и методики обучения информатике», во время педагогической практики и продолжается в процессе профессионально-педагогической деятельности в школе.

Социальная компетентность учителя информатики включает компоненты, связанные с общечеловеческими ценностями, культурой, гражданской позицией и морально-эстетическими устоями личности педагога. Интеллигентность, коммуникабельность, аккуратность, строгий (деловой) стиль поведения и внешнего вида, любовь к ученикам и к своей работе, адекватная самооценка, проявление милосердия, гуманное поведение, пропаганда здорового образа жизни, участие в общественно полезных делах школы, города, республики (области, края) и страны, оказание помощи учащимся в социализации и профориентации, отстаивание прав обучающихся и педагогов, участие в реализации государственной образовательной политики – вот неполный список социальных компетенций любого педагога. Формирование социальных компетенций молодого человека начинается еще в школе и продолжается в вузовской среде, в студенческом коллективе, в процессе непрерывного взаимодействия студентов и преподавателей во время учебы, а также не последнюю роль в этом играет государство и его политика, окружающая среда вне вуза, домашняя обстановка, жилищно-бытовые условия, семья, друзья и психолого-физиологическое состояние субъекта.

Наши исследования показали, что социальная компетентность будущего учителя строится на определенной основе, т. е. на социальной компетентности абитуриента, которая у него сформировалась до поступления в вуз. Отсутствие необходимого уровня социальной компетентности, соответствующего педагогическому профилю, может сказаться на профессиональной подготовке будущего педагога. Социальная компетентность выпускника школы может иметь различные направления: техническая, управленческая,

естественнонаучная, художественная и др. Пренебрежение этой составляющей приводит к тому, что многие молодые люди при выборе профессии ошибаются и неэффективно проводят долгие годы на студенческой скамье, или бросают учебу на полпути, или работают после вуза не по специальности. Это связано со слабой разработанностью вопросов профорientации, социализации и формирования социальной компетентности школьника, особенно старшеклассника, что накладывает свой отпечаток на весь процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

Очевидно, что социальная составляющая профессиональной компетентности является основой (или средой) для формирования двух других названных составляющих: предметной и педагогической. На рис. 2 приведена *пирамидальная компетентностная модель учителя информатики*.



Рис.2. Пирамидальная компетентностная модель учителя

Важно сохранение формы, пропорциональности и симметричности этой модели. Однако на практике эта модель часто может быть атрофирована вследствие недостаточной развитости одной из составляющих (рис.3). Каждая составляющая в модели (предметная, педагогическая и социальная) имеет точки опоры на две другие и образует с ними связи. Нарушение связей, отсутствие соответствующих точек опоры может привести к различным искажениям модели. Например, на рис. 3 а) налицо слабая предметная подготовка; рис. 3 б) – проблемы в педагогической составляющей, в частности, слабая подготовка по частным методикам; рис. 3 в) – недочеты в социальной подготовке (личностные качества, поведение, привычки). Работа данной модели в реальной системе подготовки будущих учителей позволит своевременно реагировать на нарушения и корректировать недочеты.

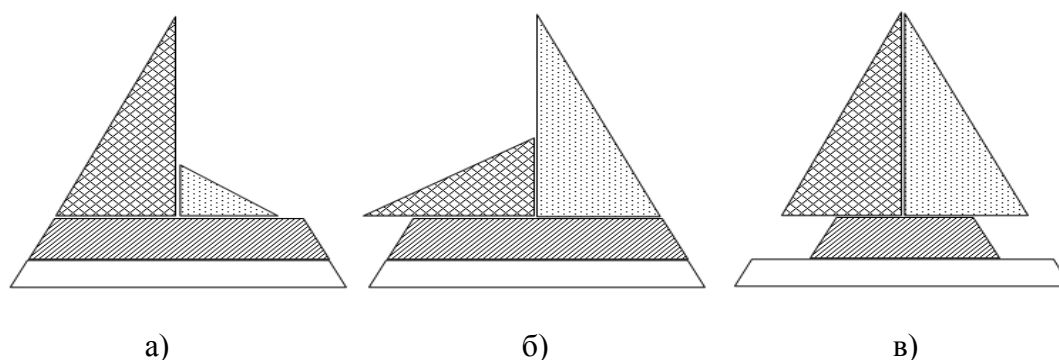


Рис.3. Примеры нарушений в пирамидальной компетентностной модели учителя

Возможно, следует проработать и механизм подбора и комплектации школ педагогическими кадрами. Например, в некоторых странах для обеспечения школ высококомпетентными специалистами учителей принимают на работу по результатам пяти тестов: 1) тест по основным умениям; 2) тест по общему кругозору (знания в области искусства, литературы, истории); 3) тест по предметным знаниям; 4) тест для проверки знаний в области педагогики, психологии и философии; 5) тест по мастерству.

Ответственность за привлечение абитуриентов, проведение вступительных испытаний и подготовка высококвалифицированного в своей области специалиста в комплексе ложится на вуз. Следовательно, сегодня мы стоим перед острой необходимостью модернизации системы профессиональной подготовки будущих учителей информатики с целью создания всех необходимых условий и предпосылок в вузе для выпуска учителя информатики, которого ждет общество и школа.

Литература

1. Абдулгалимов Г.Л. Информатизация учебного процесса по курсу: «Теория и методика обучения информатике» педвузов. //Педагогическая информатика. №3, 2007.
2. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, 2006.
3. Концепция профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования. // Школьные технологии, №4, 2002.
4. Матросов В.Л. Модернизация высшей педагогической школы. // Педагогика. 2006. №10.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030100 «Информатика».

ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Сегодня образование признано одним из национальных приоритетов, что означает не только «возвращение государства в образование», но и перевод его в новое качество – устойчивого инновационного развития. Тем самым признаётся факт влияния образования на социально-экономическое развитие региона. От качественного его функционирования и развития, гибкого реагирования на запросы социума во многом зависят положительные изменения во всех сферах деятельности населения региона, в том числе и финансовая стабильность. Качество образовательных услуг во многом зависит от профессионального уровня учительского и профессорско-преподавательского корпуса.

Abstract

Nowadays education is considered to be one of the national priorities, that means not only “the returning of the state into education”, but also its transition into a new quality – stable innovation development. Thus, the fact of the influence of education on the social and economic development of the region is recognized. Positive changes in all spheres of the activity of the population of region, including financial stability depend on its qualitative functioning and development, flexible response to the demands of the *socium*. The quality of educational services in many respects depends on the professional level of teacher and teaching staff.

Проблема обеспечения региональной системы образования педагогическими кадрами в деятельности Министерства образования Московской области является приоритетным направлением. Через профессиональное образование идёт подготовка личности к исполнению социальных, гражданских и культурных обязанностей. Оказываемые системой образовательные услуги населению способствуют удовлетворению и развитию познавательных интересов населения, обучению будущих и нынешних специалистов.

Преобладающим в работе по подготовке, повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров становится программно-целевой метод управления. Стратегическое управление процессами строится в соответствии с федеральным и областным законодательством.

В 2000 году Министерством на среднесрочную перспективу были определены следующие ключевые ориентиры по подготовке педагогических кадров и повышению их профессиональной компетентности:

- гибкая ориентация на рынок педагогического труда;
- опережающая подготовка педагогических кадров по остродефицитным специальностям;
- внедрение принципа “создания квалификационного запаса”;
- преемственность всех уровней педагогического образования;
- поддержка сельской общеобразовательной школы;
- модернизация содержания образования с учётом требований государственных стандартов педагогического образования и изменений в содержании образования в общеобразовательной школе;
- информатизация образовательного процесса, подготовка педагогов в области сов-

- ременных информационно коммуникационных технологий;
- создание условий для непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогических кадров образовательных учреждений всех типов и видов;
- повышение методической, научно-координирующей и экспертно-диагностической роли учреждений высшего, среднего и дополнительного педагогического образования;
- моральная и социальная поддержка субъектов образовательной деятельности.

Эти ориентиры получили дальнейшее развитие в “Концепции модернизации системы педагогического образования Московской области”, областных целевых программах первого и второго поколения “Развитие образования Московской области”, московских областных грантах в сфере образования, которые согласуются с «Приоритетными направлениями развития образовательной системы Российской Федерации».

В региональной системе образования работает свыше 120 тысяч педагогов. Из них количество учителей общеобразовательных школ составляет 53922 чел. (40286 чел. – в городской и 13636 чел. – в сельской местности). В период с 1999 по 2005 годы увеличилось число учителей с высшим образованием с 84,3% до 86,2% (город) и 81,7% до 85,7% (село). В 35 территориях этот показатель выше среднеобластного. Проведённый в 2002 году федеральный мониторинг в 7 субъектах РФ, участвующих в эксперименте по совершенствованию и поддержке системы образования в сельской местности, выявил самый высокий уровень профессиональной подготовки учителей сельских школ Коломенского и Серпуховского районов Московской области, активно работающих в нём. За последние три года наблюдается положительная динамика количества учителей высшей квалификационной категории; число вакансий сократилось на 33%. В связи с введением в штатное расписание заместителей руководителя, занимающегося вопросами безопасности, удалось ликвидировать дефицит в преподавателях ОБЖ.

Подготовку педагогических кадров для отрасли осуществляют три педагогических учреждения высшего профессионального образования и шесть педагогических колледжей, в которых ежегодно обучаются по 22-м (на 30 факультетах и 112 кафедрах) и 10 специальностям соответственно и повышают квалификацию свыше 20 тыс. человек. Ежегодный приём студентов составляет в общей сложности более трёх тысяч, средний конкурс в вузы – до 2,5 человек на место. Выпуск – более 2,5 тысяч человек. 70% выпускников получают направления на работу в образовательные учреждения Московской области. До 40% приступают к работе по состоянию на начало учебного года.

В педагогических колледжах общеобразовательную и профессиональную подготовку осуществляют около 500 квалифицированных педагогов, более 60% из которых имеют первую и высшую квалификационные категории. Более 60% преподавателей вузов имеют ученые степени и звания.

В основу развития системы педагогического образования положен принцип непрерывного образования человека в течение всей жизни. Формируется система ранней профориентации молодёжи на педагогическую специальность. В 11 территориях организована работа 27 психолого-педагогических классов, в 12 – элективных курсов в рамках профильного обучения по психологии и педагогике. В целях осуществления непрерывной подготовки специалистов в системе СПО – ВПО все колледжи заключили договоры о сотрудничестве с вузами, в том числе и федеральными. Интеграция в содержании образования в педагогических учреждениях позволяет вводить новые специальности и специализации, открывать новые направления в непрерывной системе подготовки педагогических кадров (математика, русский язык и литература, иностранные языки, изобразительное искусство и черчение, физическая культура, психология и социальная педагогика и т. д.). В педагогических колледжах обучающиеся могут получить специальность воспитателя

специального (коррекционного) образовательного (дошкольного и школьного) учреждения. Расширен спектр педагогических специальностей в вузах: социальная и коррекционная педагогика, специальная психология, олигофренопедагогика. Для системы начального профессионального образования ведётся подготовка инженерно-педагогических кадров (педагогов профессионального обучения по направлениям: металлообработка, автомобильное хозяйство, агроинженерия на бюджетной основе и товароведение – на внебюджетной основе). Для сельских школ (25% от общего плана в МГОПИ) и системы начального профессионального образования (МГОУ и КГПИ) ведётся целевой приём в вузы. Заслуживает внимания работа в рамках учебных округов КГПИ и МГОПИ. МГОУ, например, связан договорными отношениями с более ста образовательными учреждениями среднего общего, начального и среднего профессионального образования. В рамках модели «сетевой организации» в Московском областном педагогическом колледже осуществляется взаимодействие с муниципальными органами управления образованием, культуры, учреждениями дошкольного, общего и дополнительного образования. Учителя и воспитатели получают консультации опытных преподавателей, принимают участие в работе семинаров, предметно-цикловых комиссий (ПЦК), в организации и проведении открытых уроков. Истринский педагогический колледж в течение ряда лет выполняет социальный заказ г. Лобни на подготовку специалистов. Примеры можно продолжить, главное, что все педагогические колледжи и вузы заняли достойное место в муниципальных системах образования, при этом выполняют и межтерриториальные функции.

Реализация регионального компонента содержания образования в профессиональном образовании способствует гибкому формированию учебных планов, например, в качестве специальной дисциплины в учебный процесс ряда факультетов педагогических вузов введён курс «Специальная психология и коррекционная педагогика». В связи с изменениями, происходящими в содержании общего образования, наметились следующие положительные тенденции:

- идёт процесс укрупнения и интеграции специальностей не только по смежным направлениям (русский и иностранный языки, математика и физика, но и психология и иностранный язык, химия и информатизация образования, музыкальное образование и литература и т. д.);
- введение специализаций (в колледжах, например, они направлены на интеллектуальное, нравственное и культурное развитие обучающихся: декоративно-прикладное искусство, ритмика и хореография, физическое воспитание детей дошкольного возраста, воспитание детей дошкольного возраста в детском доме, организация воспитательной работы во внеурочное время и др.);
- увеличение спектра вторых специальностей в рамках факультетов дополнительных педагогических специальностей.

На повышение качества подготовки педагогических кадров направлена тематика научных исследований, в учебный процесс внедряются новые и совершенствуются традиционные формы и методы обучения, активно проходит работа по учебно-методическому обеспечению образовательного процесса в соответствии с государственными образовательными стандартами среднего и высшего педагогического образования второго поколения. В международном университете «Дубна» работает школьный научно-исследовательский центр, который оказывает научно-методическую помощь учителям и старшеклассникам в организации научной деятельности.

Ведущую роль в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в Подмосковном регионе играет Педагогическая академия последипломного образования, реализующая в своей деятельности один из краеугольных принципов образования – опережающий характер содержания повышения квалификации и профес-

сиональной переподготовки (реализует 33 направления повышения квалификации и 12 - профессиональной переподготовки, работают 40 докторов наук, 63 кандидата наук), на её базе повышают квалификацию и проходят переподготовку более 28 тысяч педагогов в год при выпуске свыше 14 тысяч. На кафедрах реализуются новые программы курсовой подготовки по вопросам предпрофильной подготовки и профильного обучения. Ежегодно в Московской области более 35% педагогов общеобразовательных учреждений повышают квалификацию, чему способствует развитая сеть подведомственных образовательных учреждений и факультетов, осуществляющих повышение квалификации кадров (ГООУ Академия социального образования (АСОУ), факультеты в МГОУ, МГОПИ, КГПИ). Сотрудничество с Российской академией образования, Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования, Московским государственным университетом значительно расширяет выбор образовательных программ послевузовского и дополнительного профессионального образования. Развиваются и расширяют свою деятельность муниципальные учреждения методической службы. Повысилась роль дистанционного образования в повышении квалификации педагогических кадров. Работу в данном направлении ведут: Институт дополнительного образования МГОУ, Московский областной центр интернет образования в МГОПИ, Педагогическая академия последипломного образования, университет «Дубна».

В рамках ОЦП «Развитие образования в Московской области на 2001-2005 годы» только в 2004-2005 уч. году разработаны и реализованы 30 учебных программ повышения квалификации кадров по актуальным направлениям. Академия социального управления (АСОУ) обеспечивает развитие и научно-методическое сопровождение проводящимся в регионе экспериментам, мероприятиям ОЦП «Развитие образования в Московской области», оказание помощи муниципальным органам управления образованием в переподготовке управленческих кадров, совместно с МГОУ ведёт успешно работу с одарёнными детьми. В АСОУ разработана и реализуется 500-часовая программа переподготовки руководителей учреждений начального профессионального образования, ведётся учёба преподавателей педагогических дисциплин педагогических колледжей.

В сочетании с общепринятыми направлениями деятельности (аттестация педагогических и руководящих кадров, плановое повышение квалификации и переподготовка кадров и др.), в области проводятся мероприятия, направленные на повышение общественного статуса профессии учителя (встречи молодых учителей с руководством Министерства образования и ведущими учеными-педагогами; ежегодные областные конкурсы «Педагог года Подмосковья» и «Школа года»), ведётся системная работа по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров в рамках модернизации общего и педагогического образования.

В 2007 году Истринский педагогический колледж стал победителем приоритетного национального проекта «Образование» по поддержке учреждений начального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы. В ходе реализации проекта с учётом результатов изучения рынка труда, активного привлечения работодателей разработан профессиональный образовательный стандарт по специальности среднего профессионального образования «Педагогика дошкольного образования». На базе колледжа создаётся Ресурсный центр по подготовке педагогов дошкольного образования, что позволит организовать и провести подготовку и переподготовку специалистов с использованием инновационных ресурсов (материальных, информационных, кадровых и т.д.). Предполагается использовать базу Ресурсного центра педагогическими колледжами Московской области, что позволит обеспечить сетевое взаимодействие и синергетический эффект в педагогическом образовании.

Министерство образования значительное внимание уделяет всем видам ресурсного

обеспечения деятельности подведомственных учреждений педагогического образования. Средняя стоимость содержания одного студента в областных вузах увеличилась за три года на 60%. В течение последних трёх лет ежегодно только на учебную литературу выделяется в среднем 2 млн. руб., вузы и ссузы, активно участвовавшие в реализации ОЦП, значительно укрепили материально-техническую базу. Это в немалой степени обеспечило успешное прохождение комплексных экспертиз оценки деятельности подведомственных вузов.

На региональном уровне сложилась эффективная система морального поощрения работников образования и общественного признания их заслуг. Ежегодно различными видами наград, как правило, награждаются свыше 1800 педагогических и руководящих работников области. Установлено 8 основных видов наград губернатора Московской области, которыми, например, в 2006-2007 учебном году было награждено свыше 500 работников отрасли.

Одним из основных резервов качественной подготовки педагогических кадров, их закрепления в ОУ Министерством рассматривается социальная поддержка выпускников педагогических вузов и ссузов, молодых специалистов, руководителей образовательных учреждений, лучших педагогов, талантливых и проявляющих склонность к научной работе студентов, в форме премий, именных стипендий и грантов. В ряде территорий Московской области реализуются программы «Педагогические кадры» и социальные программы, направленные на поддержку педагогических кадров и др. работников системы образования, что способствует решению вопросов не только льготного проезда, надбавок и доплат к заработной плате педагогов, но и выплат стипендий выпускникам школ, направленным на обучение в педагогические вузы. В Дмитровском, Зарайском, Подольском, Одинцовском районах, городах Электросталь, Дзержинский и др. территориях решаются вопросы централизованного или по ипотечному кредитованию обеспечения учительских семей жильём.

В целях повышения эффективности кадрового обеспечения ОУ в Московской области намечена программа реализации комплекса мер по устранению дефицита педагогических кадров, закреплению в отрасли молодых специалистов, совершенствованию системы непрерывного педагогического образования и повышению его качества. Требуется дальнейшего совершенствования система мер по социальной поддержке различных категорий педагогических работников как на областном, так и муниципальном уровнях, формирование на основе согласованного подхода региональной системы профессиональной ориентации на педагогическую профессию.

В связи с изменением концептуальных подходов к изучению дисциплин и содержанию управленческой деятельности в Московской области принят приказ Министерства образования Московской области об определении объёма учебных программ повышения квалификации педагогических и руководящих кадров до 216 часов с интервалом обучения не реже одного раза в пять лет. Суммирование часов ведётся «по накопительной системе», с учётом того, что 36-и часовые программы реализуются муниципальными методическими службами, а в области действует разветвлённая сеть повышения квалификации.

В то же время принимаемые меры не обеспечивают полностью потребности отрасли в педагогических кадрах. Несмотря на то, что кадровые потребности ежегодно удовлетворяются на 97% - 98%, муниципальные системы образования испытывают некоторую нехватку педагогических кадров. Например, дефицит в 2001 году составил 3%, в 2002 и 2003 гг. – 2,6%, в 2004 – 1,7%. Специальности, по которым имеется наибольший дефицит педагогических кадров: трудовое обучение, физкультура, английский язык, музыка, русский язык. Намечается дефицит учителей начальных классов и математики.

Данные предметы в школах ведутся, однако учителя работают с перегрузкой, растёт интенсификация труда учителя, учебная нагрузка составляет от 25 до 40 часов. Ощущается существенная нехватка учителей-логопедов, психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования.

За последние пять лет в системе образования Московской области наметились следующие проблемы, которые в целом характерны для образования страны: увеличение числа учителей, достигших пенсионного возраста (с 18,3% до 23,6% – для города и с 18,7% до 22,1% – для села); уменьшение числа учителей, проработавших в системе образования до 2 лет и от 2 до 5 лет (наибольшая динамика), от 5 до 10 лет и от 10 до 20 лет; увеличение числа педагогов, отработавших свыше 20 лет. Продолжается феминизация системы образования: увеличение числа работающих женщин с 91,7% до 92,8% (город) и с 85,8% до 87,1% (село). Продолжается отток педагогических кадров в негосударственные ОУ и другие отрасли. 10-12% молодых специалистов увольняются в течение первого года работы.

Безусловно, положительным моментом в деятельности Министерства является сохранение функции оказания практической помощи выпускникам при трудоустройстве, однако без действенной помощи в решении социальных вопросов на местах, одним из которых является жилищный вопрос, положительного решения данной проблемы мы не найдём. Мы прекрасно понимаем, что данные проблемы глубоко социальные, решение их требует совместных усилий органов исполнительной и законодательной власти всех уровней.

Поиск путей разрешения накопившихся проблем и противоречий в региональной системе образования предпринят с учётом проанализированных теоретических источников (Антонова Л.Н., Байденко В.И., Игнатьев В.П., Корнетов Г.Б., Ситник А.П. и др.), и ряда мониторингов, проведённых в Московской области по ключевым направлениям деятельности высшей и средней профессиональной педагогической школы.

В соответствии с мониторингом, проведённым в регионе в 2005 году при подготовке к встрече руководства Министерства образования Московской области с молодыми специалистами, препятствующим фактором педагогической деятельности увольняющиеся молодые учителя называют организацию труда в школе и отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителя и коллег. Поэтому Министерство образования Московской области настоятельно рекомендует руководителям муниципальных органов управления образованием и учреждениям дополнительного образования всех уровней, директорам образовательных учреждений при организации работы по повышению профессиональной компетентности педагогических кадров особое внимание уделять созданию положительного морально-психологического климата в коллективе, изучению вопросов конфликтологии.

Прежде всего необходимо преодолеть ситуацию, когда учреждения педагогического образования готовят учителя для школы «вчера». Существенными недостатками в деятельности учреждений высшего и среднего педагогического образования, как показал мониторинг, являются следующие:

- обновление содержания учебных программ и планов отстаёт от стремительного роста информации, изменений в социально-экономической сфере;
- унифицированный подход к подготовке педагогических кадров сдерживает развитие творческой деятельности будущих специалистов;
- не развивается процесс интеграции при изучении педагогики, психологии и методики;
- при изучении методики не уделяется должного внимания многообразию программ и учебников;

- содержание предметного образования не всегда учитывает введение предпрофильного и профильного образования в общеобразовательной школе.

В условиях модернизации российского образования система дополнительного педагогического образования несёт на себе ответственность за обновление и рост профессионального потенциала педагогических кадров.

Поэтому необходимо:

- определить стратегию и тактику повышения квалификации и профессиональной переподготовки слушателей как непрерывного управляемого процесса на основе реализации принципов андрогогического и компетентностного подходов к образовательной деятельности;
- увеличить объёмы и наметить систему радикальных мер по повышению квалификации и переподготовке педагогических и руководящих кадров учреждений дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования, способных обеспечить качественные изменения в организации учебно-воспитательного процесса;
- обеспечить повышение уровня профессионализма управленческих и руководящих кадров на основе овладения руководителями технологиями стратегического планирования и управления персоналом, совершенствования требуют как содержание, так и технологии обучения;
- учебный процесс должен строиться на основе анализа и диагностики образовательных потребностей взрослой категории людей, выявленных затруднений в их профессиональной деятельности, с учётом применения информационно-коммуникационных технологий, передового опыта, психолого-педагогических форм и методов повышения квалификации и переподготовки.

Ключевыми профессиональными компетенциями должны стать:

1. методическая компетентность – владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приёмов и умение применять их для усвоения знаний и умений в процессе обучения;

2. исследовательская компетентность – владение научными методами изучения педагогических явлений, фактов для выработки новых знаний о закономерностях, структуре и содержании, технологии обучения и воспитания;

3. управленческая компетентность – владение методами, приёмами управления собственной деятельностью и деятельностью обучающихся;

4. информационная компетентность – владение современными информационными технологиями, понимание их силы и слабости, сферы применения, выработка критического отношения к получаемой информации;

5. коммуникативная компетентность – владение методами, приёмами взаимодействия с окружающими, способность ориентироваться в различных ситуациях общения;

6. образовательная компетентность – способность непрерывно совершенствовать свой профессионализм, развиваться в личной и общественной жизни.

Особенно актуальной становится задача разработки нового поколения государственного образовательного стандарта, принципиально нового ГОС ВПО для бакалавров, основанного на компетентностном подходе в определении результатов образования. В свете Болонского процесса и Сорбоннской декларации организация учебного процесс, безусловно, должна претерпеть эволюционные изменения. Прежде всего – это:

- увеличение доли самостоятельной работы студентов;
- формирование у студентов навыков самоконтроля уровня своих учебных достижений;

- развитие материальной базы и использование технологий дистанционного образования;
- овладение преподавателями и студентами современными, в том числе инфокоммуникационными технологиями;
- создание нового поколения учебно-методических и дидактических материалов;
- обеспечение условий для повышения качества вечернего и заочного обучения, выстраивания индивидуальных траекторий непрерывного образования в течение всей жизни человека;
- совершенствование воспитательной работы со студенческой молодёжью;
- радикальное улучшение материально-технической базы, оснащение образовательного процесса современным оборудованием и приборами, учебно-наглядными пособиями;
- повышение статуса вузовской науки, расширение научно-исследовательских работ;
- учёт экономической эффективности деятельности образовательного учреждения.

Руководителям муниципальных органов управления образованием совместно с органами местного самоуправления необходимо обеспечить принятие обоснованных управленческих решений по реализации комплекса мер, способствующих:

- устранению дефицита педагогических кадров;
- закреплению в образовательных учреждениях молодых специалистов и педагогов;
- росту профессионализма педагогических и руководящих кадров на основе организации многоуровневого повышения квалификации в системе «Педагогическая академия последипломного образования – муниципальные учреждения методической службы – образовательные учреждения».

Резервом в организации работы по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров является привлечение к данному виду работ учителей-новаторов, победителей приоритетного национального проекта «Образование», планирование и проведение различных форм обучения с учётом результатов диагностики и перспектив модернизации образования, аттестации педагогических и руководящих кадров.

Модернизация общего (полного) среднего образования требует обновления содержания среднего и высшего профессионального педагогического образования, а следовательно, организации системной работы по повышению квалификации и переподготовке профессорско-преподавательского состава, расширения специальных научных исследований по проблемам профессиональной подготовки специалистов, практической отработки и оценки эффективности механизмов развития педагогического образования и интеграции его в международную образовательную систему.

Литература

1. Ахренов В.Н. Региональные аспекты управления педагогическим образованием в Московской области // Психология. Психотерапия. Образование, № 1, 2001, С. 2-7.
2. Ахренов В.Н. Управление дополнительным педагогическим образованием в Московской области // Дополнительное педагогическое образование в XXI веке: Материалы Всероссийской научно – практической конф., май 2001, - М., 2001. – С. 292-294.
3. Ахренов В.Н. Управление процессом повышения качества подготовки учителей на региональном уровне // «Учитель». – №1, 2004. – С. 55-57.
4. Ахренов В.Н. Концепция модернизации системы педагогического образования Московской области (в соавторстве, с дополнениями и изменениями) // «Модернизация системы педагогического образования

- Московской области». / Составитель Г.Л. Луканкин. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – С.20-36.
5. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. Изд. 3-е исправ. и допол. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2003. – 128 с.
 6. Игнатьев В.П. Теория и практика формирования и развития региональной системы непрерывного профессионального образования / Под ред. д-ра пед. наук, проф. М.Я. Виленского. – М.: Academia, 2003. – 392 с.
 7. Модель непрерывного педагогического образования Московской области: обоснование и методические рекомендации по её внедрению /Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2006. – 224 с.
 8. Модернизация системы непрерывного педагогического образования Московской области: достижения, проблемы, перспективы: Материалы региональной научно-практической конференции 1-2 ноября 2007г. /Сост. Г.Б. Корнетов; Под ред. В.Н. Ахренова, Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2007. – 152 с.
 9. Региональная система образования: проблемы, подходы, тенденции развития /Под ред.Л.Н.Антоновой, Г.Б. Корнетова, М.М. Мусарского. – М.: АСОУ, 2006. – 80 с.
 10. Региональный координационный центр Института открытого образования МГОУ – современная система модернизации методической службы Московской области: Сборник статей. Выпуск 3. / Отв. ред. Вайндорф–Сысоева М. Е. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. –82 с.
 11. Ситник А.П., Крупина И.В. Профессиональная культура учителя и её развитие в процессе реализации приоритетного национального проекта «Образование»: Учебное пособие. – М.: АПКИППРО, 2007. – 52 с.

О.П. Белая, В.И. Горовая

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлен анализ влияния современных тенденций развития научно-технической сферы на процессы в системе высшего профессионального образования. Выделены общие и локальные функциональные направления деятельности вузов, способные обеспечить условия для самоопределения, самореализации и самоактуализации личности, развития общества, укрепления и совершенствования правового государства.

Gorovaya V. I., Belaya O. P.

METHODOLOGICAL GUIDELINES AND FUNCTIONAL FEATURES OF THE
NATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The analysis of the influence of modern tendencies in the sphere of science and technology on the process employed in the system of higher professional education. In this article we have ascertained the general and local functional directions of institutes' activities, which can provide conditions for self-determination, self-realization and self-actualization of the personality, and also circumstances for the development of the society, strengthen and improving of jural state.

В современном мире сложились некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и высшее образование – в частности. К таким закономерностям можно отнести:

- рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50% персонала должны составлять лица с высшим и средним специальным образованием;
- интенсивный рост объемов научной и технической информации, приводящий к ее удвоению в течение 7-10 лет, что влечет за собой обладание специалистом способностью и навыками самообразования и включение его в систему непрерывного образования и систематического повышения квалификации;
- быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей каждые 7-10 лет, что требует от специалиста наличия фундаментальных знаний и способности быстро осваивать новые технологии;
- выдвижение на первый план научных исследований на стыке смежных дисциплин, что требует от специалиста умения работать коллективно;
- наличие мощных внешних средств обеспечения мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда, что обуславливает спрос на специалистов, способных осуществлять творческую деятельность;
- постоянный и устойчивый рост производительности труда в любой сфере производства, в том числе в области духовного производства и др.

Указанные закономерности вызвали к жизни различные перестроечные процессы в системе высшего образования, обозначаемые как тенденции.

1. Демократизация высшей школы: общедоступность высшего образования, свобо-

да выбора вида образования, характера обучения и сферы будущей профессиональной деятельности, отказ от авторитаризма и командно-административной модели управления.

2. Создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, обеспечиваемый научно-исследовательской работой преподавателей и студентов.

3. Фундаментализация образования: расширение и углубление фундаментальной подготовки студентов при одновременном сокращении общих трудозатрат за счет более строгого отбора материала, системного подхода к его построению и выделения инвариант.

4. Дифференциация и индивидуализация обучения за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных способностей и возможностей студентов, увеличения доли самостоятельной работы.

5. Гуманитаризация образования: преодоление узкотехнократического мышления за счет увеличения доли гуманитарных дисциплин, расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия, создания благоприятных условий для самовыражения личности преподавателя и студента, ответственности перед обществом.

6. Компьютеризация обучения как возможность вхождения в информационные системы в границах вуза и за его пределами, что изменяет характер учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности, обеспечивая субъект новыми внешними средствами и способами этой деятельности.

7. Компетентностный подход к результатам обучения студентов и деятельности преподавателей вузов, что повышает значимость квалификации будущего специалиста и преподавательских кадров вузов.

8. Регулярная оценка эффективности деятельности вузов со стороны общества: ранжирование учебных заведений по основным показателям деятельности, затраты на подготовку одного специалиста, объем научно-исследовательских работ, качество обучения и др.

Названные и другие тенденции по-разному выражены в разных странах – в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций высшей школы и т.п. В то же время необходимо подчеркнуть, что данные тенденции свойственны практически всем развитым странам [3] и учитываются в развитии отечественной высшей школы.

Современный этап развития российской высшей школы осуществляется в русле следующих основных идей (А.М.Новиков):

- гуманизация образования как коренной поворот от его технократической цели к гуманистическим целям становления и развития личности, создание условий для ее самореализации (образование – личность);

- демократизация образования как переход от жесткой централизованной и единообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого преподавателя и студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности (образование – общество);

- распространение опережающего образования – уровень профессиональной подготовки и развития личности специалиста должен опережать уровень развития производства, техники и технологий (образование – производственная сфера);

- непрерывность и многоуровневость образования – переход от конструкции «об-

разование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь» (образование – образ жизни).

Исходя из сказанного, можно сформулировать общие цели высшего образования.

1. Создание условий для овладения личностью общей культурой и профессиональной деятельностью для эффективного включения в общественно полезный труд в соответствии с собственными интересами и способностями. Причем для каждого отдельного человека его образование должно обеспечить: самореализацию, самовыражение и самоутверждение; эффективную социальную защиту и успешную адаптацию в условиях рыночной экономики как его собственность, как капитал, которым он будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. Воспитание студентов как социально активных, творческих личностей, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении, обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своей деятельности.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства во всех его сферах квалифицированными (компетентными) специалистами, соответствующими требованиям гуманитарного, социального и научно-технического прогресса, обладающими широким кругозором и профессиональной мобильностью.

Следует заметить, что каждое высшее учебное заведение располагает вполне конкретными ресурсами, которые, в конечном счете, определяют его возможности. В итоге разные по статусу и содержанию образовательного процесса вузы способны функционировать по-разному. Более того, они не могут не отличаться друг от друга, поскольку функционируют и развиваются в разных культурных и социально-экономических условиях, определяющих мироощущение, характер и уровень рефлексии проживающих в том или ином регионе людей, что задает смысловые и ценностные ориентации высшего учебного заведения.

Вместе с тем можно выделить и общие функциональные направления деятельности вузов. По нашему мнению, они состоят в следующем.

Релятивная функция (от лат. *relatio* - донесение) направлена на освоение обучающимися определенных социальных ролей, формируемых в процессе социализации и вхождения личности в мир культуры (уровень образования и квалификации, профессия, гражданские и нравственные качества, мировоззрение и пр.).

Регулятивная функция (от лат. *regularis* - приводить в порядок, давать направление) нацелена на выработку определенных стандартов поведения и социального контроля действий и поступков индивида – члена профессионального сообщества.

Аксиологическая функция (от греч. *axiós* – ценный) связана с наличием в любом социальном институте определенной системы базовых ценностей, которые разделяются всеми его членами или большинством. Несогласованность в системах ценностей указывает на кризисное состояние института и крайне затрудняет реализацию других его функций.

Интегративная функция (от лат. *integer* - целый) указывает на то, что в целях и результатах деятельности системы высшего образования должны быть приоритетными интересы всего общества, а не только успешное функционирование какого-то отдельного социального института.

Образовательная функция – формирование у студентов системы знаний о мире, в котором они живут (единая картина мира); освоение фундаментальных принципов, на которых основывается экономика, производство, наука, культура; формирование и развитие профессиональных знаний и умений как компонента компетенций субъекта профес-

сиональной деятельности.

Воспитательная функция – формирование жизненных установок и принципов, культуросообразных представлений студентов о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах и соответствующих им норм поведения.

Развивающая функция – развитие интеллекта и творческого мышления, самосознания и Я-концепции, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, индивидуальных способностей, готовности к активной профессиональной деятельности, сохранение здоровья и физическое совершенствование.

Мировоззренческая функция – формирование целостного мировоззрения и мироощущения, адекватных современному развитию человеческой цивилизации, целеосмысленному общественному труду и культуротворчеству, готовности к самостоятельному строительству собственной жизни на основе неагрессивных форм поведения.

Инновационная функция – генерирование, распространение и внедрение новых идей, направленных на решение образовательных, профессиональных и общекультурных задач нового класса; проведение научно-исследовательских работ инновационного типа; реализация инновационных образовательных программ и технологий обучения.

Экономическая функция – активное включение системы высшего образования в развитие рынка интеллектуальной собственности, новых образовательных услуг и образовательных товаров.

Наряду с явными функциями, высшее образование реализует также латентные (от лат. *latens* - скрытый, невидимый) функции. Мы прежде всего имеем в виду статусную и политическую функции. Так, статусная функция, по нашему мнению, состоит в предоставлении личности возможности получить высшее профессиональное образование, что означает одновременно приобретение ею определенного социального статуса, который позволит подняться по социальной лестнице на ступеньку выше, чем без него; приобретение некоего «образовательного ценза», обеспечивающего допуск к особо привлекательным сферам профессиональной деятельности; установление прочных связей с influentialными представителями данной профессиональной общности.

Суть политической функции высшей школы, на наш взгляд, состоит в том, что система высшего образования представляет собой весьма многочисленное сообщество людей, объединяющее разные возрастные группы, выражающие его общие интересы, которые реализуются в предъявлении законных требований (например, относительно повышения автономности, материальной поддержки со стороны государства и др.). Подобные требования активизируют взаимодействие сферы высшего образования (в лице профсоюзов высшей школы, советов ректоров, творческих союзов, например, деятелей науки и культуры) с политической системой, влияя на деятельность правительственных органов и политических элит. Нахождение взаимоприемлемых решений позволяет властным структурам проектировать электоральное поведение почти 10 млн. человек, занятых в государственной системе высшего образования, упреждать развитие негативных ситуаций, в которых эта латентная функция может стать явной.

В последние годы развитие системы российского образования стало осуществляться по пути создания различных комплексов:

- учебные комплексы (УК), объединяющие учебные заведения одного профиля разных уровней образования в многообразных комбинациях;
- учебно-производственные комплексы (УПК), объединяющие в своем составе учебные заведения разных уровней и базовые предприятия;
- учебно-научно-производственные комплексы (УНПК), включающие в свой состав, наряду с учебными структурами, научные и производственные подразделения.

Функционирование комплексов может осуществляться на основе разных типов от-

ношений – кооперации, интеграции или сочетания кооперирования и интегрирования. К примеру, кооперативный тип предусматривает отношения между учебными заведениями на паритетных началах с сохранением юридической и финансовой самостоятельности. Управление такими комплексами осуществляется путем сочетания централизованного руководства и определенной автономности входящих в комплекс структур. Высшим органом управления такого комплекса является Ученый совет, включающий представителей всех структурных подразделений.

Интегративный тип отношений предусматривает слияние определенных структур в некую целостность. Характер отношений в комплексе такого типа позволяет взаимно координировать содержание образовательной деятельности, совершенствовать практическую подготовку обучающихся, эффективно использовать объединенную материальную базу комплекса. Однако чаще всего для комплексов с интегрированным типом отношений характерно «жесткое» продвижение обучающихся к высшему образованию через начальные ступени профессиональной подготовки. Поэтому создание такого типа комплексов пока не получает широкого развития. Наиболее интенсивное их развитие происходит через преобразование учебных заведений для ступенчатой подготовки специалистов, расширение функций, которые ранее не были свойственны данным учебным заведениям.

Интегративно-кооперативный тип отношений внутри комплекса основан на условиях сочетания кооперирования и интеграции, когда складываются разные по характеру отношения: с одними структурами – по типу интегрирования, с другими – по типу кооперирования.

Опыт создания комплексов в современной России убеждает в том, что активно развивается третий тип отношений внутри него. С этим связано решение разнонаправленных задач системой высшего образования. Кроме того, создание УНПК как образовательных учреждений нового типа сможет оптимально обеспечить взаимодействие инновационной политики и инновационной практики подготовки специалистов [2;5].

В качестве дальнейшего этапа развития высшей школы выступает стратегия создания территориальных университетских округов, которая реализована сегодня в двух регионах страны – Сибирском и Южном. Такие округа могут выполнять разные функции и в структурном отношении включать в себя:

1) учебно-образовательный центр, реализующий на практике единство учебного и научного процессов с широким привлечением интеллектуального потенциала и материально-технической базы составляющих его компонентов;

2) научно - исследовательский центр, обеспечивающий проведение современных научных исследований по различным направлениям, их апробацию и широкое внедрение в производственную и образовательную практику;

3) центр непрерывного образования, реализующий образовательно-профессиональные программы разных уровней и обеспечивающий подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров в сфере образовательной деятельности;

4) центр культурно-досуговой деятельности, обеспечивающий реализацию программ духовного общения людей, способствующий воспитанию молодежи и сохранению социальных ценностей;

5) информационный центр, использующий и развивающий современные средства получения и обмена информацией через компьютерные сети и Internet, реализующий современные инфокоммуникационные технологии, обеспечивая педагогическую компьютерно-опосредованную коммуникацию [1];

6) центр международного учебного и научного сотрудничества, создающий условия для знакомства молодежи и преподавателей с наиболее перспективными научными школами за рубежом; развивающий международные контакты в сфере высшего образо-

вания, реализующий совместные проекты российских и зарубежных ученых.

Обобщая вышесказанное, сделаем некоторые выводы:

- система высшего образования – один из факторов экономического и социального прогресса, она должна быть ориентирована на обеспечение условий самоопределения личности, ее самореализации и самоактуализации, на развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства;
- высшее образование должно обеспечить подготовку специалистов нового качественного уровня за счет формирования адекватных современным требованиям компетенций обучающегося, интеграции личности в мировую и отечественную культуру, формирования человека-гражданина, воспроизводства культурного и кадрового потенциала страны;
- высшее образование должно содействовать формированию культуры взаимоотношений между людьми, толерантности к инакомыслию, развитию творческих способностей индивида.

История отечественной истории высшего образования, насчитывающая несколько столетий, убедительно демонстрирует свою готовность к позитивным изменениям, обусловленным объективными преобразованиями, происходящими в современной России. Сегодня высшая школа должна стать качественно иным социальным институтом, который функционирует на уровне высших достижений науки, техники и культуры. Все это свидетельствует об общности высшего образования и того поликультурного и образовательного поля, в котором она функционирует.

Как показывают наши исследования и значительный опыт педагогической работы в вузе, функциональное назначение современного высшего образования прежде всего должно проявляться в реализации следующей совокупности целей: на глобальном уровне – подготовка специалиста нового типа; на стратегическом уровне – предоставление каждому гражданину возможности максимальной реализации своих личностных способностей; на тактическом уровне – обеспечение гражданского и профессионального становления будущего специалиста; на операциональном уровне – обеспечение качественных изменений личности за счет овладения определенным уровнем образования, образованности и квалификаций.

Литература:

1. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий (методологические аспекты). – М.: Изд-во Информатик, 1995. – 220 с.
2. Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе. – М: РосНИИИСИ, 1991.
3. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. - М., 1970.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе /Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000.- 272 с.
5. Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу (<http://www.kremlin.ru/text/docs/2002/03/30293.shtml>).

И.С. Бессарабова

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: КОНЦЕПЦИЯ ДЖЕЙМСА БЭНКСА

Аннотация

В статье представлены основные положения концепции мультикультурного образования американского ученого Джеймса Бэнкса, в настоящее время возглавляющего Центр мультикультурного образования в Вашингтонском университете. Рассмотрены проблемы, с которыми сталкивается учитель, работающий с многоэтническим составом учащихся. Даны рекомендации по внедрению материала этнического характера в содержание учебных дисциплин.

I. Bessarabova

MULTICULTURAL EDUCATION IN THE USA: JAMES BANKS'S CONCEPTION

Abstract

The article contains the main issues of the multicultural approach to education of the american scientist James Banks, the head of the Center for Multicultural Education in the University of Washington. The problems which a teacher in a multiethnic classroom faces are touched upon. The recommendations for the integration of the multiethnic material into the content of the school subjects are given.

Вопросы, которые охватывает область мультикультурного образования, волнуют людей во всем мире, так как это проблемы расизма, разного рода дискриминации (на этнической, культурной, религиозной, гендерной, языковой основе), экономического и социального неравенства, толерантности и др. Сегодня в мире практически не существует моноэтнических и монокультурных государств. Не является исключением и российское общество, этническое, культурное, языковое, религиозное, экономическое, политическое многообразие которого порождает немало проблем и конфликтов, проявляющихся в недоброжелательном, а порой – и враждебном отношении к людям иных национальностей, убеждений.

В настоящей статье, не претендуя на всесторонний анализ вышеуказанной проблемы, в силу ее сложности и многоаспектности, обратимся к опыту США в области мультикультурного образования. Данное внимание обусловлено тем, что в США теория и практика мультикультурного образования насчитывают несколько десятков лет, и знакомство с педагогическим опытом зарубежных коллег будет полезным российским специалистам в плане решения проблемы подготовки молодого поколения к жизни и сотрудничеству в условиях этнического, культурного, религиозного многообразия.

Интерес к американскому мультикультурному опыту вызван также и тем, что в США мультикультурное образование приобрело статус специальной области научного исследования. По всей стране действуют специальные центры и лаборатории мультикультурных исследований, ведущие разработку учебных программ, а также программ подготовки учителей, регулярно организуются конференции и семинары по актуальным вопросам этой области.

В настоящее время среди университетов США, на базе которых созданы центры мультикультурных исследований, ведущими являются Вашингтонский университет, уни-

верситет Висконсин, Массачусетский университет, Индианский университет, Калифорнийский университет, Хьюстонский университет, университет Сан-Диего.

Среди американских ученых сформировался целый коллектив авторов, которые уже не одно десятилетие посвящают свою научно-практическую деятельность исключительно вопросам мультикультурного образования: Карл Грант (Carl A. Grant), Женева Гэй (Geneva Gay), Кристин Беннет (Christine Bennett), Кристин Слитер (Christine Sleeter), Карлос Кортес (Carlos Cortes), Джойс Кинг (Joyce King), Джеймс Бойер (James Boyer), Глория Лэдсон-Биллингз (Gloria Ladson-Billings), Соня Ньето (Sonia Nieto), Черри Мак-Джи Бэнкс (Cherry McGee Banks), Джоэл Спринг (Joel Spring), Уильям Тэйт (William Tate). Признанным лидером мультикультурного движения в области образования во всем мире называют Джеймса Бэнкса (James Banks), который в настоящее время возглавляет Центр мультикультурного образования в Вашингтонском университете. Предлагаемые Дж. Бэнксом аспекты мультикультурного образования стали своего рода ориентиром для последующих разработок в этой области.

Итак, обратимся к основным аспектам мультикультурного образования, выделенным Дж.Бэнксом, а также к ведущим исследованиям, которые были проведены в рамках того или иного аспекта.

1. Интеграция содержания

Данный аспект касается умений учителя выбирать из предлагаемого многообразия материала этнического содержания те примеры, которые помогут наилучшим образом объяснить учащимся ключевые понятия, теории и концепции конкретной дисциплины. Многие учителя ошибочно ограничивают свое понимание мультикультурного образования только этим аспектом, полагая, что «к учителям биологии, физики или математики мультикультурное образование не имеет никакого отношения» (Banks 2006:13). Дж. Бэнкс советует включать в содержание вышеперечисленных дисциплин факты биографий ученых – представителей разных национальностей и обоих полов – которые оставили свой след в науке, тем самым интегрируя материал этнического и культурного характера в содержание урока. Очень важно, как считает ученый, разрушить неверный стереотип, что среди великих людей были только мужчины белой расы.

Исследования в рамках данного аспекта касаются в основном характера мультикультурного компонента и способа его интеграции в содержание учебного материала, т.е. должен ли он преподаваться в качестве отдельной дисциплины (курса) или быть включенным в имеющиеся программы. Важным моментом является вопрос об аудитории – предназначен ли данный материал для всех студентов без исключения или же адресован конкретной этнической группе.

2. Процесс конструирования знания

Данный аспект описывает то, каким образом учитель может помочь учащемуся проследить и понять степень влияния имплицитных культурных предположений, стереотипов и предубеждений внутри той или иной дисциплины на процесс построения знания данной дисциплины. Иными словами, процесс построения знания зависит от расовой, этнической и социальной принадлежности индивида.

К примеру, учащийся может проанализировать процесс «увековечивания расизма в науке» благодаря генетическим теориям интеллекта и евгеники (учению о наследственном здоровье человека), при помощи которых расисты пытались биологически обосновать расовое и национальное неравенство (Kelves 2005).

Интересным примером могут служить книги по истории США, написанные Ф.Дж. Тернером в конце 19 - начале 20 вв., которые оказали большое влияние на целое поколе-

ние учебников по истории Америки, изданных до 60-х гг. 20 в. Ф.Дж.Тернер представлял коренных жителей Америки как «дикое племя, не имеющее своего языка», и «лишь благодаря европейцам на их землю пришла цивилизация». Неудивительно, что учащиеся оставались в неведении о том, что индейцы имели богатую культуру, которую они бережно хранили, передавая от поколения к поколению традиции и обычаи предков; и о том, что «приход европейцев - общее благо для коренных жителей Америки – это миф, созданный белыми историками» (Loewen 1999).

В данном случае задача педагога – научить учащихся критически оценивать подходы авторов и проследить их взаимосвязь с научными теориями, которые позволили «упрочить позиции научного расизма» (Gould 1996:56).

Для того чтобы подобрать нужный материал об этнических культурах, интегрировать его в содержание своей дисциплины и на этом примере показать учащимся процесс конструирования знания, учитель сам должен хорошо владеть информацией этнического характера. Дж.Бэнкс предлагает четыре подхода к анализу информации этнического характера и способу ее включения в содержание учебной дисциплины:

а) контрибутивный подход (contributions approach) допускает лишь поверхностное знакомство с материалом этнического содержания, ограничив его, к примеру, изучением биографий тех личностей, которые снискали известность во всем мире, а не только у себя на родине. Так, личность Мартина Лютера Кинга – одного из руководителей борьбы за гражданские права темнокожих в США - известна далеко за пределами Америки, в отличие от Атуэя – индейского вождя, возглавлявшего борьбу против испанских завоевателей в 16 в.

Отличительной чертой данного подхода является то, что цели, структура и содержание основной учебной программы не подвергаются радикальному реформированию. Тот факт, что осуществление данного подхода не требует длительной и сложной реформаторской деятельности со стороны учителя, является его положительным моментом. Любой учитель (даже не имеющий глубоких знаний по истории и культуре этнических групп) может помочь детям – представителям этнического меньшинства в классе: испытав гордость за своих национальных героев, почувствовать себя увереннее среди сверстников, что, безусловно, положительно повлияет на их академическую успеваемость;

б) аддитивный подход (additive approach) также не влечет за собой кардинальных изменений структуры и целей основной программы. Но, в отличие от контрибутивного подхода, интеграция этнического компонента происходит уже не на уровне отдельных личностей, элементов культуры или знаменательных событий в истории народа, а расширяется до введения в программу спецкурсов или разделов соответствующего этнического содержания.

Применение данного подхода требует от учителя гораздо большей осведомленности об истории и культуре этнических групп и временных затрат на разработку курса или раздела программы. Ученые называют его первым шагом на пути к трансформированию учебных программ. Однако напомним, что цели и структура основной программы при данном подходе не подвергаются пересмотру. Этнический материал по-прежнему служит дополнением к основному содержанию, но только в большем объеме;

в) трансформационный подход (transformation approach) коренным образом отличается от предыдущих подходов тем, что цели и структура основной учебной программы претерпевают существенные изменения. Данный подход дает возможность учащимся рассматривать исторические события, теории, концепции с различных точек зрения (глазами белых американцев и других этнических групп, имеющих непосредственное отношение к истории страны). Заметим, что при данном подходе представления белых американцев являются не единственным вариантом интерпретации исторических фак-

тов, а одним из нескольких.

Обращаясь к реформаторам учебных программ, Дж. Бэнкс советует не стремиться представить каждое историческое событие, каждую теорию или концепцию с точки зрения всех этнических групп, проживающих на территории США. Нельзя не согласиться, что данная задача весьма проблематична и не вполне рациональна, так как каждая нация не могла быть участницей всех без исключения событий, имевших место в истории США.

Важно, по мнению Дж.Бэнкса, чтобы одно и то же явление содержало минимум два комментария от разных сторон (к примеру, точку зрения нации-победителя и побежденной нации), а также мнение тех этнических и культурных групп, которые оказались вовлеченными в происходящее и претерпели в этой связи какие-либо изменения (Banks, Gay 1999: 462).

Согласно принципам трансформационного подхода, как подчеркивает Дж.Бэнкс, учителю следует помнить, что заострять внимание учащихся на конкретных способах обогащения американской культуры достижениями отдельных этнических групп не должно быть единственной целью обучения. Главная идея, которая должна прослеживаться при объяснении любого материала – «каким образом единая американская культура и общество сформировались на основе сложного синтеза и взаимодействия разнообразных культурных элементов, берущих свое начало в непохожих друг на друга культурных, расовых, этнических и религиозных группах, проживающих на территории единого независимого государства – США» (Banks 2001: 45). Этот процесс Дж.Бэнкс называет «множественной аккультурацией» и подчеркивает, что историческая судьба этнических групп, литература, музыка и другие виды искусства выступают в качестве неотъемлемых составляющих американской культуры, а англоамериканская протестантская культура является такой же частью этого единого целого организма, именуемого культурой американского общества. Поэтому исключение из содержания учебной программы одного из компонентов ведет лишь к частичному знакомству с историей и культурой США;

г) подход социальных действий (social action approach) содержит элементы трансформационного подхода относительно изменения целей и структуры учебной программы, но, в отличие от предыдущего, дополняется активными действиями со стороны учащихся по поводу принятия решений социального и политического характера в рамках изучения той или иной темы. Следовательно, задача учителя усложняется, так как необходимо вооружить учащихся соответствующими умениями и развить необходимые навыки для принятия такого рода решений. Для того чтобы помочь учащимся приобрести политическую и социальную действенность, школа должна научить их, прежде всего, критически мыслить, т.е. понимать, что часто идеалы расходятся с действительностью, и давать самостоятельную оценку историческим, политическим событиям и культурным явлениям без предвзятых суждений.

Выполняя функцию социализации, школа традиционно учила детей усваивать принятые в обществе нормы, правила, ценности, идеологию и действовать в соответствии с ними. Дж. Бэнкс считает, что такая организация воспитательного процесса приучает школьников к политической и социальной пассивности. В этой связи главная задача подхода социальных действий – помочь учащимся приобрести необходимые знания и навыки, чтобы в будущем стать полноценными активными участниками политической, социальной и культурной жизни американского общества.

При выборе подходов для интеграции этнического компонента в учебную программу Дж. Бэнкс советует разработчикам программ обучения и учителям начинать с контрибутивного или аддитивного подходов и постепенно продвигаться в направлении более сложных вариантов, таких как трансформационный подход и подход социальных дей-

твий, поскольку процесс перехода от мультиэтнической к мультикультурной программе обучения должен быть последовательным и кумулятивным.

3. Устранение предрассудков

Данная область мультикультурного образования охватывает исследования, касающиеся методов и приемов, используемых учителем для воспитания у учащихся позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам.

Главная задача учителя – не позволить существующим неверным стереотипам относительно различных этнических и культурных групп перейти в предубеждения, изменить которые будет сложнее. Результаты ранее проводимых американскими учеными исследований подтверждают, что учащиеся приходят в школу с уже сформировавшимися неверными стереотипами о тех или иных этнических группах, что впоследствии приводит к развитию предубеждений и создает дополнительные трудности для общения учащихся и поддержания благоприятного климата в классе (Banks 2001).

Одной из часто встречающихся проблем при организации работы в многоэтнической группе учителя называли неумение учащихся - представителей этнического большинства – соблюдать равный статус при взаимодействии; отмечалось их постоянное стремление доминировать над меньшинством. В этой связи Е. Коэн вводит термин «неспособность к межрасовому взаимодействию» и рекомендует учителям проводить с учащимися специально разработанные тренинги, прежде чем поручить групповое задание (Cohen & Roper 1972).

4. Педагогика равенства

Педагогикой равенства Дж.Бэнкс называет ситуацию, когда педагогическое мастерство учителя помогает создать равные условия для повышения академической успеваемости в классе всех учащихся независимо от их этнической, культурной, гендерной, религиозной и социальной принадлежности.

Если учитель стремится помочь своим учащимся добиться более высоких результатов, ему необходимо знать «социальный и культурный контекст обучения» (Banks 2001). Иными словами, речь идет об умении учителя использовать свои знания о типичных моделях поведения тех этнических и культурных групп, представители которых имеются в классе и с максимальной пользой сочетать их с индивидуальными особенностями своих учащихся (темперамент, характер, способности, мотивы и интересы), которые в значительной степени влияют на поведение ребенка в различных ситуациях, его отношение к одноклассникам, учителю и школе в целом.

Несмотря на различные рекомендации исследователей по изменению методики преподавания, работы в рамках данного аспекта мультикультурного образования имеют общую черту – ученые едины во мнении, что учителю необходимо стремиться к тому, чтобы культурные особенности ребенка способствовали, а не препятствовали его успехам в учебе (Irvine & York 2001).

Ретроспективный анализ литературы показал, что, в связи с началом движения за гражданские права в 1960-е гг., внимание большинства ученых было приковано к проблеме бедности в США. Книга Майкла Хэррингтона «Другая Америка», опубликованная в 1962 г., которая обобщала результаты многолетних наблюдений автора и других педагогов США за реальным положением детей из бедных семей, взволновала педагогическую общественность. Уровень знаний учащихся был поразительно низким, многие дети после окончания начальной школы не умели читать (Harrington 1962).

Образовательные теории и концепции этого периода связаны в основном с поиском путей повышения академической успеваемости учащихся из бедных семей. В социоло-

гии появляется концепция «культура бедности», интерпретирующая бедность с позиций культурных особенностей самих представителей этого класса (Lewis 2000). В педагогике эта концепция получает название «культурной депривации» и становится ведущей парадигмой, лежащей в основе программ этого периода, предназначенных для обучения детей из малообеспеченных семей (Bereiter & Engelmann 2000).

Сторонники концепции «культурной депривации» в отличие от генетиков полагали, что ребенок из бедной семьи способен достичь высоких показателей в учебе, но «традиционный механизм социализации препятствует ему в этом» (Herrnstein 2001). Иными словами, усвоенные ребенком нормы, взгляды, характерные для его семьи, друзей и другого ближайшего окружения не соответствовали принятым в обществе, т. е. тем, которыми обладали представители среднего класса.

Таким образом, главный акцент образовательной реформы должен быть направлен на «устранение недостатков ранней социализации ребенка» (Davis 2002:78). То есть школа, по мнению исследователей, должна была помочь ребенку восполнить дефицит знаний и умений, не полученных им в период дошкольного семейного воспитания.

1970-е гг. ознаменованы появлением новых исследований в этой области, которые противопоставили идее «культурной депривации» концепцию «культурного различия». Теоретики нового направления обвиняли сторонников концепции «культурной депривации» в расизме (Ramirez & Castaneda 2004). Они утверждали, что причина плохой успеваемости детей из бедных семей заключается не в недостатках семейного воспитания или в недостаточно высоком уровне культуры их родителей, а в том, что школьная культура по-прежнему отражает интересы среднего класса и продолжает дискриминировать детей из малообеспеченных семей по социальной и этнической принадлежности. «Мы имеем дело не с детьми, лишенными культуры, а с культурной неграмотностью учителей, - писал педагог У. Райан, - и наши усилия должны быть направлены не на то, чтобы восполнять пробелы и исправлять ошибки дошкольного воспитания, а на то, чтобы пересмотреть работу школ, которым мы доверяем своих детей» (Ryan 2002:61).

Культурные особенности и опыт семьи ребенка следует превратить из недостатка в достоинство и подумать, каким образом это поможет обогатить школьную культуру (Epstein 2001).

5. Школьная культура и социальная структура

Многие сторонники мультикультурного образования выделяют определяющую роль школы в осуществлении права каждого ребенка на получение образования. Относительно данного аспекта мультикультурного образования школа рассматривается исследователями, как сложное целостное социокультурное пространство, где царят свои правила, нормы и предписания, имеются свои законы и ценности, а также иерархия взаимоотношений (McNeil 2000).

Большинство ученых едины во мнении, что «ребенок с момента поступления в школу начинает оценивать себя глазами школы», т.е. представления учащегося о самом себе, своих способностях и талантах во многом определяются отношением к нему со стороны учителя, одноклассников, школьной администрации (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, Wisenbaker 2000). В этой связи исследователями поднимается вопрос о тесной взаимосвязи учебных ожиданий учителя от своих учеников и успеваемостью последних. Если учитель имеет высокий уровень ожиданий от учащегося, четко ставит задачи перед ним и помогает ребенку овладеть умениями, необходимыми для их решения, учащийся получает мощный стимул к достижению успеха. И наоборот, низкий уровень ожиданий учителя заранее программирует ребенка на неудачи, так как он перестает верить в свои силы, начинает воспринимать себя как неспособного хорошо учиться и в итоге теряет

интерес к школе.

Джон Морфилд, директор начальной школы (г. Сиэтл), в конце 90-х гг. развивает идею «эффективного класса» и называет основные признаки «эффективной школы», состоящей из таких классов: 1) профессиональное руководство со стороны администрации школы; 2) единство целей и задач; 3) всесторонняя и непрерывная забота и внимание по отношению к учащимся; 4) требования к дисциплине: справедливость, строгость, постоянство; 5) высокий уровень ожиданий от каждого ученика; 6) этническое и культурное многообразие в классе - достоинство школьной среды; 7) активное привлечение родителей к участию в жизни школы; 8) постоянная забота о создании и поддержании безопасной и доброжелательной школьной атмосферы (Banks 2001: 620).

Многочисленные исследования подтверждают, что американские школы не уделяют должного внимания всем учащимся, особенно часто оказываются «за бортом» дети небелых американцев, как правило, представителей малообеспеченных слоев населения. Дж. Морфилд комментирует это следующим образом: «Наши школы не дают качественного образования всем детям, так как изначально не были предназначены для этого. Исторически сложилось, что американская система образования является отражением системы ценностей белых американцев. Наряду со стремлением к конкуренции, наша образовательная система унаследовала расовые и классовые предубеждения. К сожалению, среди некоторых учителей до сих пор бытует мнение, что так называемые «проблемные учащиеся» не достойны их внимания и временных затрат» (Там же: 620).

В этой связи нельзя не вспомнить слова Дж. Бэнкса, которые звучат призывом не только к учителям, но и ко всем гражданам, равнодушным к будущему своей страны: «Мы не имеем права выбирать себе учеников. Мы обязаны учить не только тех, кто присутствует в классе, но и тех, кто не желает посещать школу, приложив все усилия на устранение причины этого нежелания. Каждый учащийся, остающийся вне поля зрения учителя, подрывает авторитет не только данной школы, но и всей образовательной системы, которая не справляется со своим главным предназначением – дать образование всем детям без исключения. Нельзя забывать, что традиционно школы были созданы белыми американцами и предназначались исключительно для белых людей, что не могло не повлиять на цели, задачи и методы обучения. В итоге большинство учителей не знакомы с особенностями культуры учащихся, являющихся афроамериканцами, латиноамериканцами, евреями, или индейцами. Учитель сам порой оказывается беспомощным в той или иной ситуации. Следовательно, необходимо пересмотреть не только то, как мы обучаем, но и научить тех, кто будет обучать наших детей» (Banks 2006:79).

Анализ трудов американских авторов по истории становления и развития мультикультурного движения в образовании позволяет заключить, что этот процесс характеризуется скорее эволюционными изменениями в области обучения и воспитания (т.е. постепенными, непрерывными, количественными), а не революционными (коренными, качественными) переменами. Иными словами, на каждом последующем этапе происходит обогащение и дальнейшее развитие предшествующих достижений.

Относительно рассмотренных аспектов мультикультурного образования, на наш взгляд, пристального внимания заслуживает «процесс конструирования знания», так как позволяет учащимся понять, каким образом знание явилось отражением интересов, идеологии и опыта тех, кто его создал; учит критическому восприятию любого материала; предоставляет возможность рассмотрения исторических и культурных событий с позиций различных этнических групп, что способствует более полному пониманию прошлого и настоящего опыта страны; а подходы к реформированию содержания образования, данные в рамках этого аспекта, помогут учителю и разработчику учебных планов и программ осуществить постепенный переход от простого наполнения содержания этничес-

ким компонентом к более сложным трансформациям с позиций мультикультурализма.

Литература

1. Banks, J.A., Gay, G. Teaching the American Revolution//J.A. Banks, G.Gay. Social Education. 1999. Vol. 39. No.7. November-December. P.460-503.
2. Banks, J.A. Cultural Diversity and Education/J.A. Banks. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
3. Banks, J.A. An introduction to Multicultural education/J.A.Banks. University of Washington, Seattle: Allyn & Bacon, 2003.
4. Banks, J.A. Teaching strategies for ethnic studies/ J.A. Banks. Boston: Allyn & Bacon, 2006.
5. Bereiter, C., & Engelmann, S. Teaching disadvantaged children in the preschool/C. Bereiter, & S. Engelmann. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,2000.
6. Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., Wisenbaker, J. School social systems and student achievement/W.B. Brookover, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer, J. Wisenbaker. New York: Praeger, 2000.
7. Cohen, E.G., & Roper, S.S. Modification of interracial interaction disability//E.G. Cohen, & S.S. Roper. American Sociological Review. 1972. 37. P. 643-657.
8. Davis, A. Social-class influences upon learning/A. Davis. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
9. Epstein, J.L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools/J.L. Epstein. Boulder, CO: Westview, 2001.
10. Gould, S.J. The Mismeasure of Man/S.J. Gould. New York: Norton, 1996.
11. Harrington, M. The other America/ M. Harrington: New York: Macmillan, 1962.
12. Herrnstein, R.J. IQ in the meritocracy/ R.J. Herrnstein. New York: Little, Brown, 2001.
13. Irvine, J.J., & York, E.D. Learning Styles and Culturally Diverse Students: A literature review/ J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2001, P. 484-497.
14. Kelves, D.J. In the name of eugenics: Genetics and the use of human heredity/D.J. Kelves. New York: Knopf, 2005.
15. Lewis, O. La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty/O. Lewis. New York: Random House, 2000.
16. Loewen, J.W. Lies across America: What Our Historic Sites Get Wrong/ J.W. Loewen. New York: New Press, 1999.
17. McNeil, L.M. Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing/ L.M.McNeil. New York: Routledge, 2000.
18. Ramirez, M., & Castaneda, A. Cultural democracy, bicognitive development and education/M. Ramirez, & A. Castaneda. New York: Academic Press, 2004.
19. Ryan, W. Blaming the victim/W. Ryan. New York: Vintage, 2002.

В.В. Воронов

О КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

В статье дается критическая оценка гуманистической педагогики в российском образовании, как её понимает отечественное педагогическое сообщество. Указывается на опасность абсолютизации личностно ориентированного подхода. Предлагается некоторая его коррекция: это должна быть не только педагогика свободы, но и педагогика ответственности.

V.Voronov

CONCEPTS OF EDUCATION IN RUSSIA

This article provides critical analysis of humanistic pedagogy in Russian Education System as it is comprehended by Russian pedagogical community. The article points out the danger of focusing entirely on the individual-centric approach, and stresses the importance of emphasizing both personal freedoms as well as personal responsibilities.

Анализ литературы показывает, что педагогическое сообщество, специалисты в области педагогики, учителя и другие работники образования, а также политики, представители культуры и других наук, не едины в вопросе о том, какая концепция воспитания должна быть принята в стране. Большинство пишущих считают, что в стране официально, то есть на уровне Министерства, государственной политики, программ развития образования, которые должны определять практику образовательных учреждений и отдельных педагогов, такой концепцией является гуманистическая педагогика. Что это такое и так ли она гуманна, как думают – это вопрос статьи.

Социально-политические, экономические, культурные изменения в нашей стране можно назвать цивилизационными. Перемены 90-х годов XX века казались, и многим кажутся и сейчас, катастрофическими, воспринимаются большей частью общества как угроза традиционным российским ценностям, менталитету, культуре, цивилизации. Вероятно, есть основания для такого восприятия событий, Россия дрейфует, если можно так сказать, в сторону Запада, демократии, свободного рынка, гражданского общества, прав человека. Это процесс можно оценивать все же положительно, хотя он и сопровождается известными кризисными, негативными явлениями. Педагогов, да и всю общественность, среди прочего, волнует положение детей и молодежи, система образования, безнадзорность, снижение воспитательного потенциала школы. В трудном положении находятся учителя, воспитатели и другие работники образовательных учреждений, которые не издалека наблюдают современных детей и подростков.

Со второй половины 90-х наметилась тенденция и политическая воля повысить статус воспитания в образовательных учреждениях всех уровней, принята и пролонгируется Программа развития воспитания в системе образования. Это требует концептуальных, теоретических обоснований. Несмотря на обилие разработанных концепций воспитания на разных уровнях (регион, город, вуз, школа) и их кажущееся разнообразие, можно сказать, что всех их объединяет гуманистическая направленность.

Согласно гуманистической концепции, образование, обучение, воспитание должны быть направлены на развитие индивидуальности, творческой личности, способной к самоопределению, к саморазвитию. Это представляется главной целью системы образования в стране, в этом усматривается её гуманистическая направленность – развитие «са-

мости», продвижение человека в образовании по индивидуальной траектории обучения, поиск своего уникального жизненного пути.

Идея свободного развития личности, идея свободы в воспитании с конца 80-х годов XX века стала главной для значительной части нашей научной, академической педагогики. До середины 90-х оценивали воспитание как насилие над личностью, моральное и психологическое давление, «навязывание» норм поведения, идеологии (1, 73-75). Акцент делался на недопустимости всякого воспитательного воздействия школы на ученика: недопустимы «социальный заказ» системе образования, единые для всех программы – это все насилие над личностью, превращение ученика в пассивно-исполнительский объект воздействия, в то время как необходимо создать условия для самоопределения, саморазвития, самореализации школьника. Это было главным в идеологии нового, демократического воспитания, по мнению сторонников либеральной педагогики в России.

Трудно не согласиться с тем, что гуманистическая педагогика, которая противопоставляется авторитарному воспитанию, является сегодня наиболее актуальной и востребованной в современной российской системе образования и в обществе в целом. Она в своей главной направленности на воспитание человека гражданского общества, способного жить в условиях свободного рынка, конкуренции, демократии, глобализации, приоритета прав человека, отвечает тем требованиям, которые диктует социокультурная ситуация в стране и в мире. Но гуманистическая концепция, как её понимают многие пишущие об этом, вызывает и некоторые возражения.

Первое и самое главное возражение состоит в том, что сторонники гуманизма в образовании делают неоправданный перенос внимания на развитие индивидуальности учащегося, его свободы в обучении, воспитании и развитии. Это односторонне индивидо- и педоцентристская позиция, согласно которой ученик сам выбирает приоритеты во всех трех сферах (содержание, методы, ценности), определяет, чему и как он будет учиться, как он будет планировать и строить свою жизнь и отношения с миром. Учитель, воспитатель необходим только как фасилитатор, то есть, по К.Роджерсу, что-то вроде психотерапевта, консультирующего по типу «центрирование на клиенте». Описанием идей свободы, самоопределения, саморазвития, педагогики поддержки переполнены все педагогические тексты.

Это хорошо, что идеи гуманизма, гуманного отношения к учащемуся, пристального внимания к его внутреннему миру, гуманной организации образования были в последнее время прослежены и выявлены учеными во всей истории образования, начиная, как всегда, с Платона, а теперь уже и с Конфуция, и заканчивая XX веком с его реформами в начале века, Джоном Дьюи, «новыми школами» Европы, школой А.Нилла, С.Френе, Я.Корчака и далее – гуманистической психологией США, Конвенцией о правах ребенка, В.Сухомлинским, педагогикой сотрудничества наших новаторов в 80-е годы, Ш. Амонашвили. Однако гуманистический подход в образовании объявляется большинством единственно верным и сопровождается необъективной оценкой традиционной педагогики, представленной искаженно, чтобы легче противопоставить ей гуманистическую.

Позволим себе длинные цитаты, чтобы показать, как исследователи характеризуют гуманистическую концепцию воспитания, и высказать замечания.

«Многочисленные наблюдения убеждают, что объектный подход к человеку, насильственный характер воспитательных средств противен природе ребенка, которому свойственна *страсть к свободе* (курсив наш – В.В.). Направленное воспитательное воздействие всегда вызывает сопротивление личности. Ребенок не хочет быть объектом воспитания (*так ли уж?* – В.В.), он хочет быть субъектом жизни.

В последнее время понятие «воспитание» в гуманистической педагогике все больше приобретает значение жизнотворчества (*что это значит?* – В.В.). Образцы и нормы

культурной, достойной жизни воплощены в ценностях воспитания. Базовыми ценностями являются человек, культура, социум (*а когда-нибудь было иначе? – В.В.*). Соответственно им, жизнетворчество разворачивается как творение человеком себя, создание мира человека, как культурное творчество, как улучшение, культурное преобразование социума (*очень красиво, но и очень туманно – В.В.*).

Духовными основаниями жизнетворчества являются законы нравственной жизни людей. Познание и проживание нравственных императивов должно составлять единую преемственную линию воспитания с первого по выпускной класс. Жизнетворчество предполагает открытость детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, акций милосердия, коллективного труда для других людей, заботы о близких и дальних». Так пишут Е.В.Бондаревская и С.В.Кульневич (2, 27-28). Для экономии места мы позволили себе комментарии в тексте и добавим: уж если страсть к свободе, тогда какие же могут быть нравственные императивы? Факты жестокости, ужасных преступлений, совершаемых школьниками, которые нам освещают СМИ, да и просто поведение реальных подростков, которое мы все видим, не противоречат ли «открытости детской жизни для добрых дел»? Думается, что авторы, искренне увлеченные гуманной педагогикой, оторвались от реальности и от научного анализа, заменив его декларациями и высокими словами.

В таком же духе пишет другой исследователь, Р.А.Валеева: «Воспитание к свободе», т.е. к установлению самому себе законов, никогда еще не было так необходимо, как теперь (*очень сомнительный тезис – В.В.*). В господстве над природой человек ушел далеко вперед, наука и техника предоставляют широкие возможности для развития. Однако, увеличив внешние возможности, новое время оказалось не в силах дать нам внутреннюю свободу. Свободы и в современной школе очень мало. В школе очень часто царит одна воля - воля учителя, и ей должны по первому же слову повиноваться непокорные детские души. С внутренней жизнью ребенка здесь часто не считаются, заставляя его заниматься годами скучной механической работой. В результате подобных отношений дети теряют здоровье, а учителя - любовь к своей профессии. Именно поэтому педагогика свободы, утвердившаяся в практике европейского гуманистического воспитания в XX веке, имеет такое значение для современности» (2, 63). Нам кажется, здесь все либо эмоционально и красиво-туманно, либо неверно. О какой внутренней свободе идет речь? И какой свободы не хватает «непокорным детским душам», и почему они обязательно непокорны? И разве учение – обязательно скучная механическая работа? И вряд ли можно говорить, что педагогика свободы утвердилась в Европе и Северной Америке, если К. Роджерс, выступая перед учителями, боялся их шокировать своим пониманием обучения, в котором главное – свободная деятельность учащихся, направленная на их личностный рост, самоопределение и многое другое, что не получило широкого распространения даже в школах США и Европы, хотя там обучение и отличается существенно от обучения в наших школах и вузах.

В работе В.А.Сластенина формулируются принципы функционирования «субъектной педагогики», то есть личностно ориентированной, гуманистической: «центр учебно-воспитательного процесса - личность учащегося; учащийся - субъект образования и воспитания, способный влиять на указанные процессы, занимая в них активно-творческую позицию; отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, манипулятивной педагогики, соответствующей механистическому видению мира: свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, смещение акцента с накопления знаний, умений, навыков (ЗУНов) на поиск индивидуальной стратегии самоопределения учащегося в жизни, на выработку психологических качеств, необходимых для ее реализации; пересмотр традиционных подходов к содержанию, формам и методам учеб-

но-воспитательной деятельности, актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества и обучения: учащийся и учащий - открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности, взаимодополняющие и взаимообогащающие друг друга в совместном процессе индивидуального самостроительства: свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя».

Автор определяет «субъектные функции образования: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческой, индивидуальности человека, развития его духовных потенций» (2, 157).

Здесь обозначены все постулаты гуманистического подхода в образовании. Идея об обучении, содержание и методы которого определяются самим учащимся и цель которого – расширение опыта ученика (Дж.Дьюи) или личностный рост, самореализация (А.Маслоу, К.Роджерс), несомненно, очень привлекательна, здесь решаются задачи не только усвоения знаний и умений, но и задача социального, нравственного становления и развития учащихся. Однако и в Америке, и в Европе, и тем более у нас такое личностное образование имеет преимущественно декларативный или авторско-экспериментальный характер, описывается скорее как желаемое, чем реальная практика. Это подтверждают тексты самого К.Роджерса и материал преподавателя из США о занятиях со студентами по системе личностно значимого обучения К.Роджерса (3, гл.14-15).

Если мы хотим в обучении и воспитании идти по этому пути, то следует провести хоть какие-то экспериментальные исследования, разработав методики, материалы и пр., чтобы разговоры о гуманистическом подходе не были бы красивыми текстами ученых, с одной стороны, и призывами директоров школ к тому, чтобы учителя гуманно относились к ученикам, изучали бы их и учитывали бы их особенности, с другой. Учет возрастных и индивидуальных особенностей и без того является принципом классической педагогики, а негуманное отношение учителя к ученикам несовместимо с профессией.

В этом плане заслуживает внимания опыт московской школы самоопределения под руководством А.Н.Тубельского, где осуществляются частично принципы гуманистической концепции: коллектив школы главной целью считает такую организацию учебно-воспитательного процесса, в которой ученики не только получают знания, но имеют возможность и на уроках, и вне их проявить свои способности, попробовать себя в разных видах деятельности и в разных её формах. Нам кажется, что задача ученых состоит сейчас в том, чтобы делать то, что следует делать науке: исследовать реальные системы в школах, выявлять, насколько они соответствуют декларациям, идеалам, эталонам гуманистического воспитания и каковы условия их реализации, ограничения в применении.

Вместо этого чаще декларируется гуманистическая концепция в горячих, апологетических тонах. Абсолютизируется ценность самоопределения, саморазвития, самоактуализации учащегося, поиска некоей мистической самости и недооценивается классический процесс воспитания – организованного, профессионального воздействия на развитие и формирование личности, то есть грамотная профессиональная работа специалистов в своем деле. Сторонники гуманистического подхода впадают в известную ошибку: полностью отрицают старое, считая, что найдено новое уникальное средство решения проблем. Еще А.С.Макаренко говорил о склонности к фетишизации отдельного средства в педагогике. Новый метод обучения, воспитания, психолого-педагогической работы с

человеком чаще всего не отрицает старые, а расширяет возможности. Проблемное или программированное обучение, метод дискуссии или метод проектов не отменяют объяснительно-иллюстративного обучения, хотя, прямо скажем, наши школы и вузы сильно злоупотребляют этим последним. Воспитание в коллективе не отменяет индивидуальной работы, равно и наоборот.

Наконец, самое главное: ориентация на личность в обучении и воспитании, на её свободу в выборе индивидуальной траектории обучения и на её возможности в самоопределении, в личностном росте, в выборе жизненных приоритетов, ценностей, мировоззрения – все это не отменяет одновременно ориентации учебно-воспитательного процесса, деятельности педагогов на трансляцию знаний, опыта, норм, ценностей мировой и отечественной культуры, следствием чего является адаптация, социализация очередного молодого поколения. Не стоит противопоставлять знания и умения (ЗУНы – так это презрительно называют) личностному развитию, которое является результатом усвоения знаний, процесса обучения, правда, педагогически организованного так, чтобы он был максимально направлен на развитие личности. Это, можно сказать, главная проблема педагогической психологии и дидактики.

Равно не стоит противопоставлять самоопределение личности, право ученика определять свои ценности, поведение, с одной стороны, и направленную воспитательную деятельность педагога и всей педагогической системы образовательного учреждения, с другой. Но почему-то сторонники гуманистического воспитания концентрируют внимание на самоценности личности, её самореализации и свободном развитии и при этом, как нам кажется, вопреки их логике, без всяких объяснений добавляют слова о необходимости воспитания гражданственности, трудолюбия, патриотизма, ответственности. А объяснить, почему надо говорить о формировании гражданственности, ответственности и прочем, а не только о возвращении «самости», очень просто. Воспитание, в более широком значении – социализация – и в теории, и на практике как реальный, объективный процесс, независимо от наших желаний, направлено, с одной стороны, на то, чтобы человек усвоил культуру общества, его нормы и ценности, а с другой стороны, получил бы способность изменяться и изменять свое социальное окружение, способность быть гибким, подвижным, готовым к поиску проблем и решений, неизвестных предшествующему поколению. Можно сказать и так: в основе личности лежит культура предков, прошлое, некая устойчивая база, и одновременно имеется креативное, преобразующее начало, стремление вперед, к решению актуальных задач своего времени.

О взвешенном подходе к ведущим установкам в воспитании справедливо пишет А.В.Мудрик: «Сущность социализации – сочетание адаптации и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида социальным существом и развитие человеческой индивидуальности». Это, добавляет он, распространяется и на воспитание как относительно социально контролируемую социализацию (2, 20). Об этом же писал в свое время И.С.Кон: новое поколение должно обладать запасом, базой уже имеющейся культуры и одновременно – способностью к творчеству, лабильностью, подвижностью.

Эту же мысль о сочетании личностного, индивидного и социального, надличностного, читаем у А.А. Реана. Он пишет о необходимости дополнить идею самоактуализации, саморазвития идеей самотрансценденции, что «означает для человека находиться в отношении к чему-то, быть направленным на что-то иное, нежели он сам». А.А.Реан справедливо считает, что «категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив... нецелесообразно» (2, 331). При этом он справедливо ссылается на В.Франкла, А.Маслоу, Э.Фрома, которые (каждый по-своему) говорили о том, что человек реализуется, самоактуализируется тогда, когда направлен не на

себя, а на значимую работу, бога, свободу и счастье окружающих людей. Более того, замечает исследователь, люди, забывая о надличностной направленности человека, рискуют оказаться во власти эгоцентризма, антисоциальных идей, установок. Действительно, американские ученые отмечали эгоцентризм как черту целого поколения и связывали это с влиянием гуманистической психологии: «Можно считать иронией, что сосредоточение внимания на личности способствовало усилению процесса дегуманизации, фактически — обособлению людей друг от друга» (4, 90).

Концепция гуманистической, личностно направленной педагогики, признаваемая в настоящее время научно-педагогическим сообществом, имеет несколько источников, среди которых научная психологическая школа США — гуманистическая психология, идеи К. Роджерса о психотерапии, центрированной на клиенте. В американских школах, как пишут исследователи, применяется в работе с учащимися недирективное консультирование, центрированное на ученике, наряду, однако, с директивным консультированием, центрированным на консультанте. Это значит, что фундаментальное, базовое положение о поддержке, помощи ученику в самоопределении и решении учебных, социальных и других проблем может быть реализовано педагогом по-разному: можно «идти от ученика», следуя стратегии «развивающей помощи» и стимулируя активность, самостоятельность ученика, или «идти от учителя» — предъявлять образцы социально одобряемого поведения и настаивать на следовании ему (5, 31).

Использование той или другой методики зависит от конкретной ситуации: состояния и проблем ребенка, программы обучения, методических предпочтений, установок, умений педагога. В педагогической литературе имеются высказывания о том, что гуманистическую систему воспитания и обучения можно применять только к высокомотивированным ученикам, не в массовой, а в альтернативных школах (6). Думается, что это очень спорно и нельзя делать категорических выводов. Практика показывает скорее обратное: если считать, что гуманистический подход предполагает свободу в выборе программ и методов обучения учащегося, то на это согласны или трудные учащиеся, то есть очень слабо мотивированные (о чем говорит опыт нью-йоркской школы «Город как школа» для детей, выпавших из стационарного академического обучения), или действительно высокомотивированные и одаренные, которых может угнетать традиционная, школярская, академическая система (правда, и это необязательно).

Большинство же учащихся массовой школы и вуза избегают крайностей и скорее предпочитают известный им традиционный процесс обучения. Подтверждение этому мы нашли, опросив студентов 1-го курса, обучающихся по специальности «учитель истории». Им было предложено нечто вроде проективного теста.

«Учитель школы, преподаватель вуза предложил учащимся два варианта обучения:

1. ученики сами выбирают темы для изучения, методы и формы работы, представления и оценки результатов обучения, и это потребует (добавил учитель) полноценной самостоятельной работы с различными материалами;
2. ученики изучают материал программы по учебнику и сдают контрольные, зачеты, экзамен, как обычно.

Что, на ваш взгляд, выбрали ученики?»

Из 73 студентов второй вариант выбрали 42 человека. Понятно, что этого недостаточно для глубокой аргументации нашей позиции, но эти данные соответствуют и опыту. Наблюдения показывают, что в массе ученики, студенты далеко не готовы обучаться по первому варианту, что учитель должен приложить много усилий, чтобы они захотели учиться по «творческому», личностно ориентированному варианту, чтобы они предпочли, как пишет К.Роджерс, значимое, свободное обучение, центрированное на ученике. Об

этом свидетельствуют наблюдения учителей, да и сам К.Роджерс описывает свои трудности в переходе на свободное обучение (3, 364-369).

Одновременно с этим мы предложили студентам вопрос об их отношении к воспитательным воздействиям на них самих, вопрос о том, как они реагируют на ситуацию, когда их воспитывают. Мы дали такое задание.

«Будьте добры, прочитайте и пометьте «галочкой» то утверждение, которое более всего совпадает с вашей позицией.

- Когда я вижу, что меня в школе, вузе, дома воспитывают, то есть требуют, чтобы я учился, подчинялся правилам, указывают, как надо себя вести и так далее, то я:

- **а.** понимаю, что это необходимо, они правы, и в основном соглашаюсь и следую тому, что от меня требуют;
- **б.** понимаю правоту взрослых, но думаю, что они правы не всегда и не во всех ситуациях, что я имею свои правила, представления о жизни и им должен следовать;
- **в.** считаю, что взрослые не имеют права указывать, как мне жить, и я возмущаюсь, протестую и делаю так, как считаю нужным».

Мы хотели проверить, насколько отвечает реальности одно из высказываний, приведенных в этой статье выше, о том, что ребенку свойственна страсть к свободе и что он не хочет быть объектом воспитания. Из 73-х отвечавших только четверо «рвутся к свободе» (ответ «в»), только девять человек принимают «безропотно» воспитание со стороны взрослых (ответ «а»). Остальные 60 человек дают ответ «б». Дети отлично понимают, что взрослые их воспитывают, но при этом нет никакой трагедии по поводу «насилия над ними». Так и должно быть, но при условии, что и они тоже отвечают за себя и не являются объектом манипулирования, как это хотят представить сторонники педагогики свободы. Но это как раз и отвечает принципам классической педагогики: сочетание руководства со стороны педагогов и активности, самостоятельности воспитанников; ребенок развивается в процессе взаимодействия со взрослым и в процессе освоения предметно-знаковой среды, человеческой культуры. Неправильно противопоставлять миру культуры, взрослых, мир ребенка с его «самостью» и «спонтанными интересами», ориентации образования на знание – ориентацию школы на естественное развитие ребенка.

Представляется, что сторонники гуманистической педагогики забывают то, что давно известно, проверено опытом и временем, и, увлеченные поиском новых подходов, принимают то, что не нашло широкого распространения. Ведь расцвет «новых школ» и «свободного воспитания» пришелся на первую треть XX века, и они не стали массовыми, хотя, без сомнения, общее направление на гуманизацию образования и многие идеи и начинания положительно отразились на образовании всего XX века, продуктивны они и сейчас.

Гуманистическая направленность образования на обеспечение личностного роста, раскрытие всех потенций личности, несомненно, является ценной идеей и главным вектором развития образования. Однако есть основания говорить о кризисе и самого гуманизма как мировоззрения, методологии. Кризис выражается в противоречии между разумом, научным решением проблем развития человечества на планете и за её пределами, с одной стороны, и наличием нравственных ценностей, социальных и культурных установок, традиций у разных народов мира, с другой стороны. Научно-технический прогресс сопровождается такими тревожными явлениями, как экологические угрозы, культ потребления, девальвация нравственных, духовных ценностей, рост агрессии и другие экономико-технологические и социокультурные феномены.

Кризис гуманизма в области образования состоит, как кажется, в развитии конфликта между антропологическим культом индивида, свободного личностного развития,

понятого в рамках сциентизма, позитивизма, и социально-нравственными ценностями общества. Как уже было сказано, ориентация на личностные ценности, их абсолютизация ведет к эгоцентризму, распаду связей между людьми, эрозии нравственных основ жизни общества. Поэтому гуманистическая концепция воспитания должна иметь два полюса: направленность на личность («Я») и на общество (Мы), свободу и ответственность, право и долг, не абсолютизируя ни один из них. Не случайно во всех текстах о гуманистическом подходе в воспитании и в Законе РФ «Об образовании» рядом стоят слова о приоритете личности и необходимости гражданского, нравственного воспитания. Однако нельзя допустить, чтобы это было внешнее соединение разнонаправленных установок (парадигм?), требуется осмыслить имеющееся здесь внутреннее противоречие, осознать конфликт и искать концепцию, способную его решить.

Думается, ответ педагогической науки и практики на этот конфликт довольно очевиден. В основе концепции воспитания в современной России должна лежать идея о сочетании направленности на свободного человека, способного к самоопределению, самостоятельным жизненным и профессиональным решениям, и направленности на формирование человека с развитым чувством социальной ответственности. Это не педагогика свободы и не авторитарное воспитание, не педоцентризм и не социоцентризм, это педагогика свободы и ответственности. Между крайностями гуманизма и авторитаризма необходимо выбрать демократизм. «Педагогика сотрудничества» – термин критиковали, но, кажется, он довольно точно отразил суть взвешенного, демократичного подхода к воспитанию. И это отвечает главному закону воспитания: человек формируется в деятельности и в общении, в процессе освоения предметно-символьной и социальной среды, как доказывал великий Л.С.Выготский, а не вопреки и не вне её, как учил великий Ж.Руссо.

Литература

1. Газман О.С. Неклассическая педагогика. - М., 2002.
2. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. Изд. 2-е. – М., 2004.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
4. Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ / Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона. – М., 1984.
5. Веселова В.В. Билет в будущее. – М., 1990.
6. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Педагогика, №9, 2005.

А.П. Иванова

ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье раскрывается воспитывающий потенциал начального курса математики как средства духовно-нравственного развития личности младшего школьника на основе регионализации образования.

A. Ivanova

THE SPIRITUAL MORAL DEVELOPMENT OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE REGIONAL EDUCATION

Abstract

In this article there is discovered the educating potential of the first course of Mathematics as a way of a spiritual moral development of primary school children on the base of education regionalism.

Современная глобальная ситуация, характеризующаяся кризисом техногенной цивилизации, ставит перед образованием ряд трудных задач. Проблема совершенствования образования имеет особую актуальность, приобретает широкое социальное и нравственное значение в сложные периоды, переломные эпохи, когда культурные традиции обесцениваются, идеологические и этические устои общества подвергаются переоценке, именно в такие периоды предпринимаются попытки осмысления происходящих перемен и поиск новых целей развития образования. Российская действительность начала XXI в. служит убедительным тому подтверждением. Непрерывные и кардинальные изменения, происходящие в обществе, обусловили необходимость серьезных реформ в образовании. В настоящее время идет активный поиск новых ценностных регулятивов, в основе которых лежат идеи духовного и нравственного возрождения человека.

Одной из важнейших проблем духовно-нравственного развития в современных социокультурных условиях является формирование ценностных ориентаций. В связи с модернизацией системы образования произошел резкий «рывок» в сторону интеллектуализации учебного процесса, развития лидерских качеств, но, к сожалению, уменьшился акцент на духовно-нравственное воспитание личности. Целевая установка современного образования должна быть направлена не только на умственное развитие детей, развитие творческих способностей, умений самостоятельно мыслить, обновлять и расширять знания, но и на развитие образа мышления, отношений, взглядов, убеждений, чувств, а также способностей быть субъектом собственной жизни, развитие готовности участвовать в социально значимой деятельности.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.) говорится о том, что содержание современного образования должно обеспечить «интеграцию личности в системы мировой и национальной культур» (статья 14), в «Доктрине образования в Российской Федерации» (2000 г.), в разделе «Основные цели и задачи образования», записано: «Система образования призвана обеспечить: историческую преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры; воспитание патриотов России, граждан

правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью» (2, с. 12-13).

В специфических условиях России, с ее территориальной протяженностью, возрастает внимание к проблеме регионализации образования. Отдельные аспекты данного вопроса изучены достаточно обстоятельно. Исследования регионального характера в сфере образования оставили свой след в истории отечественной и зарубежной науки. Регионоведение как одно из направлений исторической науки стала складываться в России еще в первой трети XIX в., тогда же появилось понятие «местная история» (К.Н. Лебедев). Проблема изучения зависимости характера образования от региональных условий представлена в педагогическом наследии В.Т. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, П.Г. Редкина, К.Д. Ушинского: она получила отражение в концепции народного воспитания, основу которой составляет опора на родной язык, природное и социальное окружение учащихся. Под регионализацией образования подразумевается учет историко-культурных, социально-экономических, этнографических, экологических особенностей региона в содержании и организации деятельности системы образования. Целенаправленная региональная образовательная политика призвана раскрыть творческий потенциал народностей и наций, особенность и индивидуальность каждой республики в общероссийском и мировом образовательном пространстве, соединяя в себе особенное и общее, общечеловеческие и национально значимые ценности. Реализация в жизнь эффективной государственной политики регионализации в сфере образования продиктована как имеющимися в стране значительными природными, экономическими, демографическими различиями, так и необходимостью сбалансированного развития территориальной, производственной и образовательной систем каждого региона, превращения образования в мощный фактор социокультурного процесса.

Изменения, происходящие в стране: перестройка экономики и социальных отношений, демократизация общественной жизни - требуют нового уровня образованности, культуры общения, профессиональных знаний, толерантности, умения разбираться в вопросах социально-политической жизни, истории и культуры. Регионализация является составной частью поликультурного образования. Региональное воспитание и образование связаны не только с формированием личности как представителя самобытной культуры своего народа, но и с приобщением ее к мировой культуре.

Мы в своем исследовании базируемся на следующих концептуальных подходах к регионализации в образовательной сфере. Регионализация образования предполагает: активизацию самосознания растущего человека как россиянина, как представителя общепланетарного сообщества людей вообще и конкретного этноса и жителя определенного региона в частности; развитие образовательной сферы национального региона с учетом культурного богатства не только доминирующего, но и других народов региона; воспитание интернационального сообщества на основе мультикультурного образования. Реализация механизмов совершенствования образовательной системы на основе принципа регионализации создает реальные возможности строить педагогический процесс в соответствии с природными, хозяйственными, культурными, историческими особенностями региона и жизни народов, населяющих его, обеспечивая передачу подрастающему поколению достижений народа с целью всестороннего развития личности.

Регионализация образования исходит: во-первых, из своеобразия специфики каждого субъекта страны, обуславливающей в процессе образования адаптацию человека к конкретным условиям быта и труда; во-вторых, из целостности российского образовательного пространства, где с учетом условий жизнедеятельности каждого региона обеспечивается единое направление в развитии сферы образования; в-третьих, из взаимодействия, диалога культур, определяющих естественное включение человека в область

общечеловеческой практики и жизнедеятельности. Иначе, регионализация образования способствует переводу образования в режим развития как отдельной личности, так и социокультурной среды в целом.

Для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения регионализация имеет огромное значение. Совершенствование духовно-нравственного развития учащихся особенно важно в начальной школе. Человек формируется как личность и индивидуальность в деятельности, в процессе взаимодействия с окружающей средой, усвоения социальных норм, культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в обществе, к которому он принадлежит. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент обучения, формируется учебная деятельность, и на ее основе развиваются новообразования возраста (произвольность, управляемость психических процессов и поведения, проявляющаяся в умении ставить цель, находить средства достижения, преодолевать трудности; внутренний план деятельности, проявляющийся в способности к планированию; рефлексия – качество, позволяющее объективно анализировать свои поступки и суждения, а также потребности и мотивы учения).

Мы полагаем, что в современных социокультурных условиях необходимо обеспечить усвоение младшими школьниками духовных ценностей этносоциума и общечеловеческой культуры: *этнокультуры, общероссийской культуры и культуры мира*.

В настоящее время в массовой школе остро стоит проблема нравственного воспитания подрастающего поколения. Новое содержание образования открывает новые возможности для нравственного воспитания младших школьников. Формирование нравственности должно происходить на всех уроках, в этом отношении нет главных и второстепенных предметов.

Мы же в своей статье хотели раскрыть воспитательные возможности уроков математики в начальной школе. Правильное использование текстовых задач и бесед воспитательной направленности дают возможность успешно решать задачи нравственного воспитания младших школьников. В этом плане по тематике содержание математического образования можно сгруппировать следующим образом:

- задачи, нацеленные на формирование духовных интересов школьников, воспитывающие способность воспринимать эстетическую красоту, чувство меры, пропорцию, четкость, аккуратность (к такому виду задач, как правило, принадлежат задачи геометрического характера);
- задачи, воспитывающие уважительное отношение к трудовой деятельности и ее результатам;
- задачи экологической направленности: на раскрытие вопросов заботы и благоустройства среды обитания, рационального использования, восстановления и приумножения природных богатств; на воспитание чувства любви к животным, бережного отношения к растительному миру; на охрану и заботу о них;
- задачи, воспитывающие этические нормы поведения, заботливое отношение к одноклассникам, близким, родным, старшим, оказание помощи пожилым людям, задачи на проявление эмпатии к окружающим;
- задачи на воспитание здорового образа жизни, познание своего организма.

Огромное значение для формирования нравственных ценностей имеет направленность на *воспитание гражданина и патриота своего Отечества - России*:

- воспитание любви к своей Родине, раскрытие ее культурных, исторических, географических особенностей, отражение ключевых дат и событий жизни страны, биографических событий из жизни исторических лиц;
- воспитание уважения к историческому прошлому и культурному наследию своей Родины (древнейшие города России, история их возникновения); события в жизни Рос-

сийского государства (принятие христианства, монголо-татарское иго, Куликовская битва, борьба с немецкими и шведскими рыцарями, покорение Сибири, Северная война, война 1812 г., война 1941-45 гг.);

- воспитание чувства гордости за достижения науки и техники (например, «Первый в мире радиоприемник изобрел 7 мая 1895 г. русский физик А.С. Попов. Сколько уже лет существует радио?», «12 апреля 1961 г. СССР вывел на орбиту космический корабль с первым в мире космонавтом на борту Юрием Алексеевичем Гагариным, который облетел Землю за 108 мин. С тех пор отмечается День космонавтики. Сколько лет назад произошло это событие?»).

Духовно-нравственное развитие младших школьников происходит при приобщении к культурной жизни своего народа. Бондаревская Е.В. отмечает, что «важно обеспечить развитие и обогащение ментальных черт каждого человека на основе национального менталитета с актуализацией наиболее востребованных современностью его элементов» (3, с. 12), Лиферов А.П. выделяет следующее: «Взаимодействие национальных и глобальных ценностей в структуре новой российской ментальности, их непротиворечивое, конструктивное соединение в рамках общенациональной образовательно-воспитательной доктрины несет в себе значительный инновационный потенциал» (6, с. 22).

Исторический социальный опыт убеждает нас в том, что моральная деградация человека обусловлена отходом от источников национального мышления и связанных с ним духовных ценностей. Только национальная гуманистическая воспитательно-образовательная система способна сформировать гражданина, которому присущи национальные и общечеловеческие черты. «Основу ментальности, ее ядро составляет самоидентификация – сознание личностью своей тождественности с социальной группой, нацией, народом, один из инструментов социализации этой личности, посредством которого приобретаются или усваиваются ценности культуры и определенного общества» (4, с. 3).

Народное воспитание – социокультурное явление, осмысление которого позволяет реализовать потребность общества в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, активизацию интереса ребенка к национальной культуре, традициям, обычаям в семье и школе; является фактором дальнейшего духовно-нравственного развития и осознанного усвоения общечеловеческих ценностей.

Существует мнение, что при обучении точным наукам использование национально-регионального материала затруднено. Действительно, содержание гуманитарных предметов дает широкий простор для внедрения этнокультурного компонента. В современном начальном образовании актуальна проблема разработки условий воспитывающего потенциала математики, реализуемых в учебном процессе. *В основе регионализации математического образования лежат следующие принципиальные положения, выделенные нами:*

1. В современных условиях развития общества возрастает значение возрождения культуры каждого народа.

2. Введение в систему обучения математике широкого пласта фольклорного материала через народные игры, использование математических знаний и представлений конкретного народа.

3. Регионализация математического образования позволяет учитывать национальное мировосприятие, основные традиции, культуру того или иного народа, общественное стремление к расширению сферы функционирования родного языка, и в то же время является базой для восприятия общечеловеческих ценностей.

4. Регионализация математического образования обеспечивает учет в педагогическом процессе социокультурной среды детей, этнографических и народнохозяйственных особенностей региона.

5. Основу регионализации математического образования как педагогической проблемы составляет опора на основные принципы дидактики: обеспечение преемственности меж- и внутрипредметных связей обучения; организация и управление познавательной деятельностью учащихся на основе интеграции; принципы культуросообразности и природосообразности.

6. Решение проблемы регионализации математического образования способствует достижению сочетания высокой степени абстракции с применением математической теории, эффективно влияя на содержательное усвоение материала учащимися (3, с. 53).

Многовековые духовно-нравственные ценности у якутов формировались благодаря таким формам духовной культуры народа, как якутский героический эпос - олонхо, исторические предания, рассказы о народных героях, социально-бытовые, героические сказки, мифы, пословицы, скороговорки, загадки, песни, игры. В 2005 г. олонхо признан ЮНЕСКО нематериальным шедевром духовной культуры человечества.

Идеи философского осмысления духовной культуры на примере Учения Айыы и школы «Кут-сюр» (Афанасьев В.Ф., Портнягин И.С., Новиков А.Г.) утверждены Академией духовности Республики Саха (Якутия) и рекомендованы для внедрения в практику учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений. Изучение особенностей духовной культуры народа саха является фундаментальной основой для формирования ценностных ориентиров в развитии и воспитании высоконравственной личности.

Систематическое включение в содержание начального математического образования эмпирических математических представлений и знаний народа саха, использование персонажей якутских сказок, задач-сказок, национальных игр на смекалку, элементов краеведения дает возможность учителю использовать активные и нестандартные формы на уроках математики; стимулирует развитие познавательного интереса, логического мышления, пространственного мышления у младших школьников, расширяет сферу функционирования родного языка.

Использование краеведческого материала значительно обогащает процесс обучения, делает его живым, доступным, повышает активность, самостоятельность учащихся. Региональный компонент не подменяет российский, являясь органической его частью: он, с одной стороны, обогащает содержание образования, эффективно влияя на содержательное усвоение материала учащимися, способствует не только повышению качества знаний, но и воспитывает любовь и уважение к своему народу, бережное отношение к природе родного края, формирует нравственные ценности и качества – с другой.

Теперь покажем, как вышесказанное реализовывалось при изучении отдельных тем математики в начальной школе:

- при изучении темы «Натуральные числа» широко использовали математические диктанты, примеры с числовыми данными о Республике Саха (Якутия) (исторические, географические, климатические, природные условия);

- «Отрезок. Длина отрезка», «Многоугольник» - старинные якутские меры длины, планировка зимних и летних построек, их конструктивные особенности, декоративные элементы, якутский орнамент, основанный на треугольниках, четырехугольниках и т.д.;

- «Знаки «меньше», «больше» - примеры на сравнение из якутских сказок, сказок-загадок, стихов, легенд, олонхо;

- «Сложение, вычитание, умножение, деление натуральных чисел» - задачи, отражающие трудовую жизнь населения, достижения науки, техники, искусства;

- «Площади фигур» - старинные якутские меры и способы измерения площадей, практические работы на вычисление площадей из опыта работ мастеров народов саха, воспитывающие чувство эстетической красоты, понятие пропорциональности, четкость, аккуратность;

- «Простые и составные задачи» - составление и решение сюжетных задач, связанных с жизнью и бытом народа (коневодство, рыболовство, охота, скотоводство, кузнечное дело), на тему охраны окружающей среды, животного и растительного мира, формирующие чувство любви к животным, бережное отношение к природе, понимание ее красоты.

Применение национально-регионального компонента требует от учителя творческого подхода, использования активных и нестандартных форм проведения занятий, что делает математику с ее понятиями, законами и свойствами активной помощницей в воспитании духовных ценностей младших школьников.

Задачи с краеведческим содержанием, связанные с фольклором народа, окружающей средой ребенка, должны как можно шире, всесторонне охватить ее, чтобы обогатить образный мир ребенка, сформировать ценностные ориентации. Рекомендуем использовать:

- вводные беседы с целью ознакомления, разбора и уточнения содержания предназначенных для решения задач;
- групповую работу, так как народные задачи решались сообща, с совместным анализом, обсуждением, методом «мозгового штурма»;
- составление задач по определенной теме, например, связанной с особенностями природных условий региона, с традиционной трудовой деятельностью, предметами быта народа;
- внеклассную работу по математике (проведение по мотивам народных сказок, сюжетов олонхо, с использованием элементов устного народного творчества, народных обрядов, песен, прикладного искусства, развивающих творческие способности);
- интеграцию таких предметов, как математика, окружающий мир, рисование, музыка, технология.

Большим резервом для духовно-нравственного воспитания учащихся является составление задач. Но прежде чем дать задание, необходимо рассказать ученикам, как составляются задачи, что они могут быть на производственную, сельскохозяйственную или бытовую тематику, правдивыми и содержать математический смысл. Учащиеся должны знать, что бывают задачи с недостающими или лишними данными в условии, встречаются задачи-рисунки, задачи-загадки, задачи-сказки, задачи-доклады и т.д. При их составлении можно обратиться к справочной литературе: энциклопедиям, журналам, справочникам, использовать сведения и наблюдения из окружающего мира, советы родных, теле-, радиопередачи и другие информационные ресурсы. Составление задач - трудоемкое занятие, чтобы облегчить процесс, можно показать методику составления задач, связанных с фольклором народа, включая этапы: *тема – фольклорный материал – сюжет – образ – выбор формулы действия – составление условия задачи.*

В качестве иллюстрации приведем пример: учитель рассказывает о народных единицах измерения, которыми пользовались умельцы, охотники, ювелиры. Меры длины, как то: «харыс» - большая пядь (длина, равная расстоянию между концами вытянутого большого и среднего пальцев), «суом» - пядь (расстояние между растянутым большим и указательным пальцами), равная «египетскому треугольнику», «былас» - мера длины, равная расстоянию между кончиками пальцев разведенных в сторону рук, «былас анара» - длина, равная расстоянию от кончика отведенной в сторону руки до середины груди и т.д.

Ученики с помощью учителя смогли определить размеры искомых малых величин: длину, ширину тетради, стола, затем - размеры окна, двери, доски класса. Дома работа продолжалась на вычисление размеров комнаты, квартиры. При помощи родителей дети придумывали задачи с использованием старинных мер длины. Ученик привел размеры

берестяной юрты-ураса. Он прежде всего отметил, что ураса - вершина культуры народа саха, и ее украшали богатым геометрическим орнаментом, композициями из искусно вырезанных фигур. Зажиточные представители народа саха изготавливали могол ураса. Могол ураса ставится на 12 столбах, ширина его 10-14 шагов. При этом нужно подсчитать, сколько бересты потребуется для ее изготовления. Чтобы стены были прочными, береста до первого пояса шилась из 3-5 слоев. Родители оформили примерный макет, чтобы дети имели ясное представление.

Затем учитель рассказал о специфике и планировке зимних и летних поселений, типах и формах построек, их конструктивных особенностях, декоративных элементах. Дети делают вывод, что соразмерность и гармоничные пропорции были не чужды народу саха в стремлении окружить себя не только удобными, но и эстетически оформленными постройками.

Таким образом, начальный курс математики имеет возможность выступить мощным средством духовно-нравственного развития младших школьников. Содержание начального математического образования в контексте регионализации, как показали результаты опытно-экспериментальной работы, способствует преодолению отрыва обучения от жизни; расширению кругозора, воспитанию нравственных качеств; развитию патриотических чувств, любви к родине, как к малой, где родился, так и к стране в целом; обеспечивает знакомство с особенностями региона, страны, а также приобщает детей к национальной культуре родного народа, выступает фундаментом для взаимодействия с культурой других народов, мировой культурой. В условиях активных интеграционных процессов содержание образования должно опираться как на общечеловеческие достижения, так и на этнонациональные ценности. Не растратить, сохранить свое «Я», интеллектуальное, национальное, духовное, - главнейшая задача отечественного образования.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. - 2007. - №3. - С. 3 -14.
2. Доктрина образования в Российской Федерации. Всероссийский съезд работников образования. - М., 2000.
3. Иванова А.В., Иванова А.П. Педагогические основы регионализации общего образования / (на примере математического). / Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2003. – 96 с.
4. Карпухин О.И., Макаревич Э.Ф. Национальная культура: основа национальной идентичности в глобализующемся мире // Социально-гуманитарные знания. - 2006. - № 2.
5. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2002. - №6. – С.3-6.
6. Лиферов А.П., Воронова О.Е. Новая российская ментальность как инновационный ресурс модернизации образования // Педагогика. - 2007. - №2. - С. 12-22.

ОБРАЗОВАНИЕ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация

Сосуществование социальных обществ сопряжено с их постоянной конкурентной борьбой. Результатом является увеличение объема контролируемых обществом ресурсов: энергетических, территориальных, интеллектуальных и иных. Одна из форм борьбы – это формирование своей социокультурной системы и ее распространение на конкурирующие общества. В статье обосновывается ведущая роль принятой в обществе системы образования как важнейшей компоненты его существования.

A. Isaev

EDUCATION, AS FORMING DEVELOPMENTS SOCIAL SOCIETY

Abstract

The Coexistence social societies associate with their constant competitive fight. The Result is an increase the volume controlled by society resource: energy, territorial, intellectual and other. One of the forms of the fight of social societies is shaping its social-cultural system and its spreading on rival society. In article is motivated leading role accepted in society of the system of the education as the great important components of its existence.

Развитие того или иного социального общества определяется, в том числе, и его способностью самовосстановления и саморазвития. Конкурентная борьба с сосуществующими обществами приводит к неизбежной эволюции подобных процессов и институтов, в рамках которых эти процессы могут быть реализованы. Таким образом, в обществе появляется нормативно-правовая система подготовки индивидуумов – носителей социокультурных, научно-прикладных, нравственных и иных ценностей, принятых в данном обществе.

Одним из механизмов реализации подавления сторонней конкуренции для любого общества является формирование наивысшего приоритета “своей” системы ценностей. В случае успешного решения данной задачи сосуществующие общества перестают быть конкурентами, поскольку сливаются в единое целое. В качестве примера реализации подобного механизма экспансии можно выделить привнесение, формирование культа “чужой” системы ценностей через средства массовой информации. Однако влияние одного и того же информационного блока на индивидуума общества во многом зависит от степени его готовности воспринимать данный информационный блок. Так, один и тот же видеоролик, продемонстрированный подростку и более взрослому человеку, сформирует у них различные мотивационные системы: если, к примеру, подросток воспримет представленную информацию как повод к подражанию, то более взрослый, зрелый субъект общества продемонстрированный видеоролик может лишь принять к сведению. Следовательно, один и тот же ресурс, затрачиваемый обществом на реализацию механизмов экспансии, может быть результативен в различной степени.

Любое развивающееся общество, находящееся в условиях конкурентной борьбы, заинтересовано, с одной стороны, в пропаганде и закреплении своей системы ценностей внутри себя и в экспансии этой системы вовне, а с другой стороны – нуждается в реа-

лизации системы защитных мер, ограждающей данное общество от влияния сторонних ценностных систем, что может привести к регрессу общества или потере его самобытности. Для саморазвития общества необходимо расходование тех или иных ресурсов и, как было отмечено выше, эффективность подобных затрат различна. Следовательно, задачей любого общества является выявление своих уязвимых мест с целью их защиты, а также выявление слабых позиций обществ-конкурентов с целью получения выгод в конкурентной борьбе – “точность удара значительно важнее его силы” [1].

Предположим, что наиболее уязвимыми для влияния сторонних обществ являются индивидуумы, чья внутренняя позиция не отличается четкостью и прочностью построения и чей жизненный опыт строится на приоритете некритичного подражания навязываемым ему поведенческим алгоритмам, вследствие умело преподнесенной ему иллюзорной системы выгод. Остановимся на этом более подробно.

В своей книге “Искусство управленческой борьбы” Тарасов В.К. [1] сравнивает жизненную траекторию с прохождением лабиринта, построенном на субъективном мировосприятии, то есть на нашем знании и незнании мира. Жизненная траектория – картина мира, строится из твердого и пустого. Твердое – наиболее адекватные реальному миру субъективные знания и представления; пустое – представления о мире, построенные, в силу невозможности их проверки, на предположениях. “Твердое – это то, на что можно опереться, – не провалишься. А пустое – то, на что опираться нельзя, – провалишься”. “Картина мира вещь достаточно сложная. Хотя бы потому, что она включает в себя и наши представления о картинах мира других людей с их представлениями о нашей картине мира. Это – как зеркала, друг друга отражающие и друг в друге отражающиеся. И зеркала далеко не идеальные” [1].

В любом обществе есть система ценностей, разграничивающая то, что можно и то, что нельзя. Любая навязанная система извне разрушает общество, подменяя принятые в нем декларативные поведенческие стереотипы, тем самым лишая данное общество самобытности, становясь источником социальных напряжений и конфликтов. Носителем принятых социальных нормативов является каждый в отдельности взятый индивидуум. Если сопоставить социальное общество с техническим объектом, например, системой с автоматическим управлением, то нарушение или несоблюдение индивидуумом принятых в обществе поведенческих стереотипов является ошибкой. При значительном накоплении подобных ошибок управление подобной системой становится невозможным. Следовательно, одной из важнейших социальных задач общества является необходимость формирования, закрепления и поддержки принятой в нем системы ценностей индивидуально в каждом его индивидууме.

В ряде работ автором обосновывалась теория, основой которой является предположение об инерционном характере накопления и пользования Знанием (или Картиной мира) тем или иным субъектом [2]. Напомним, что физический смысл инерционности – это мера сохранения движения объектом или системой.

Процесс накопления Знания – построение Картины мира включает в себя сбор информации, ее накопление и осмысление, что в конечном итоге либо переставляет субъекта на иную качественную ступень самосознания (выводит на новый Базис), либо приводит к внутреннему конфликту, результатом которого становится отрицание прежде накопленного субъектом опыта (возврат к исходному Базису). Кроме статической характеристики, процесс построения картины мира описывается и динамической характеристикой, определяемой степенью восприятия субъектом новой информации. Соответственно, высокая (нарастающая) – характеризует возрастающий интерес индивидуума к той или иной области знания, средняя (постоянная) – это поиск информационных источников, проясняющих картину мира (область знаний) и низкая (ниспадающая) – угасание заин-

тересованности в доработке картины мира, то есть накопленный опыт либо начинает использоваться (новый качественный уровень, выход на новый базис), либо отрицается. Под базисом будем понимать набор знаний и умений, являющийся жизненно необходимым для существования индивидуума в рамках того или иного социального общества (или отдельного его сектора).

Из курса физики известно, что начало движения инерционного объекта сопряжено с необходимостью совершения работы, то есть с энергетическими затратами. Аналогично, для побуждения интереса индивидуума к освоению той или иной области знания, а равно и восприятия принятой в обществе системы ценностей, необходимо сформировать у него определенную систему мотивации. Мотивация – осмысленная выгода. Таким образом, для формирования устойчивого интереса необходимо показать субъекту те выгоды, которые он приобретет, проделав обозначенный ему путь познания, то есть заинтересовать его в восприятии принятой в данном обществе системы ценностей (область знаний). В противном случае несостоятельность системы итоговых выгод не только не приведет к формированию заинтересованности, но и может стимулировать полное отрицание данной области знаний (эффект бумеранга).

Это происходит [3]:

- 1) когда исходные установки убеждающего (обучающего) и убеждаемого (обучаемого) разделены большой дистанцией, и с самого начала оратор это показывает, но не обладает должной авторитетностью, вескими аргументами, и аудитория заграждает себя “фильтрами”, отторгает информацию и еще более укрепляется на своей позиции;
- 2) в случае идеологической перегрузки, обилия информации, доводов, доказательств по ничтожному поводу создается эмоциональный барьер, который отторгает все убеждающие доводы, хотя внешне человек может сделать вид, что соглашается.

Представленные выше случаи бумеранга характеризуют степень отдаленности обучаемого и обучающего, то есть степень различия их картин мира. В первом случае, разрыв критериев восприятия реальных социальных процессов слишком велик, чтобы быть преодоленным. Во втором – разрыв незначителен и требует избыточности доказательств своей состоятельности, однако в итоге, как правило, не формирует устойчивой заинтересованности субъекта (обучаемого) в конечных целях предлагаемого пути.

Из вышесказанного следует, что любое общество обязано формировать нормативно-правовые системы, регламентирующие формирование у каждого своего субъекта (индивидуума) индивидуальной картины мира с закрепленной в ней системой ценностей и исключаяющие случаи “массовой ошибки” – неприятия этой системы значительным числом индивидуумов данного социального общества.

Одной из подобных систем является система высшего образования. Согласно одному из наиболее полных определений, образование представляет собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению индивида [4]. “Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства ...; образование – процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны”[5].

Согласно приведенным определениям, образование (‘образ’ + ‘ваяние’ = ‘формирование образа’) ставит целью не только воспроизводство специалистов, но и является

системой социального оздоровления общества, способствующей его дальнейшему развитию. Выделим основных участников процесса образования: это обучаемый – на кого направлено воздействие процесса образования, обучающий – со стороны которого инициировано воздействие, и государство как система, формализующая процесс образования и гарантирующая получение всеми его участниками заранее оговоренных выгод.

Теперь вернемся к нашему предположению о том, что наиболее уязвимыми для влияния сторонних обществ являются индивидуумы с нечетко сформированной внутренней позицией. Действительно, что требует бо́льших затрат – сформировать условия и подтолкнуть шар в нужном направлении или же поймать шар и перенаправить его движение; сформировать для подростка иллюзорную систему выгод и инициировать “его движение в нужном направлении” или же переубедить более взрослого человека, то есть сломать или перестроить его внутреннюю сформированную систему ценностей?

Именно из-за незначительности инерционного сопротивления со стороны сознания подростков ресурсные затраты, осуществляемые обществом на свое саморазвитие, в этом случае является наиболее эффективными. Например, достаточно нескольких рекламных акций, показывающих незначительность требуемых от индивидуума затрат для достижения значительного социального успеха – реклама Coca-Cola и ряд аналогичных. При этом срабатывает феномен подражания – достижение обозримых выгод путем некритического копирования поведенческих стереотипов.

Подражание – воспроизведение деятельности, поступков, качеств другого человека, на кого хочется походить [3]. Условия подражания:

- 1) наличие положительного эмоционального отношения, восхищения или уважения к этому человеку – объекту подражания;
- 2) меньшая опытность человека по сравнению с объектом подражания в каком-то отношении;
- 3) ясность, выразительность, привлекательность образца;
- 4) доступность образца, хотя бы в некоторых качествах;
- 5) сознательная направленность желаний и воли человека на объект подражания.

Из вышесказанного следует, что система образования, предлагая тот или иной путь становления, развития субъекта будет тем результативнее, чем четче сможет продемонстрировать систему выгод, приемлемую для субъекта.

Как уже говорилось выше, наиболее незащищенными – восприимчивыми к “чужим” картинам мира субъектами являются люди с неустановившимися социальными отношениями, например, подростки. В их картине мира отсутствует не только система выгод, но и сама шкала оценки этих выгод. “Молодежь подражает, прежде всего, тому, что социально ново, и предпочтение часто отдается не только образам социально значимым, но и образам динамичным, ярким (образам кино, моды), хотя социально незначимым или даже социально негативным по своей сути” [3].

Таким образом, для саморазвития и самозащиты общество должно сформировать моду на социально значимые и социально ценимые качества индивидуума, в противном случае модными могут стать социально неприемлемые, привносимые извне качества субъекта. Как одна из главных стратегических задач для общества должно стать формирование твердого убеждения в необходимости, престижности, социальной значимости образованного человека. Что означает пробуждение механизмов подражания у индивидуумов, находящихся на пути построения взаимодействия своей внутренней картины мира с ценностями, социальными поведенческими алгоритмами, декларированными в данном обществе и являющимися, по сути, связующими звеном для его существования.

Однако только лишь пробуждение подобной заинтересованности не означает дальнейшего закрепления общественных нормативов во внутренней картине мира индивиду-

ума. Необходима дальнейшая поддержка его продвижения, то есть его социального роста – когда шар катится, нет необходимости инициировать его движение, этим движением нужно управлять и это движение нужно поддерживать. В данном случае социальное развитие индивидуума переходит от этапа пробуждения интереса к этапу накопления информации, подтверждающей правомерность возникновения такого интереса.

Этот этап является наиболее ресурсозатратным для общества, поскольку требует содержания институтов, задачей которых является формирование систем краткосрочных мотиваций (управление образовательной траекторией) для восприятия индивидуумом предоставляемой ему информации. Именно эти институты и являются знакомой нам системой образования со всеми ее многовариантными формами образования и педагогическими технологиями.

По высказыванию Г.Песталоцци: “Мои ученики, – писал великий педагог, – будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи” [6]. Схожие взгляды были высказаны и М.В. Ломоносовым: “Не сумма знаний, а “правильный образ мышления” и нравственное воспитание – вот цель обучения”. Эти высказывания подтверждают предположения автора об инерционном характере процесса накопления знания индивидуумом, процесса построения его картины мира, тем самым подчеркивая важность системы образования как управляющей системы при формировании субъекта общества. По оценкам ведущих экономистов, устойчивость развития общества напрямую зависит от системы образования. В настоящее время в мировой педагогической практике принято говорить о системе непрерывного образования, то есть об обучении “через всю жизнь”. И речь идет не только о быстроразвивающихся технологиях, требующих квалифицированных специалистов, но и о поддержке социального развития индивидуума, устранении возможных накопившихся “ошибок” – внутренних конфликтов. Картина мира каждого человека постоянно преобразуется, и это как движение поезда – вокруг все меняется, появляются новые пейзажи, дома, станции, но движение в нужном направлении сохраняется. Или же напротив, напоминает движение заблудившегося в лесу человека – изменения обстановки существуют, но четко выделенного, направленного движения нет.

Приведем сформулированные идеи Карла Роджерса [6]:

- человек находится в центре постоянно меняющегося мира;
- человек воспринимает окружающую действительность сквозь призму собственного отношения и понимания;
- человек стремится к самопознанию и самореализации; он обладает внутренней потребностью к самосовершенствованию;
- взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения;
- самосовершенствование, развитие происходят на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, для его самопознания, что достигается в результате прямых и скрытых контактов.

Таким образом, система образования, реализующая вышеперечисленные идеи, является одним из ключевых звеньев не только в саморазвитии общества, но и является защитным механизмом существования общества вообще.

Как и любому движению инерционного объекта, процессу познания свойственна потеря положительной динамики, то есть потеря интереса индивидуума к накоплению знания (доработки своей картины мира). Этот процесс неизбежен и характеризует качественное преобразование накопленного знания (жизненного опыта). И, как уже отмечалось, качественное преобразование может быть позитивным – принятие накопленных знаний как нового базиса, либо негативным. На данном этапе развития индивидуума

важность системы образования, с реализованными в ней принципами обучения, личностного взаимодействия, ее согласованности с общественными тенденциями и течениями, так же очевидна. Более того, накопление “ошибок” в процессе обучения может оказать решающее влияние на качественную трансформацию индивидуума. Здесь речь может идти не только о сформированных социальных поведенческих алгоритмах индивидуума, но и о его профессиональном росте, то есть его компетентности как специалиста.

Основные выводы по статье:

- существующие социальные общества находятся в постоянной конкурентной борьбе друг с другом, что требует совершенствования механизмов саморазвития данного общества и механизмов его самозащиты от экспансии обществ-конкурентов;
- функционирование и совершенствование механизмов саморазвития и самозащиты общества требует от него ресурсных затрат, поэтому обществом выявляются наиболее эффективные области использования этого ресурса;
- закреплена ключевая роль системы образования как механизма, гарантирующего успешное существование общества в условиях конкурентной борьбы;
- предложена модель социального становления индивидуума как инерциального процесса накопления индивидуумом знания (построение картины мира);
- показана критичность влияния качества реализованной в обществе системы образования на возможность существования общества, как самобытной системы в целом.

Литература

1. Тарасов В.К. Искусство управленческой борьбы. – СПб.: Политехника, 1998. – 352 с.
2. Исаева Л.А., Исаев А.В., Исаев В.Ф. Концепция современного преподавателя в рамках теории векторного развития социального общества // Образование. Экология. Экономика. Информатика: Сб. науч. тр. VIII Междунар. конф. из серии «Нелинейный мир», 15 – 20. 09.04 – Астрахань, 2004. – С. 382 – 386.
3. Столяренко Л. Д. Психология управления: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 512 с. (Серия «Высшее образование»).
4. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
6. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОТВЕТ НА СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКУЮ РЕАЛЬНОСТЬ В РОССИИ И МИРОВОМ СООБЩЕСТВЕ

Аннотация

Автор рассматривает основные подходы к определению сущности поликультурного образования, приводит точки зрения на данную педагогическую концепцию, высказанные ведущими европейскими и американскими дидактами. В статье сформулированы ключевые задачи поликультурного образования и основные критерии его успешности, в частности, сформированность у обучаемых лингвосоциокультурной грамотности.

Kostikova Lidia

POLY-CULTURAL EDUCATION AS A RESPONSE TO THE SOCIO-POLITICAL
SITUATION IN RUSSIA AND IN THE WORLD

Abstract

The author analyses key approaches to the essence of poly-cultural education, dissecting points of view of both European and American specialists in philosophy of education. In the article central targets of poly-cultural educational process are formulated as well as criteria of its success, namely, the aspects of linguo-social competence.

С одной стороны, тенденции глобализации, превалирующие в современной международной политике и экономике, безусловно, диктуют свои требования к образовательным системам тех стран, что активно интегрируются в мировое сообщество, в том числе и России. Поэтому можно было бы утверждать, что переход отечественного образования в русло поликультурной педагогической концепции – дело практически решенное. С другой стороны, в современной дидактике и педагогике усиливаются тенденции этноцентризма и даже культурного шовинизма на волне популярности идей «национальной самости», «русского пути» и т.д. Поэтому необходимо признать, что вопрос об актуальности поликультурной образовательной концепции для России до сих пор остается открытым и острым, причем довольно давно. Проблема поликультурного образования приобрела в нашей стране особую актуальность и сложность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов. Важной предпосылкой поликультурного образования является становление и развитие в России гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Существенной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное формирование интеграционных процессов как важ-

ной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки и культуры имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Наряду с этим, как указывалось выше, усиливается проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании поликультурного образования в развивающихся странах.

Поскольку наступление мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план в этих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. Многие авторы видят тесную взаимосвязь между сохранением культурной идентичности народа и экономической независимостью страны. При разработке проблем поликультурного образования в педагогике развивающихся стран отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т.д.

Российские дидакты обосновано рассматривают поликультурное образование как современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных сущностей. Раскрывая сущность поликультурного образования, А.В.Шафрикова, Л.Г.Веденина, Г.Д.Дмитриев, И.Н.Иванова подчеркивают, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Поликультурное образование они рассматривают в международном и межнациональном контексте как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования. Г.Д.Дмитриев трактует его как образование с целью передачи умения понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я». Распространенная в зарубежной педагогике концепция бикультурного образования (Фтенакис и др.), сформулированная в рамках аккультурационного подхода к построению поликультурной образовательной парадигмы, базируется на схожих принципах. В её основе лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных учащихся из групп языковых и культурных меньшинств. Упоминание в одном и том же контексте понятий «культурная» и «бикультурная идентичность» не является противоречием, а напротив, подчеркивает зависимость становления идентичности от жизненной практики, указывает на её изменяемость и необходимость открытости. Фтенакис говорит о том, что «представители этнолингвистических меньшинств лишь тогда смогут стать действительно бикультурными членами нового для них общества, когда они осознают свое собственное лингвистическое и культурное наследие» [8, 11]. Автор ведет речь о становлении «билингвально-бикультурной идентичности». Цели бикультурного образования формулируются его сторонниками следующим образом: «Бикультурное образование способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе. Бикультурное образование должно предусматривать постоянное сравнение двух культур и развивать способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность» [3, 20]. Как видно, в рамках построения образовательного процесса по предлагаемой модели не предусматривается деэтнизации, потери личностью своего культурного самосознания и языковой идентичности. Напротив, концепция предусматривает расширение го-

ризонтов сознания личности обучаемого за счет изменения «угла зрения» на культурные реалии своей и изучаемой культур, за счет выработки так называемой «интеркультуры личности», позволяющей трезво сопоставить мировосприятие различных национально-культурных сообществ и толерантно, трезво воспринимать разнообразные культурные проявления, ценить их как самобытность, вместо того чтобы отторгать.

К диалоговому подходу относится деятельностная концепция овладения лингвосоциокультурной компетентностью, авторы которой (Е.Ф.Тарасов и Ю.А.Сорокин) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, на этапе ориентировки в условиях деятельности должно происходить осознание фрагментов чуждой культуры, её «переформулирование» в терминах своего культурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры. Схожих взглядов придерживается Г.Поммерин, определяющая поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно-ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и иницирующую инновационные процессы. Поликультурное образование трактуется как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения смоделированных в процессе обучения межкультурных конфликтов. Автор считает поликультурное образование деятельностно-ориентированным [7].

Если в России поликультурное образование только зарождается, то в США его практика насчитывает уже несколько десятков лет. Метафизической основой теории такого образования в США являются экзистенциалистские идеи свободного выбора и трансцендентальности взаимопонимания, а также постулат об относительности культуры. Теоретики поликультурного образования в США считают, что подходит к концу модернистская эпоха, отторгавшая толерантность к инаковости индивида и его культуры. Наступающая постмодернистская эпоха, напротив, создает условия для толерантных отношений во всех сферах жизни общества, включая прежде всего культурно-этническую, семейную, а также религиозную (рукоположение женщин в священники, например, в англиканской церкви). К практическим аспектам межкультурного образования в США можно отнести следующий: право на выбор у обеих сторон учебного процесса своей культурной идентичности. При этом программа обучения и воспитания нацелена прежде всего на создание климата взаимного уважения и толерантности к культурам, носителями которых являются участники образовательного процесса. Основываясь на эпистемологии конструктивизма, процесс передачи знания учителем ученику состоит в помощи последнему в построении своих знаний об окружающей действительности. Преподавание гуманитарных наук, в частности, истории, ориентировано на усвоение учащимися мысли о том, что не существует науки объективной, имеются лишь ее различные интерпретации, каждая из которых является только частью многоликой истины. Данный интерпретационный метод обучения обладает как сильными, так и слабыми моментами. Первые состоят в развитии навыков критического мышления, вторые — в моральном и политическом релятивизме. Важным следует признать и факт издания литературы, содержащей большое количество педагогических технологий, ролевых и деловых игр, ставящих своей целью развить у учащихся правильное понимание культурных различий, толерантность к ним, умение утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе. В современных США лингвосоциокультурная грамотность превращается в один из важнейших элементов профессионализма, а ее отсутствие — в барьер для получения престижной работы.

Многие отечественные дидакты также призывают к трансформации российской образовательной модели в соответствии с принципами поликультурности. Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, много-

язычия, мультикультурности и полиментальности населения России не может не приобретать характер поликультурного образования. Среди конкретных задач поликультурного образования, как правило, выделяются следующие:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как непереносимое условие интеграции в иные культуры;
- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [2].

Содержание общеобразовательных учебных курсов должно давать учащемуся возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др. К диалоговому подходу к поликультурному образованию можно отнести зарубежную концепцию мультиперспективного образования в рамках глобального подхода. Ее авторы, Х.Гёпферт и У.Шмидт, требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации. Новые образовательные программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ их миропонимания, возможность осознания ими относительности мнений и суждений, учить критически подходить к господствующим в обществе представлениям. Преподаватель при этом выступает в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но не отказываясь от собственной позиции. У. Шмидт призывает к мультиперспективному анализу системы мира. Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по-новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на «необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации знаний, полученных о других культурах и из других культур» [9].

Логично предположить, что критерием успешности образовательного процесса должна выступать некая грамотность, либо компетентность, сформированная в рамках обучения. В данном случае речь идет о сформированности лингвосоциокультурной грамотности, освоение которой обеспечит формирование межкультурно и коммуникативноориентированной личности, способной к пониманию культуры другого народа, позитивному к ней отношению, осмыслению её реалий, морали и ценностей сквозь призму собственной культуры. Данная грамотность в качестве цели рассматривается не только в концепции поликультурного образования, но и в рамках глобального подхода к образованию. Философ глобального образования, Роберт Хэнви, указал данную грамотность в числе пяти междисциплинарных «измерений» данного образовательного подхода. Под ней он видит «общее понимание учащимися определяющих характеристик культур мира с упором на проникновение в сущность их сходств и различий» [5]. Это измерение является пограничным с измерением «Неоднородность в восприятии мира», под которым подразумеваются знание и эмпатическое восприятие учащимися разнообразных картин

мира, в том числе и свойственных другим культурам. О роли лингвосоциокультурной грамотности в образовании со схожей позиции пишут многие западные дидакты, пропагандирующие идеи глобального подхода. В частности, Р.Кейс считает универсальные культурные ценности одним из основных элементов субстантивного (действительного) измерения глобального мировидения и призывает к их освоению. Наряду с субстантивным измерением, он вычленяет перцептивное (ощутимое), развитие которого включает обучение такому восприятию мира, которое стимулирует эмпатию, свободно от стереотипов и не окрашено предрассудками. Как составляющие части перцептивного измерения Р.Кейс предлагает открытость мышления, понимание сложности мира, сопротивление стереотипам, способность к эмпатии и отсутствие шовинизма. В.Книп также постулирует необходимость расширения ценностей носителя одной культуры аксиологическими ориентирами мировой культуры и элементами других этнокультур. Н. Дима утверждает, что «если человеку удастся отдалиться от культуры, породившей его, он будет крайне удивлён, осознав, насколько иначе и богаче один и тот же мир видится с другой перспективы. ...Стимулировать подобный взгляд на мир – цель обучения на современном этапе» [4]. Схожей точки зрения на значимость межкультурной грамотности для образования придерживаются в своих работах А.П.Лиферов и Я.М.Колкер, переосмыслившие теорию глобального образования в рамках отечественной философско-педагогической традиции. А.П.Лиферов характеризует процесс сближения и взаимопроникновения культур не как «пагубную вестернизацию», а как естественное условие взаимного культурного обогащения. Концепция межкультурного образования, по убеждению дидакта, предполагает, что лингвосоциокультурная грамотность является непреложным условием становления личности нового века и выступает как вектор развития «от глубокого знания своей культуры – к постижению культуры иной» [1]. А.П.Лиферов рассматривает привнесение идей глобализма в отечественную педагогику как один из наиболее органичных способов включения России в интегрирующееся мировое сообщество и образовательное пространство. Одновременно исследователи утверждают, что отечественная педагогика вследствие этого не лишится национальных устоев. Опираясь на лучшие традиции российского образования, идеи глобального подхода обогатят её более глубоким пониманием картины мира, позволив воспитывать у молодых граждан столь необходимую нацеленность на анализ ситуации, прогнозирование, поиск решений и просчёт их возможных последствий, прежде всего – в ситуациях межкультурного общения.

В трудах Дж. Пайка и Д. Селби по глобальному образованию лингвосоциокультурной грамотности отводится заметная роль в интеграции мирового сообщества. Она определяется в качестве одного из разделов образования «новой формации», наряду с медийной, гражданской грамотностью, изучением прав человека, гендерного равенства и грамотностью в вопросах окружающей среды. С позиций глобального образования лингвосоциокультурная компетенция рассматривается как совокупность целей глобального образования. По мнению Дж. Пайка и Д. Селби [6], глобальное образование должно привить учащимся понимание, что их собственная перспектива восприятия и интерпретации реальности не является ни единственной, ни единственно правильной. Подобные суждения могут вызвать сложности и опасности при попытке интерпретации и суждения о стилях жизни, моделях поведения, ценностях и видении мира представителями иных культур. Поэтому необходимо прививать студентам эмпатию к носителям иных культурных ценностей и взглядов, стимулировать гибкость, многоплановость их мышления. Итак, концепция холистского восприятия мира (Р.Хенви, Дж.Л.Такер, К.А.Тай, В.М.Книп, Дж.Пайк, Д.Селби), предполагает создание целостной картины мира личности путём открытия для неё в процессе обучения многообразия углов зрения на явления мировой культуры. Эти углы зрения, или «перспективы», «измерения», как отмечают,

следует рассматривать как частные культурные среды, вступающие в контакт и в совокупности своей создающие глобальную мировую культуру. Таким образом, посредством поликультурного образования, сформировав у учащихся лингвосоциокультурную грамотность, можно способствовать включению толерантной, гибко мыслящей, многоплановой личности в продуктивный диалог культур, в общение без этнических, культурных и языковых границ.

Литература

1. Лиферов А.П. Философию и практику глобального образования – российской школе. // Теория и практика глобального образования. – Рязань: изд-во Ряз. гос. пед. ун-та, 1994. – С. 61
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 6.
3. Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV) in der Bundesrepublik und Berlin (W), Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg – 1985.
4. Dima H. Cross-cultural communication. Institute for the Study of Man. – P. 128.
5. Hanvey R. An attainable Global Perspective, New York: The American Forum for Global Education, 1977.
6. Pike G., Selby D. Global Teacher, Global Learner, Hodder & Stoughton, – P. 216.
7. Pommerin, G., Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch, H. 3. – S. 106
8. Sandfuchs, U., Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn. 1986.
9. Schmidt, U., Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a.M. 1987. – S. 134

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ТУРИЗМА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

В данной статье говорится об актуальности и необходимости формирования профессионально-педагогической культуры у руководителей сферы туризма, рассматриваются понятия “культура”, “профессиональная культура”, “педагогическая культура”, а также “коучинг-метод”, при использовании которого необходимо наличие у руководителей психолого-педагогических знаний и умений.

Marina Lutokhina

TOURISM MANAGERS' TEACHING COMPETENCE AS A SOCIAL-PEDAGOGIC
PHENOMENON

Abstract

The necessity of building up a tourism manager's teaching competence is the main point of the articles. Such phenomena as *professionally oriented ethics*, *teaching competence* are also performed in it. The description of teaching technique *couching* is also under the author's consideration. The author suggests that this method attracts the managers knowledge of pedagogic and psychology and definite skills in them.

В подготовке руководителей сферы туризма профессионально-педагогическая культура занимает особое место, так как в ней, как и в общей культуре, аккумулируются их социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал. Эти обстоятельства остро ставят проблему повышения профессионализма, в том числе - педагогической культуры как его важнейшего проявления.

Рассмотрим более подробно актуальность и необходимость формирования профессионально-педагогической культуры у руководителей сферы туризма.

Менеджер туризма - это профилирующая специальность туристской сферы. Менеджер - это профессионально подготовленный руководитель. Эффективность деятельности в туристской сфере зависит от эффективности руководства. Мы рассматриваем руководителей сферы туризма как специалистов в области туроперейтинга. *Туроперейтинг - это организационно-управленческий процесс формирования и сбыта туристского продукта из предлагаемых поставщиками и непосредственными производителями услуг, а также обеспечение туристской деятельности и функционирования инфраструктуры программного обслуживания туристов.*

Сейчас, когда в нашей стране возникает большое число различных организаций и учреждений, в том числе и туристского типа, необходимо формирование менеджеров двух типов: специалиста, чьи взгляды простираются за пределы его специальности, и универсала, который разбирается в целом ряде сложных технологических вопросов.

Большой туристский потенциал, формирование частного бизнеса, восстановление социального сектора туризма, возникновение системы профессионального туристского образования и подготовки менеджеров, координирующая роль государства - все это требует кардинальных программ развития не только экономики туризма, но и коренных

изменений в системе подготовки специалистов высшего звена. Речь идет не только об использовании новых информационных и маркетинговых, компьютерных технологий, но и технологий педагогических, позволяющих максимально «очеловечить» управленческий сектор туризма.

В рамках туроперейтинга выделяют следующие основные функции руководителя:

- изучение потребностей потенциальных туристов в конкретных турах и туристских программах;
- составление перспективных программ обслуживания туров, апробация их на рынке с целью выявления соответствия потребностям туристов;
- взаимодействие с поставщиками услуг на туры на договорной основе (с гостиницами, с транспортными предприятиями, с экскурсионными фирмами и др.);
- расчёт стоимости тура, трансфера и определение цены с учётом рыночной ситуации;
- обеспечение туристов, путешествующих по маршрутам туров, всеми необходимыми материалами рекламно-сувенирного характера, специальным снаряжением и инвентарём;
- подготовка, подбор и назначение на маршруты кадров, выполняющих функции контакта с туристами, координации и контроля за выполнением программ обслуживания (гиды-экскурсоводы, инструкторы, аниматоры и т.д.);
- рекламно-информационная деятельность для продвижения туристского продукта к потребителям;
- реализация туров потребителям или турагентствам для дальнейшей продажи;
- контроль за надёжностью и качеством обслуживания.

В процессе реализации некоторых из перечисленных функций наблюдается педагогический аспект. Например, невозможно осуществить подбор и назначение специалистов на маршруты без предшествующей психолого-педагогической адаптации их к разноплановым группам туристов. При изучении потребностей потенциальных туристов на туры и программное обслуживание возникает необходимость социопедагогических исследований различных демографических групп по ряду признаков: социальному положению, возрасту, образу жизни, профессиональной принадлежности, полу, досуговым предпочтениям.

При составлении перспективных программ обслуживания туров и дальнейшей их апробации предусматривается знание желаний, интересов, потребностей, склонностей, возможностей, а также уровня духовности и культуры будущих потребителей туристских услуг. Это невозможно сделать, не владея методикой психолого-педагогической диагностики. Исходя из основных видов и аспектов деятельности, специалист по туроперейтингу должен владеть совокупностью типов деятельности и соответствующих им задач:

- агентско-операторская деятельность по подготовке, продвижению и реализации туристского продукта;
- методико-экскурсионная и программно-анимационная деятельность в туристском обслуживании;
- разработка региональных и межрегиональных концепций и программ развития туризма, использование разработок с целью развития туристского рынка и обслуживания;
- менеджмент персонала, качество обслуживания туристов;
- маркетинговые исследования и анализ возможностей местных, региональных, национальных и международного туристских рынков;
- организация обслуживания туристов на туристских маршрутах и отдыхе;
- комплектация туров и программ обслуживания.

Практически каждая из этих задач включает в себе какой-либо из педагогических

параметров: воспитывающее воздействие, самоактуализацию, авторитетность и гуманизацию, самообразование и самовоспитание, педагогическое творчество, новаторство, трансцендентность и аутентичность и др.

Следовательно, руководитель как специалист в области туроперейтинга отвечает не только за организационно-управленческий процесс, но также за обеспечение туристской деятельности и функционирования инфраструктуры программного обслуживания туристов, а для этого ему необходимо владеть самому, а также и сформировать у своих подчиненных определенные педагогические способности, которые, на наш взгляд, заключаются:

- в умении руководителя видеть и чувствовать – доступен ли, понятен ли излагаемый материал туристам;
- в методически оправданном подборе материала, определении оптимальных средств и эффективных методов его подачи;
- в импровизации, умении по-разному излагать, доступным образом объяснять один и тот же материал, с тем чтобы обеспечить его максимальное понимание и усвоение;
- в построении туристического процесса с учетом индивидуальности экскурсантов и дифференцированного подхода к разным группам туристов;
- в формировании у туристов нужной мотивации восприятия материала;
- в умении оказывать необходимое педагогическое влияние на личность туриста;
- в формировании своего индивидуального стиля педагогической деятельности в ходе туристического процесса;
- в знании педагогики и психологии и умелом использовании этих знаний в туристическом процессе;
- в овладении педагогической культурой и педагогическим тактом.

Вхождение педагогических составляющих в сферы туризма обосновывается необходимостью перемен в философии управления туризмом.

Особо в данном случае следует говорить об управлении персоналом туристской фирмы с использованием технологии коучинга.

С английского *coach* переводится как тренер, а *coaching* – как тренировка. Когда *coaching* стал использоваться в качестве термина бизнес-консультирования, смысл, вкладываемый в это слово, несколько изменился. Один из основоположников коучинга, Джон Уитмор, объясняет суть этого изменения в своей книге «Coaching - новый стиль менеджмента и управления персоналом». Тренер-коуч – это не человек, который «стоит с палкой», кричит дурным голосом и ругает подопечного на чем свет стоит. Это человек, который смотрит, что и как его подопечный делает и дает ему обратную связь, наставляет, воодушевляет. Задача тренера-коуча – помочь тому, кого он тренирует, раскрыть свои внутренние резервы и добиться лучшего из того, на что он способен.

Коучинг можно рассматривать как стиль менеджмента. В данном случае руководитель становится коучем для своих подчиненных, несет в организацию принципы и подходы коучинга, развивает своих сотрудников. Менеджмент компании проходит коучинг и обучение коучингу, а затем использует его как инструмент управления. Так же, как индивидуальный коучинг ставит своей целью развитие клиента, так и руководитель нацелен на развитие своих подчиненных, пробуждение в них творчества, формирование у сотрудников нестандартного подхода к решению трудовых задач. Задача коучинга - помочь человеку в осознании и реализации важных для него решений, а следовательно, и коучинг может проходить по разным вопросам, касаться разных сфер жизни человека.

Осуществляя работу со своим подопечным, коуч-руководитель должен руководствоваться следующими принципами:

- вера в способности человека. Это твердая уверенность в том, что практически все

люди обладают гораздо большими внутренними способностями, чем те, что они выказывают в своей повседневной жизни;

– принцип единства и взаимосвязи. Позитивные результаты в одной сфере деятельности приводят к достижениям в других. Проработка личностных проблем во взаимоотношениях, например, с персоналом влияет на другие виды деятельности;

– принцип равенства. Необходимое условие коучинга - это «коммуникативное сотрудничество» и взаимоотношения на равных между коучем и его клиентом.

– отсутствие готовых ответов. Коуч не предлагает своему подопечному готовых ответов, тот должен сам до всего дойти, коуч лишь помогает, стимулирует активность клиента. Руководитель, придерживающийся принципов коучинга, не дает жестких инструкций подчиненным относительно выполнения заданий, не объясняет подробно, как они должны выполнять данное им поручение, а если подчиненным что-то непонятно, задает вопросы.

Основной инструмент коучинга - развивающие вопросы. Вопросы в стиле «коучинг» (развивающие вопросы) стимулируют активность, помогают человеку разобраться, разложить все по полочкам. Руководитель, используя вопросы, может не только много нового узнать о своей же организации, но и развить сотрудников, повысить мотивацию и эффективность их работы.

Одна из модифицированных разновидностей коучинг-менеджмента и обучения - метод «обучение действием». Целью метода является решение сотрудником компании в процессе обучения какой-либо сложной задачи, профессиональной, личной и иной другой (кейса). По технологии «обучение действием» участник может взять для проработки только реальную и сложную для него задачу, для которой он не видит пока путей решения. С помощью данного метода в организации можно решить большое количество сложных и разноплановых задач и при этом значительно развить сотрудников.

Внедрение методов и подходов коучинга в практику управления может продвинуть компанию и сотрудников к достижению общих и персональных целей. Но для этого необходимо наличие у руководителя психолого-педагогических знаний и умений.

Можно сделать вывод о том, что гуманитарные принципы преобладают как в философии туристской деятельности, так и в философии педагогики. Вместе с этим под нарастанием конкуренции в мире возможны новые технологические решения, обеспечивающие усиление взаимодействия туристской отрасли и учреждений образования и культуры.

Туризм сегодня активно развивается. Появились новые направления в программном туризме. Это касается культурно-образовательного туризма в индустриально развитых странах, в орбиту которого в качестве объекта программного обеспечения входят музейные и образовательные центры. Развивается выездной туризм, открываются новые туристские фирмы и т.д. Российскому туристскому бизнесу требуются высококвалифицированные специалисты, которые могли бы составить конкуренцию западным фирмам не только в области менеджмента туризма, но и в области межличностных отношений, в проблемах взаимопонимания и воспитания.

В новом тысячелетии открываются перспективы развития человечества с позиций информации, технологий, ресурсов и услуг. Но это не исключает, а наоборот, еще ярче высвечивает надежды на гармонию, участие, согласие, без которых невозможно дальнейшее развитие общества. В основе этого лежат такие общечеловеческие ценности, как история, культура, духовность. Взаимосвязь этих категорий с туризмом и педагогикой очевидна. Поэтому развитие педагогики и внедрение педагогических технологий и концепций в практическую туристскую деятельность не только закономерно, но и значимо, так как открывает новые возможности для поступательного развития не только сферы

туризма, но и общества в целом.

Все вышеизложенное позволяет говорить о необходимости формирования педагогической культуры у руководителей сферы туризма. Рассмотрим подробнее такие понятия, как «культура», «профессиональная культура», «педагогическая культура».

Термин «культура» употребляется в европейской историко-философской литературе со второй половины XVIII века в качестве понятия, которым «схватываются» особенности людского, культурного бытия, в противоположность природному, стихийному бытию.

На сегодняшний день культура выступает одним из фундаментальных понятий социально-гуманитарного познания и насчитывает несколько сотен определений и их содержательных уровней. Для одних культура предстает, прежде всего, как овладение богатством художественных ценностей (Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев). Для других она представляется нравственностью; третьи считают, что культурен тот, кто имеет религиозный опыт (С.И. Гессен, В.В. Розанов), для четвертых вне культуры находится человек, не знакомый с внешними достижениями науки (Библер В.С., Гуревич П.С., Ильенков Э.В.).

В литературе, посвященной проблемам культуры личности, сущность культуры рассматривается в трех аспектах:

- культура - это своего рода принцип связи человека с предметом, способ его вхождения в общественную жизнь, механизм самосознания, осмысливание своей неотделимости от других и собственной уникальности;
- культура - это характеристика ментальности (установки сознания, его нацеленности вовне - на мир, и внутрь себя);
- культура - это то, что позволяет внести в личность смысл. Она вбирает в себя способность использовать то, что накоплено человечеством.

Мы рассматриваем культуру личности как ориентацию человека в жизненно важных для личности и общества ценностях, овладение ими и их реализацию в системе собственной жизнедеятельности. Особо отметим, что личность - это субъект, носитель культуры, а материальные и духовные ценности - способы развития культуры субъекта. Поэтому культура личности в любом из её проявлений - это синтез культуры сознания и самосознания, мышления, мотивов, ценностного отношения, чувств, деятельности и общения.

Таким образом, рассмотрение феномена культуры с позиций гуманитарно-научных подходов позволило заключить следующее. В широком смысле культура выступает неотъемлемым компонентом и условием человеческого бытия и представляет собой совокупность видов, способов и результатов духовно-осмысленной и творчески-преобразовательной деятельности человека и социума.

Под профессиональной культурой большинство авторов понимает комплекс знаний, умений и навыков, характеризующих готовность личности к реализации своих сущностных сил в конкретной области общественного производства.

В профессиональной культуре целесообразно вычленить такие показатели сформированности профессионализма, как когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и практически-действенный (или содержательно-операционный).

Являясь важнейшим показателем социальной зрелости, профессиональная культура служит мерой проявления общей культуры человека в его профессиональной практике. Профессиональная культура руководителя сферы туризма - сложное структурное образование, определяющее уровень профессиональной компетентности в сфере турурепейтинга, включает в себя следующие системообразующие компоненты: культуру труда, правовую, аксиологическую, методологическую, профессионально-этическую, комму-

никативную, акмеологическую, педагогическую культуру и ряд других.

В научной литературе по педагогической культуре отсутствует единство в толковании данного понятия. Одни авторы используют термин «профессиональная культура» при рассмотрении механизма социализации личности (В.А.Конев, Р.Л.Кричевский и др.), другие - противопоставляют его понятию «общая культура» (Л.Н. Терехина). Третьи, наоборот, видят в нем часть общей культуры личности (М.А. Машина, А.Н. Ходусов, Н.Я. Шеховская).

Педагогическая культура преподавателя, по мнению А.В. Барабанщикова, выступает частью педагогической культуры как общественного явления. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся воспитательной практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения, на профессиональном уровне.

В процессе формирования профессионально-педагогической культуры выделяется одна из главных тенденций - тенденция, раскрывающая зависимость формирования профессионально-педагогической культуры от степени развития профессиональной свободы личности, ее творческой самореализации в педагогической деятельности, в выборе ее стратегии и тактики. Данная тенденция находит свое практическое выражение в реализации таких принципов, как принцип индивидуализации и дифференциации формирования педагогической культуры; профессионально-педагогической направленности целостного педагогического процесса; противоречивого единства научной и педагогической деятельности.

Среди психолого-педагогических условий формирования профессионально-педагогической культуры наиболее значимыми мы считаем формирование личностно-творческой концепции профессионально-педагогической деятельности преподавателя, предполагающей освоение педагогических ценностей и технологий; формирование инновационной среды и включение преподавателя в процесс создания, освоения и внедрения педагогических нововведений; внедрение вариативных форм повышения профессионально-педагогической культуры, ориентированных на развитие педагогического сознания и самосознания, педагогического мышления и рефлексии, педагогических способностей и умений; дифференциацию и индивидуализацию формирования педагогической культуры преподавателя.

Исследуя проблему формирования педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры педагога, В.П. Рябцев определяет профессионально-педагогическую культуру учителя как совокупность его интересов и знаний, убеждений, умений и развитых на их основе способностей, индивидуальных норм поведения и освоенных учителем методов деятельности.

Уровень профессионально-педагогической культуры, по его мнению, неправомерно связывается с педагогическими умениями и освоенными методами деятельности педагога, т.е. с уровнем овладения так называемой «педагогической технологией».

Основным фактором реализации феномена профессионально-педагогической культуры исследователь считает «педагогическое мастерство, этот решающий компонент организации и осуществления образовательного процесса, проявляющийся непосредственно в педагогической практике». При этом ученый проводит типологию педагогического мастерства и выделяет методическое мастерство педагога, которое, по его мнению, проявляется «в отборе компонентов информационно-содержательного «наполнения» конкретной дисциплины и определении методики его «подачи» при формировании образова-

тельного аспекта общей культуры обучаемого».

Рассматривая педагогическую культуру как неотъемлемую часть общей культуры личности, Т.В. Иванова считает, что данное понятие - интегративное качество личности педагога, включающее направленность (высокая методологическая и методическая культура, готовность к творческой деятельности и пр.); культурологический опыт (наличие знаний о культуре, способность к общению с ней и в ней, ее воспроизводству); новое педагогическое мышление (способность к культурнообусловленному суждению, познанию и переживанию культуры).

Противоположным является представление В.Л.Бенина о сути «педагогической культуры» как интегративной характеристики педагогического процесса, «включающего единство как непосредственной деятельности людей при передаче накопленного социального опыта, так и результатов этой деятельности, закрепленных в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому». Данная характеристика наиболее наглядно проявляется в трех основных показателях: социально-педагогическом (степень общественного осознания того, что субъектом воспитания выступает каждый); аксиологическом (отношения к знаниям как ценности); дидактическом (основные принципы воспитания и обучения). Педагогическая культура как явление неразрывно связывает две общественные системы: педагогику и культуру - и требует определения ее статуса как в системе педагогики, так и в системе культуры.

На наш взгляд, исследователь правомерно выделяет педагогическую деятельность в качестве специфической, как вид духовно-практической деятельности, «существование которого обусловлено потребностями общества в социальном наследовании и воспроизводстве человека как субъекта общественных отношений».

Структура педагогической культуры, исходя из анализа рассмотренных исследований, может включать различные уровни ее изучения: социально-педагогический, научно-педагогический, профессионально-педагогический, личностный (социально-управленческий, научно-управленческий, управленческо-педагогический).

Подход ученых, утверждающих приоритет гуманистического, человеческого профессионализма перед профессионализмом узкоспециализированным, «предметным», для нас является определяющим. «Первым требованием, которое мы предъявляем к учителю, - писал Л.С. Выготский, - заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом, чтобы он был истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и пр. Только точные знания, точный расчёт и трезвая мысль могут сделаться истинными орудиями педагога»

Так как деятельность руководителя сферы туризма связана с взаимодействием в системе «человек - человек» и предполагает умение грамотно, целесообразно и результативно строить взаимоотношения с людьми различных возрастов, социальных и этнических групп в разнообразных профессиональных и жизненно-практических ситуациях, важнейшей системообразующей составляющей его профессиональной культуры является культура педагогическая. Как и любой другой вид культуры, педагогическая культура опредмечивается в ценностях, нормах, традициях, методах, формах, педагогических технологиях, передаваемых из поколения в поколение; воплощается в способностях людей, осуществляющих педагогическое взаимодействие и развивающихся в результате овладения ими ценностями этой сферы жизнедеятельности общества. Педагогическая культура «схватывается» только в «горизонте личности», вот почему целесообразно именно в личностном плане рассматривать и педагогическую культуру руководителя сферы туризма.

Как специфически профессиональное явление, педагогическая культура руководителя сферы туризма представляет собой определенную степень овладения специалистом педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в управленческой

деятельности, достигнутый уровень развития его личности именно как руководителя и, наконец, его стремление к непрерывному совершенствованию своей деятельности. В ней выражается отношение специалиста к своей деятельности, понимание ее сути, своей роли и своего места в управлении педагогическим процессом в условиях туристической деятельности, стиль управленческо-педагогической деятельности, общения, поведения, отношение к самосовершенствованию.

Педагогическая культура руководителя сферы туризма, таким образом, представляет собой интегративное личностное свойство, способствующее созданию и освоению руководителем педагогических ценностей и технологий в сфере туризма, саморазвитию личности руководителя и его педагогического культуротворчества, интегрирующее в себе совокупность психолого-педагогических знаний, умений, мастерства, а также развитых на их основе способностей и индивидуальных норм поведения (педагогической этики).

Литература

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. - М., 1985. - 173 с.; Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов: (К вопросу о сущности педагогической культуры). - Советская педагогика. - 1981.
2. Бенин В.Л. Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики и образования // Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В.Ткаченко. - Вып. 2. - Екатеринбург, 1996.
3. Виноградов В., Синюк А. Подготовка специалиста как человека культуры //Высшее образование в России. - 2000.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1996.
5. Ильина Е.Н. Туроперейтинг: организация деятельности: Учебник. - М.: Финансы и статистика, 2000.
6. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М. - Белгород, 1993.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Основное внимание в содержании статьи уделяется раскрытию понятия «социокультурная трансформация общеобразовательной школы» и характеристике внешних и внутренних факторов, обуславливающих процесс социокультурных преобразований. Внешние – отражают социокультурные вызовы образованию индустриального общества, внутренние – представлены как изменение культурно-образовательного пространства школы и взаимодействия его субъектов.

Abstract

The given article pays great attention to the content of the term “socio-cultural transformation of a “secondary school” and the characteristic of external and internal factors, determine the process of socio-cultural changes. The external factors attract socio-cultural demands to education of the industrialized society, the external ones are represented as changing of cultural- educational space of the school of interaction of its subjects.

Современный этап общественного развития характеризуется переходом от индустриального к постиндустриальному обществу и, по оценкам многих исследователей, по-новому определяет человеческий капитал как ведущий фактор, отражающий высокий уровень культуры, науки, образования. Возрастание его роли, который в развитых странах составляет 70 – 80 процентов национального богатства, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования молодежи. Общеобразовательная школа на этапе становления постиндустриального общества является ведущим социальным институтом, оказывающим действенное влияние на создание условий повышения значимости человеческого капитала, гуманизацию общественно-экономических отношений и формирование новых жизненных установок личности.

Развитие ценностных ориентаций личности, ее социализация и формирование высшего уровня готовности к труду и профессиональной деятельности являются важнейшими задачами современного образования. Их решение отвечает новому «социокультурному вызову» общеобразовательной школе в подготовке воспитанных, образованных, готовых к трудовой деятельности людей, обладающих чувством ответственности за судьбу страны, за ее процветание. Безусловно, это предъявляет новые требования к системе школьного образования как к системе, которая является одним из приоритетов политики российского государства, поскольку она обеспечивает развитие новых ценностей и личностных смыслов молодежи, формирование ее морально-нравственных установок и мировоззрений.

В последние десятилетия в школе, как и во всем обществе, происходят серьезные социокультурные преобразования, касающиеся целей и содержания образования, воспитательной работы, организации школьной жизни и условий воспитательного влияния на подрастающее поколение. Ценностно-смысловое содержание этих преобразований является ответом на «вызовы» информационного общества в переориентации школьного образования от структурно-количественного, «знаниевого» подхода к определению целей

и результатов образования к подходу, основанному на оценке значимости получаемого образования для становления нового социокультурного типа личности, характеризующегося готовностью к построению жизненных и образовательных социально-значимых целей и выборе средств их реализации, субъектной позицией учащегося, направленной на реализацию жизненных и профессиональных планов, наличием ценностно-смысловых ориентаций, характеризующих взаимосвязь их социальных и личностных ценностей.

Изменение ценностных ориентаций в соответствии с социокультурными изменениями в обществе, появление идеи непрерывного образования как образования через всю жизнь ставит личность с ее интересами и возможностями в центр новой социокультурной парадигмы образования. Человек рассматривается как самоцель общественного развития, что приводит к ориентации образования прежде всего на саморазвитие человека. Исходя из понимания, что в системе образования заложен значительный потенциал, обеспечивающий социализацию человека, становится ясно, что в современных условиях система образования должна работать на опережение требований человека, должна готовить человека к будущей жизни в условиях, изменившихся по отношению к условиям жизни во время его обучения. Очевидно, система школьного образования может оказаться состоятельной в этом плане только в условиях интеграции школы в общество, сохранения общих ценностей, обучения «независимости» и создания равных возможностей для каждого в развитии собственного потенциала и самореализации. А так как образование является отражением социокультурных условий, то на основе анализа социокультурных изменений в глобальном масштабе, изучения зарубежного опыта и особенностей современного этапа развития страны можно определить основные направления социокультурных преобразований системы школьного образования. Эти направления вызывают необходимость перемен в сфере образования, которые проявляются в следующем: в направленности школьного образования на «опережающую подготовку»; в установке на непрерывное образование; в переходе от ориентации на получение «готового знания» к развитию самостоятельной активности личности учащегося; в обеспечении свободного доступа к необходимой информации.

Эти направления неразрывно связаны с реализацией идеи развития человеческого потенциала, который является определяющим фактором развития любого общества. К примеру, в докладе о развитии человеческого потенциала за 2007 год приводятся выводы экспертов UNESCO, основанные на результатах обследования в 146 странах. Они свидетельствуют о том, что экономический рост на современном этапе обусловлен наличием капитала на 14,7%, природными ресурсами – на 18,8%, развитостью человеческого потенциала – на 66,5%. За прошедшее десятилетие соотношение этих факторов изменилось в пользу значимости последнего. Таким образом, образованию отводится важнейшая роль как в реализации стратегии экономического роста на основе знаний, так и в формировании демократического, социально ориентированного общества.

В современной социально-педагогической литературе представлены общие характеристики целого ряда факторов, определяющих социокультурные тенденции развития современного общества и оказывающих заметное влияние на все сферы его жизнедеятельности, в том числе на образование в целом. К ним относят следующие: переориентация ведущего сектора экономики с сектора производства на сектор услуг; изменение на спрос в производственной и непроизводственной сферах не на квалифицированную рабочую силу, а высококвалифицированных ученых и специалистов, поскольку автоматика и кибернетика освобождает человека от обслуживания машин; повышение роли информационной технологии и снижение значения энергетической, преобладающей на предыдущем этапе развития индустриального общества; повышение интереса к сохранению человеческих ценностей и падение роли идеологий, сплачивающих людей; повышение

роли СМИ, вовлекающих в политическую жизнь миллионы людей, остававшихся прежде пассивными; возрастание интереса к качеству жизни в целом, а не только к материальному благополучию.

С этих позиций социокультурная трансформация общеобразовательной школы может рассматриваться как отражение современной ситуации общественного развития и определяется как преобразование:

- в котором изменяется роль общеобразовательной школы во всех сферах общественной и экономической жизни на основе построения культурно-образовательного пространства, обеспечивающего поворот школы к культуре, общечеловеческим ценностям, к социокультурным акцентам ее деятельности;

- целью и содержанием которого является построение педагогической системы, основанной на таком взаимодействии структурных элементов, которые направлены на удовлетворение потребностей развивающегося общества в подготовке современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью;

- в рамках которого осуществляется развитие демократических отношений субъектов образования, становление школы как открытой образовательной системы, гуманитаризация содержания обучения, разработка и использование новых образовательных технологий на основе современных информационных средств обучения.

Анализ ведущих культурологических образовательных теорий позволил выявить основные социокультурные факторы информационного общества, обуславливающие социокультурные преобразования в общеобразовательной школе. К ним мы отнесли: 1) *становление нового социокультурного идеала типа личности*, когда человек в новой социокультурной ситуации становится единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, стратегической линией и задачей. Отсюда стратегическим направлением деятельности современной школы является создание условий самоопределения и самореализации школьников, раскрытия и развития их потенциалов как будущих творцов, преобразующих общество; 2) *становление гражданского общества*, в рамках которого усиливается независимость общеобразовательной школы, самостоятельность и ответственность за результаты школьного образования, принципиально меняется роль школы в структуре общественной жизни современного мира; 3) *становление общества открытого типа*, в котором одной из важнейших задач современной общеобразовательной школы является создание культурно-образовательного пространства, способствующего формированию нового менталитета молодого человека, готового к сотрудничеству, к трудовой деятельности, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, за ее экономическое процветание; 4) *информатизация всех сторон жизни общества*, оказывающая влияние на информатизацию образовательного процесса, применения новых информационных технологий, определяющих школу «завтрашнего дня», школу, которая должна давать не только информацию, но и способы работы с ней; 5) *непрерывная профессионализация человека* как реализация идеи о том, что общеобразовательная школа и профессиональное учебное заведение не являются окончательным этапом на пути образования личности и интеграции в систему непрерывного образования, где на основе устойчивой мотивации к учению осуществляется усвоение новых ценностей и личностных смыслов, раскрытие сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала.

Наличие внешних социокультурных факторов, отражающих ситуацию общественного развития, определяет целый ряд особенностей, оказывающих влияние на внутренние социокультурные преобразования общеобразовательной школы. Среди них наиболее значимыми являются те, которые создают внешний социокультурный фон деятельности

школы:

- 1) социокультурное окружение школы, обуславливающее наличие культурно-образовательного пространства;
- 2) поддержка деятельности общеобразовательной школы региональным сообществом;
- 3) наличие связей общеобразовательной школы с субъектами культурно-образовательного пространства, которые выступают как социальные партнеры в решении задач образования;
- 4) конкретная выраженность социального заказа школе и наличие материально-технической и технологической готовности к его реализации;
- 5) наличие условий организации социально-трудовой и общественно полезной деятельности учащихся, содержание которых обеспечивает соединение ценностей учения и ценностей профессионального самоопределения.

Анализ представленных особенностей дает основание рассматривать внутренние преобразования, осуществляющиеся в общеобразовательной школе как социокультурные изменения, определяющие ее состояние на современном этапе общественного развития. Содержательная сторона этих изменений касается прежде всего условий построения культурно-образовательного пространства общеобразовательной школы и определяется характером взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Социокультурное окружение школы, обуславливающее наличие культурно-образовательного пространства, интегрирует в себе социальные, культурные, научные, производственные, профессионально-образовательные институты и учреждения регионального сообщества. Наличие внутренних связей между ними, в центре которых находится общеобразовательная школа, характеризует культурно-образовательное пространство как систему, обеспечивающую реализацию важнейших задач образования, выполняемых школой. Тогда содержание внутренних социокультурных преобразований характеризует стремление субъектов образовательного процесса к приобретению положительного опыта в создании особой образовательной ситуации в школе, где каждый школьник, обучающийся в старшем классе, планирует и реализует индивидуально-образовательный маршрут, основу которого составляют жизненные и профессиональные перспективы.

Поддержка деятельности общеобразовательной школы региональным сообществом реализуется в участии его институтов в осуществлении образовательных задач. При этом его институты выступают как социальные партнеры, берущие на себя часть ответственности за качество образования. В реальной практике это находит свое выражение в наличии договорных отношений между общеобразовательной школой и другими учреждениями и институтами культурно-образовательного пространства. Содержание этих договоров отражает наличие взаимных интересов общеобразовательной школы и социальных партнеров, проявляющих готовность к участию в осуществлении задач образования.

Установление связей с различными субъектами культурно-образовательного пространства способствует внутренним изменениям образовательного процесса общеобразовательной школы, выражающимся в появлении новых возможностей реализации вариативной части базисного учебного плана. Эти возможности определяются участием социальных партнеров школы в создании условий расширения числа элективных и факультативных курсов, обеспечивающих углубленную подготовку к предметам, вызывающим особый интерес учащихся, педагогической поддержкой проектной и исследовательской деятельности старшеклассников, содержание которых отвечает их профессиональным намерениям, объединением усилий школы и социальных партнеров в укреплении положительных мотивов учения школьников.

Внутренние социокультурные изменения общеобразовательной школы осуществля-

ются под влиянием социально-трудовой и общественно полезной деятельности учащихся, организация которых может иметь место только при субъектной позиции социальных партнеров культурно-образовательного пространства школы. Социально-трудовая деятельность – это знакомство с основными трудовыми и технологическими процессами производства, функциями специалистов, усиленное участие школьников в деятельности предприятия или учреждения во внеурочное время, исследования, проводимые учащимися в рамках их проектной деятельности, то есть это широкий круг практического взаимодействия школьников с различными социальными партнерами, участвующими в осуществлении задач школьного образования.

Современная модель культурно-образовательного пространства, построенная на основе сотрудничества с различными социальными партнерами (учреждений дополнительного и профессионального образования, государственных органов: служб занятости, центров психолого-педагогической поддержки молодежи, производственных предприятий и др.), позволяет привлекать материально-техническую базу этих партнеров для организации социально-трудовой деятельности школьников. При этом общественно полезная деятельность выступает как результат развития школьных общественных организаций: научных обществ учащихся, школьных академий, деловых и информационных центров и др. форм школьного самоуправления.

Нетрудно заметить, что внутренние социокультурные изменения основаны на внедрении в образовательный процесс современных педагогических технологий, в которых по-новому распределяется ответственность за качество образования школьников. В рамках этого распределения повышается роль самих учащихся в планировании и осуществлении индивидуально-образовательных траекторий, в педагогической поддержке и помощи учащимся построения и реализации «личностной концепции будущего» и объединении усилий общеобразовательной школы и других субъектов культурно-образовательного пространства в формировании положительных мотивов учения.

Таким образом, социокультурная трансформация общеобразовательной школы на современном этапе общественного развития является многомерным, разноплановым, разноуровневым процессом, в ходе которого осуществляются внешние и внутренние изменения, направленные на формирование нового социокультурного типа личности. Эти преобразования в общеобразовательной школе обусловлены общественными социокультурными изменениями, в которых выражены важнейшие черты современного общества как общества Знания, где главным условием благополучия человека становится получение знания, наличие возможности его пополнения, умение использования его для наращивания интеллектуального потенциала. При этом внутренние социокультурные преобразования школы связаны с расширением возможностей личности в развитии ее творческих сил, созданием условий становления субъектной позиции в выборе и конструировании образовательных целей, повышением ответственности за качество знаний, установкой на положительную мотивацию в реализации профессиональных планов.

Литература

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебн. метод. пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.
3. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 252 с.
4. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования: Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.

5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века // В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 187 с.
6. Збровский Г.Е. Образование от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 301 с.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2100 года. - М.: АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
8. Открытое образование – стратегия XXI века для России // Под общ. ред. В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 185 с.

ДУХОВНЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация

В статье духовность представлена как личностно-профессиональная категория, как надситуативный способ разрешения управленческих проблем.

В этом смысле духовность определяют и как воплощенную в рамках конкретной реальной жизнедеятельности способность к самопознанию и саморазвитию, а жизнь субъекта – как реализацию его духовности.

L. Stukolova

THE SPIRITUAL ASPECT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MANAGER

Abstract

The article presents the spirituality as a personal and professional category and as over situation method management problems' solution. In this sense the spirituality is defined as the ability for self - knowledge and self – development in the network of the specific real life activity. Subject's life is defined as the realization of its spirituality.

В последние годы слово «менеджмент» прочно вошло в число самых общеупотребляемых, а профессия менеджера стала одной из самых престижных.

Во многом это связано с ожиданиями организаций (коммерческих и некоммерческих) решения экономических и социальных проблем посредством грамотно организованного управления. Установлено, что конкурентоспособность организаций, стран, перспектива их развития во многом зависит от уровня профессиональной подготовки менеджеров.

Профессиональная деятельность менеджеров по своему характеру есть своеобразная «метадеятельность», в том смысле, что она является деятельностью по организации «другой» деятельности, а именно – деятельности подчиненных.

По мнению передовых исследователей в области теории и практики менеджмента, эффективное управление строится на двух основаниях: на отказе от принуждения и на непрерывно возобновляемом сдвиге субъективности.

Социально-психологические исследования содержания и структуры деятельности менеджеров показали, что все объективные факторы производства приводятся в действие благодаря межличностным отношениям.

В способах деятельности менеджеров востребовано не только соответствие профессиональной культуре, но и соответствие духовной культуре. Тот способ в деятельности наиболее приемлем, который обеспечивает оптимальное достижение саморазвития личности, повышения уровня духовности.

Проведенный нами анализ показал, что в исследованиях, посвященных моделям профессиональной деятельности и личности менеджера, уже накоплен богатый материал. Акцент в их разработке все больше переносится с рационалистических типовых моделей деятельности на поисковые, гибкие, многовариантные, прогностические, интуитивно-творческие, ценностно-обоснованные, социально ориентированные. Основная

задача современного менеджера - найти способ проанализировать свои подходы, проверить потенциал и, главное, развивать умение реализовывать перечисленные модели деятельности.

Анализ различных взглядов на развитие активности человека позволяет нам сделать вывод: какими бы путями не происходило развитие активности, достижение высших уровней развития связано с мотивами самоактуализации и механизмами самореализации личности в процессе деятельности.

Процесс развития личности есть процесс усвоения человеком общественно-исторического опыта, духовной и материальной культуры, созданной предшествующими поколениями, который происходит в общении с людьми. В результате этого и формируются психические особенности человека – его моральные качества, характер, волевые черты, интересы, склонности и способности. Иначе говоря, культурная среда задает человеку цель и программу становления его личности.

Первое качественное состояние развития личности включает в себя два основных вида деятельности: 1) формирование нормативного поведения в процессе первичной социализации; 2) выявление задатков, начальное развитие способностей.

Профессиональная социализация предполагает принятие социальных ролей (функций) менеджера, овладение не просто знаниями, а опытом деятельности, позволяет освоить образцы межличностного взаимодействия. Компетентно подготовленным к профессиональной деятельности в настоящее время может считаться лишь менеджер, сформировавшийся как носитель не только знаниевого, но и личностного опыта.

Когда же речь идет о саморазвитии, то, по сравнению с процессом развития, мы отмечаем по крайней мере два существенных отличия:

1. изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

2. изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональных сферах, но и в процессах самости: самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, самореализации, самоуправлении.

При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение личностью постоянно усложняющихся творческих задач.

Значимость формирования субъектной позиции будущего менеджера трудно переоценить. Эта важнейшая ценность предполагает самостоятельность, ответственность за полученное право управлять, разумность в принятии решений, человечность в экономических преобразованиях, гуманизм и демократичность в социальных отношениях.

Исследования показывают, что востребован новый тип менеджера - гуманиста, который уделяет особое внимание развитию человеческого потенциала. Такой менеджер должен обладать высокими человеческими качествами, быть хорошим психологом, иметь широкий кругозор и системное нестандартное мышление, уметь отслеживать и классифицировать бесконечный поток информации, уметь выстраивать систему человеческих отношений, искусно управлять творческим потенциалом коллектива и отдельного человека, развивать разные формы организаций, стимулировать всеобщее обучение.

Создать условия для личностно-профессионального развития таких специалистов - вот задача, которую решают учебные заведения во всём мире.

Сущностными характеристиками концепции профессионального образования менеджеров являются гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве. Подобное образование из необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности превращается в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждения и предпринимать активные действия. Оно обеспечивает человеку понимание самого себя и окружающей среды, со-

действует выполнению его социальной роли в процессе профессиональной деятельности и жизни в обществе. Главной ценностью образования становится развитие в человеке потребности и возможностей выйти за пределы изучаемого, способности к самореализации творческого потенциала, направленности на саморазвитие и самообразование в течение всей жизни.

Процесс личностно-профессионального развития будущего менеджера – это системный процесс, который представляет собой последовательную интеграцию личностных новообразований, соответствующих форм профессиональной активности, профессионально важных и значимых качеств, которые характерны для каждого периода, стадии и фазы профессионального становления. С этой точки зрения формирование субъекта можно представить как накопление, взаимодействие, объединение различных функциональных систем, обеспечивающих решение конкретных задач профессиональной деятельности и профессионального развития. Они состоят из профессионально важных и профессионально значимых качеств личности, которые обеспечивают планирование, исполнение и регуляцию процесса профессионального становления в целом. Формирование данной системы свидетельствует о высоком уровне духовной, физической и профессиональной зрелости личности, которая доступна не каждому индивиду, вступающему в процесс профессиональной подготовки.

Психологические механизмы развития активности раскрывают некоторые закономерности гуманистических проявлений личности. Психологи, изучая ситуации “надситуативной” активности личности, обнаружили, что она избыточна по отношению к заданным требованиям, перекрывает необходимость, преодолевает установки, сложившиеся в деятельности (то есть располагает творческим потенциалом). Надситуативная активность человека проявляется в духовности (в бескорыстном риске в критических ситуациях, альтруистическом поведении, в феномене действенной групповой идентификации, процессе порождения познавательной мотивации в деятельности и общении, в феномене сверхнормативной деятельности).

На основе этого делается заключение, что развитие духовности человека и его активности происходит в ситуациях, требующих неадаптивного поведения при проявлении надситуативной активности (В.А.Петровский).

Духовность рассматривается не просто как психологическое явление, существующее в пределах нашего самосознания, но как условие и результат развития человека как уникального существа, осознающего и понимающего свое духовное начало. Духовность как специфическая активность приводит к одноименному целостному качеству личности, которое отражает человеческую специфику организации жизнедеятельности, проявляющейся в реализации себя и своих возможностей в выбираемом варианте и качестве жизни.

При этом целостная личность менеджера – это:

- интегральное системное качество, которое закономерно проявляется на каждом этапе профессионального развития менеджера. Данное качество формируется, проявляется и реализуется в рамках суперсистемы, которая включает следующие компоненты: социально-профессиональные требования к специалисту, ценности и нормы профессионально-управленческой общности; требования будущего менеджера к содержанию и условиям профессиональной подготовки; потребности и возможности личности по реализации своих требований, а также социально-профессиональных требований и норм;

- система, элементами которой являются профессионально важные и профессионально значимые качества, формирующиеся в процессе духовного, физического и профессионального развития на основе качеств индивида.

Духовность же заключается и в том, что человек умеет использовать данные ему

от природы физические возможности и условия его существования для развития и саморазвития своей второй, социально-культурной, идеальной природы. Подобная опосредованная и произвольная деятельность возможна при условии познания человеком самого себя, своей сущности. Именно с познания себя и начинается процесс, инициирующий духовное саморазвитие. Поэтому изначальная сущность и смысл духовности – в стремлении и потребности человека в самопознании. В этом смысле духовность определяют и как воплощенную в рамках конкретной реальной жизнедеятельности способность к самопознанию и саморазвитию, а жизнь субъекта – как реализацию его духовности [2]. Важнейшими формами проявления духовности субъекта являются поиск смысла жизни, самоактуализация и ответственность.

Таким образом, современные тенденции изменения всех сторон общественной жизни требуют рассмотрения личностно-профессионального развития менеджера как особого вида «духовного воспроизводства».

Центральным, системообразующим компонентом духовного развития является комплекс личностно-профессиональных качеств будущего менеджера, который становится значимым в процессе управленческой деятельности. Этот аспект отражен практически во всех отечественных и зарубежных исследованиях современного менеджмента, авторами предпринимаются попытки наиболее полно описать требуемые личностно-профессиональные качества в идеальной модели личности менеджера. В этот комплекс включаются следующие качества и умения: тяга к знаниям, профессионализм и творческий подход к работе; уверенность в себе и преданность делу; инициативность и способность генерировать идеи; способность влиять на людей; коммуникабельность и чувство успеха; эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость; открытость, гибкость, приспособляемость к происходящим изменениям; ситуационное лидерство в корпоративных структурах; внутренняя потребность к саморазвитию и самоорганизации; энергичность и жизнестойкость; ответственность за работу и принятые решения; потребность работать в коллективе и с коллективом; способность эффективно управлять собой и своим временем; устанавливать свои личные ценности; способность к саморазвитию; умение помочь другим в быстром изучении новых методов и освоении практических навыков; умение создавать и совершенствовать группы, способные быстро становиться изобретательными и результативными в работе; способность располагать к себе делового партнера; способность понимать психическое состояние людей, мотивы их поступков и действий; владение теорией и практикой конфликтологии; склонность к творческим формам деятельности; стремление к нововведениям; готовность к обоснованному риску; владение навыками саморегуляции эмоциональных состояний; высокий уровень самооценки и притязаний; стремление к личной независимости и лидерству; способность принимать управленческие решения; владение навыками системного анализа ситуации в ее экономическом, производственном аспектах; владение теорией и практикой маркетинга; широкий кругозор и эрудиция; высокий уровень общей культуры.

Данные качества образуют следующую структуру: а) мотивационная готовность человека к осуществлению деятельности менеджера; б) механизмы саморегуляции, обеспечивающие гармоничное сочетание духовного и профессионального саморазвития личности; в) знания, умения, способности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности; г) познавательные механизмы целостного духовного освоения личностью ситуаций выбора в процессе их использования в профессиональном развитии.

Вместе с тем необходимо отметить, что представленные качества личностных характеристик менеджеров ничего не говорят о степени важности той или иной из указанных психологических черт. Совершенно очевидно также, что значимость этих черт

будет меняться в зависимости от контекста ситуации, от ее личностного смысла, от решаемой управленческой задачи и т.п.

Кроме того, анализ профессиональной деятельности менеджера позволяет считать, что в конкретной ситуации востребуются различная функциональная система личностных качеств и стилевых характеристик менеджера. Менеджер, ориентируясь на личностную и профессиональную зрелость подчиненного (стремление к достижениям; способность нести ответственность; уровень образования, опыт прошлой работы), выбирает различные стили поведения: «указующий», если у подчиненных низкий уровень зрелости; «поддерживающий», если подчиненные обладают средним уровнем зрелости; «участвующий» при умеренно высокой степени зрелости; «делегирующий» – характерный для организаций с высоким уровнем зрелости.

По какой траектории будет развиваться менеджер, во многом зависит от его самоопределения.

В инновационных образовательных проектах, в основе которых лежит культурно-ценностное самоопределение менеджеров, в идеальном случае выстраивается личностно-профессиональная траектория, соответствующая ценностям менеджера и той социокультурной ситуации, в которой ему приходится действовать.

Смысл самоопределения человека заключается в том, чтобы развивать самосознание (ценности), а посредством этого – переструктурировать собственное мышление, нормы деятельности и, в конечном счете, социальные отношения.

Утверждение важнейшей роли самосознания личности в ее развитии определяет повышенный интерес к рефлексивным способностям менеджера.

К рефлексивным умениям можно отнести: анализ и оценку применения тех или иных методов, приемов, средств воздействия, правильности постановки управленческих задач, результатов данного процесса, общения, взаимоотношений, единой совместной деятельности.

Методами рефлексии являются самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценка, которые, являясь компонентами самосознания, ставят личность перед необходимостью саморегуляции и самоорганизации.

На пути роста управленческого мастерства чаще всего, по мнению менеджеров, встают следующие преграды: боязнь новых ситуаций; боязнь уязвимости; ожидания окружающих; неверие в собственные силы; недостаточные умения и навыки.

Каждый из этих барьеров можно считать силой, препятствующей изменению. Можно продолжить этот список и назвать множество преград, но мы подчёркиваем тот факт, что у каждого менеджера они свои.

Подготовка современного менеджера на профессиональной основе включает в ее структуру развитие самостоятельности, творческого мышления, готовности к самообразованию. Это обусловлено природой управленческой деятельности, основанной на эвристическом поиске, включающем диагностирование, прогнозирование, конструирование и реализацию процесса.

Практика показывает, что наиболее эффективным в решении этих задач оказывается ситуационный подход.

Наш опыт работы по профессиональной подготовке будущих менеджеров показал, что при использовании ситуаций выбора в целях формирования у студентов готовности к решению морально-этических проблем надо учитывать следующее. Во-первых, требуется классификация этих ситуаций с учетом характера моральных противоречий в них и решаемых личностно-профессиональных задач. Во-вторых, студенты должны обучаться умению выявлять характер отношений и противоречий в ситуации, цели и мотивы поступков участников конфликта, импульсы и механизмы морально-волевого акта. В-треть-

их, должно обращать внимание на основные элементы структуры решения морально-этической проблемы. В-четвертых, требуется разработка системы морально-этических задач и обучения студентов способам решения задач определенного класса.

Проблемные задачи, применяемые нами в целях диагностирования и воспитания надситуативного (духовного) мышления у студентов, делятся на четыре группы, требующие, в частности: а) объяснить личностно-профессиональный конфликт; б) дать критическую оценку поступкам людей в ситуации морального выбора; в) осуществить выбор своего поведения в данной ситуации; г) критически оценить собственный нравственный выбор.

Студенты анализируют и обсуждают реальные управленческие ситуации. Студенты ставят себя на место менеджеров, описанных в «ситуации», анализируют различные составляющие проблемы и рекомендуют возможные варианты её решения. Непривычным и содержащим вызов является то, что, в отличие от других вариантов применения проблемно-ситуационного метода, у нас нет заранее составленных единственно верных ответов. Учебные задачи содержат тот же объем незавершенной информации, который был доступен менеджерам в реальной проблемной ситуации.

Таким образом, духовность как личностно-профессиональная категория предназначена для осознания своего внутреннего (потребностей, мотивов, вектора активности, интереса и т.п.) и внешнего (конкретной ситуации), субъективного и объективного в их взаимопроникновении. Усвоенная технология формирования надситуативной активности служит для менеджера методологической основой самоопределения в деятельности, результат которого - принятие решения.

Литература

1. Друкер, Питер, Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. - 272 с.
2. Ильичева, И.М. Введение в психологию духовности: учебное пособие / И.М. Ильичева. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 349 с.;
3. Русинов, Л.Ф., Никулин, Л.Ф., Фаткин, Л.В. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений: Учеб. пособие. - М.: ИНФРА-М, 1996. - 352 с.
4. Салмон, Р. Будущее менеджмента / Под ред. Е.В. Минеевой. - СПб.: Питер, 2004. - 298 с.
5. Столяренко, А.М. Психология менеджмента: Учеб. пособия для студентов вузов / А.М. Столяренко, Н.Д. Амаглобели. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 608 с.

З.Н. Ткачева, О.А. Хлебосолова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕДМЕТНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье описаны два основных концептуальных подхода к оценке качества образования, разработанные в современной педагогике. На их основе создаются предметные модели оценки качества образовательного процесса. В состав предметной модели входят три обязательных элемента: многоуровневая система критериев, методические материалы для мониторинга достижений обучаемых, методические материалы для оперативного и стратегического управления качеством. Все они отражают особенности содержания предмета и разрабатываются с учетом национальных традиций и интересов.

Z.N. Tkacheva, O.A. Khlebosolova

MODERN APPROACHES TO AN ESTIMATION OF QUALITY OF EDUCATION:
THE SUBJECT ASPECT

Abstract

In the paper two basic conceptual approaches to an estimation of quality of education which have been developed in the current pedagogic are described. On their basis the subject models of an estimation of quality of educational process are created. Structure of subject model includes three obligatory elements: multilevel system of criteria, methodical materials for monitoring of the pupils achievement, methodical materials for operative and strategic quality management. All of them reflect features of contents of a subject and are developed in accordance with national traditions and interests.

В последние годы в связи с реформированием российской образовательной системы и пересмотром приоритетных направлений педагогических исследований проблема качества образования выделилась в самостоятельную и бурно развивающуюся область знаний. Об этом свидетельствует большое количество публикаций на данную тему, ее обсуждение в средствах массовой информации, появление специальных журналов, подробная и разноплановая разработка данной проблемы в монографиях и статьях.

Главный смысл этой работы заключается в поиске путей развития современного образования, формировании четких ответов на основные вопросы, обеспечивающие нормальное функционирование системы образования в нашей стране: что мы вкладываем в понятие «образование» сегодня и что понимаем под его «качеством»? Каковы основные критерии и показатели качества образования? Что необходимо сделать для создания эффективной системы оценки качества образовательной деятельности?

Понятие «качество образования» является производным философской категории «качество». Отвечая на вопросы «как», «какой», «обладающий какими свойствами», качество выражает существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным. Это объективная и всеобщая характеристика объекта. Анализ современных определений качества указывает на наличие нескольких обязательных признаков категории «качество» [1; 5; 8].

Главным из них является признак целостности. Качество предмета, явления или

процесса не сводится к отдельным его характеристикам, а есть интегральное свойство, характеризующее его как целостный объект. Отсюда вытекает два важных признака категории «качество» - его иерархичность и изменчивость. Обладая сложной многоуровневой структурой, качество объекта может прямо или опосредованно меняться при изменении составляющих его элементов. При этом потенциальное (внутреннее) качество объекта может переходить в его актуальное (внешнее) качество (признак внешне-внутренней обусловленности качества). Изменение качества может быть стихийным или целенаправленным. В последнем случае можно говорить об управляемости качества. Важным признаком качества служит его аксиологичность - различное индивидуальное восприятие, приспособленность к тем или иным целям, условиям, потребностям отдельного человека, социальной группы или общества в целом. Степень удовлетворения потребностей определяется выраженностью качества, его качественно-количественной обусловленностью. Это создает возможность измерения качества, его количественной и качественной оценки.

Последний признак категории «качество» имеет первостепенное значение для оценки качества образовательного процесса. В этом случае фактические результаты измерений качества соотносятся с заданными стандартами, эталонами, нормами. Далее следует процесс оценивания (или оценки), то есть содержательной интерпретации фактических результатов образовательной деятельности, выражение отношения к ним [8]. При этом возникают вопросы о функции оценки и ее механизме. В современных педагогических исследованиях существует два концептуальных подхода в определении того, с какой целью и, соответственно, как измерять и оценивать качество образования [1; 5; 10].

Первый подход, реализуемый в контексте идей совершенствования качества подготовки обучаемых, существует в педагогической теории и практике уже многие десятилетия. Согласно этому подходу, основная функция оценки качества состоит в минимизации отклонений от запланированных результатов, сохранении устойчивого состояния образовательной системы.

Главными объектами оценки служат конечные результаты образовательного процесса (сформированные знания, умения, ценностные ориентации). Их оценка осуществляется на основе показателей и критериев успешности обучения и воспитания и заключается в сравнении результатов контроля с нормативными требованиями. При наличии существенных отклонений от установленных норм разрабатывается комплекс практических мероприятий, обеспечивающих оперативное управление качеством. Такое управление носит корректирующий характер и выражается в публикации и распространении методических писем и аналитических отчетов, проведении обучающих семинаров, выпуске специальной литературы по отдельным вопросам. При этом происходит частичное видоизменение (совершенствование) методов и форм обучения и воспитания при условии сохранения в прежнем виде общих целей, структуры и содержания образования и соответствующих им норм. Итогом проведения практических мероприятий становится приближение результатов образовательного процесса к требуемой норме.

Второй концептуальный подход связан с развитием идей управления качеством образовательного процесса. Он имеет глубокие корни в различных областях знания и человеческой деятельности и основывается на теории систем и оптимального управления, теории педагогических систем, квалиметрии, прикладной кибернетики. Однако активное внедрение его в сферу российского образования произошло сравнительно недавно.

Основной смысл оценки качества образования, согласно этому подходу, состоит в развитии образовательной системы. Помимо результатов образовательной деятельности, объектами оценки становятся элементы образовательного процесса и факторы, оказывающие влияние на конечный результат. При определении критериев и показателей качес-

тва на первый план выступают достижения, определяемые по «добавочному» принципу.

Кроме них, оценивается состояние факторов, обеспечивающих продвижение вперед. Сбор и обработка подобной информации осуществляется в процессе мониторинга, то есть постоянного наблюдения за образовательным процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению. Оценка поступающей информации позволяет охарактеризовать состояние образования, обозначить тенденции его развития, а также причинную обусловленность возникающих проблем. На основе полученной информации разрабатываются модели фактической и желаемой ситуации, описываются возможные причины проблем, предлагаются различные варианты их практического решения. По итогам апробации разных вариантов выявляется ключевая причина (или комплекс причин), препятствующих дальнейшему развитию. Следующим действием является принятие решений по стратегическому и оперативному управлению качеством, которые могут затрагивать различные стороны образовательного процесса: его цели, структуру, содержание, формы и методы. Их реализация приводит к частичному или кардинальному изменению образовательной системы и переводу ее в качественно новое состояние.

Описанные выше концептуальные подходы лежат в основе ныне действующих моделей оценки качества образования. Первый подход оказывается более востребованным при условии стабильности общей ситуации, постепенном и незначительном изменении общественных потребностей и приоритетов. Второй подход, напротив, позволяет быстро реагировать на новую ситуацию, учитывать бурный рост потребностей современного информационного общества. Именно эта причина сыграла решающую роль в выборе данного подхода как основного в большинстве стран мира. Обобщая сказанное, следует отметить, что переход от идей совершенствования качества подготовки обучаемых к идеям управления качеством образовательного процесса является ведущей тенденцией в разработке современных моделей оценки качества образования.

Опыт многих стран мира свидетельствует о высокой эффективности моделей оценки качества, ориентированных на управление образовательным процессом [9; 10; 12]. Главное их достоинство состоит в возможности выявления существующих проблем и определения направлений дальнейшего развития. Широкое применение в мировой практике нового концептуального подхода к оценке качества способствует формированию единого образовательного пространства, позволяет сопоставлять достижения и объединять усилия мирового сообщества в решении сложных образовательных проблем.

Практическая апробация современных моделей оценки качества указывает на существование трех аспектов, обеспечивающих их нормальное функционирование и управление качеством образовательного процесса [1; 2; 7; 14]. Первый аспект (содержательный) связан с особенностями разработки системы критериев и показателей, адекватно описывающих состояние образования и его приоритеты. Второй аспект (организационный) характеризует предпочтения в выборе процедуры оценки качества и в создании соответствующих организационных структур. Третий аспект (методический) выражает особенности применения выбранных критериев и процедур оценки качества образования на уровне конкретных учебных дисциплин и предусматривает сочетание общих требований и предметной специфики. Рассмотрим перечисленные аспекты более подробно, используя работы отечественных и зарубежных авторов.

В большинстве стран мира при разработке критериев и показателей качества основное внимание обращается на оценку достижений обучаемых, на состояние программ, учебных и методических пособий, а также на состояние преподавания [4; 6; 13]. При этом достижения обучаемых понимаются одновременно как суммирующие (основные достижения в конце образовательного процесса), формирующие (прогресс в ходе образования)

и диагностирующие (трудности и их источники). Организационный аспект оценки качества образования очень вариативен, что обусловлено традиционной для каждой страны структурой образовательной системы, различным сочетанием в ней государственных и частных учреждений и другими причинами.

Методический (предметный) аспект оценки качества образования также во многом определяется сложившимися традициями. Вместе с тем, разработка методического аспекта оценки качества образования осуществляется по единому плану, предусматривающему определенные виды деятельности [5]. Их можно представить в виде трех этапов.

На первом этапе производится описание основных критериев, то есть тех руководящих правил оценки качества образования, которые вытекают из нового концептуального подхода и реализуются на предметном уровне в виде критериев-условий и критериев-требований. Критерии-условия характеризуют все объекты, подлежащие оценке, в том числе результаты образовательной деятельности и определяющие их факторы. В дальнейшем они используются для анализа трудностей, возникающих в ходе образовательного процесса и препятствующих получению максимальных результатов, а также для изучения их причинной обусловленности. Критерии-требования описывают основные положения, по которым будет осуществляться сравнение фактического состояния достижений обучаемых с действующими на данный момент нормами и эталонами, зафиксированными в государственных стандартах соответствующей предметной области, программах и других руководящих документах. Помимо этого критерии-требования характеризуют динамические изменения: прогресс в достижениях обучаемых, успехи в овладении ими данной образовательной областью. Они могут быть включены в государственные стандарты или составляются дополнительно, исходя из специфики содержания предмета и его вклада в общее образование учащихся.

На втором этапе разрабатываются методические материалы, используемые при организации мониторинга и обеспечивающие сбор данных по всем описанным ранее критериям. Обычно методические материалы включают набор тестов, анкет, специальных пособий для учащихся и учителя, а также компьютерные базы данных и статистические программы, необходимые для хранения и обработки результатов мониторинга.

В ходе третьего этапа полученные данные мониторинговых исследований анализируются, и дается общая характеристика состояния образования по предмету в соответствии с избранными критериями. На основе моделей фактического и потенциального (ориентированного на будущее) состояния достижений обучаемых прогнозируются тенденции развития образовательного процесса на перспективу. В дальнейшем именно они определяют планирование комплекса мероприятий по оперативному и стратегическому управлению качеством, затрагивающих основные элементы образовательной деятельности – ее цели, содержание, формы и методы. Таким образом, оценка качества образования приводит к существенным изменениям в сфере образования, пересмотру сложившихся норм и эталонов, что в конечном итоге способствует переходу образовательной системы в качественно новое состояние.

Рассмотренный нами методический аспект оценки качества образования указывает на особую важность создания предметной модели, гарантирующий внедрение общих подходов в конкретную образовательную область. В состав предметной модели оценки качества образовательного процесса, как отмечалось выше, входят три обязательных элемента: многоуровневая критериально-оценочная база, методическое обеспечение мониторинга достижений обучаемых, методическое обеспечение оперативного и стратегического управления качеством. Все они отражают специфику содержания предмета и разрабатываются в рамках национальных образовательных систем с опорой на сложившиеся традиции (Хлебосолова О.А., 2007).

Современные модели оценки качества, в том числе предметные, претерпевают постоянные изменения. Особенно заметно это в последние десятилетия в связи с быстрым ростом информации во всех областях знания и внедрением так называемого информационного подхода. Его воздействие на образовательные системы выражается в изменении целей, содержания и методов обучения. Постепенно образование утрачивает свою культуuroобразующую функцию и ориентируется на трансляцию прагматических знаний и умений. При этом оценка качества образования на уровне отдельного предмета становится более узкой и прикладной, то есть направленной на выявление способности учащихся к практическому, ситуативному применению отдельных элементов содержания предмета.

Противостояние информационному подходу составляет важнейшую черту отечественной образовательной политики. Российское образование всегда ориентировалось на высокие нравственные идеалы и подлинно человеческие ценности. Соответственно, оценка его современного состояния должна быть глубокой и многоаспектной, предусматривающей изучение роли образования в формировании культуры подрастающего поколения. Данное требование закреплено соответствующими законодательными и нормативно-правовыми актами, обеспечивающими проведение комплекса организационных, научно-технических, социальных и экономических мероприятий [3]. Таким образом, обязательным условием создания моделей оценки качества образования (в том числе предметных) для современной российской школы служит сохранение и развитие наиболее важных отечественных традиций и приоритетов.

Все вышесказанное позволяет выделить главные теоретические положения по оценке качества образования, на которых могут основываться предметные модели.

1. Современные модели оценки качества реализуют идеи управления качеством образовательного процесса, что означает:

- их ориентацию на глубокие преобразования, затрагивающие основные элементы образовательной деятельности;
- выбор в качестве главных объектов оценивания всех элементов образовательного процесса и факторов, влияющих на конечный результат;
- необходимость организации непрерывного наблюдения (мониторинга) за образовательным процессом с целью выявления достижений обучаемых, их причинной обусловленности и тенденций развития;
- важность создания прогностических и управленческих моделей для эффективного использования результатов оценки качества образования.

2. Эффективное функционирование современных моделей оценки качества образования возможно при условии глубокой проработки содержательных, организационных и методических аспектов образовательной деятельности. Особое значение имеет грамотное внедрение концептуальных положений в конкретную образовательную область, для чего создаются предметные модели оценки качества. В их состав входит многоуровневая критериально-оценочная база, методическое обеспечение мониторинга достижений обучаемых, методическое обеспечение оперативного и стратегического управления качеством. Все они отражают предметную специфику и разрабатываются с учетом сложившихся в этой области знания традиций.

3. В процессе реформирования российской образовательной системы происходит создание многоуровневой системы управления качеством образовательного процесса, учитывающей общие концептуальные подходы и национальные приоритеты. Главное значение имеет сохранение лучших достижений отечественной педагогической мысли, отражающих культуuroобразующую, нравственно воспитывающую функцию российского образования. Это выражается в создании таких моделей оценки качества образования,

которые бы противостояли прагматическому, технократически ориентированному взгляду на образование.

Литература

1. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицин С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
2. Джуринский А.А. Зарубежная школа: история и современность / Учеб. пособие. – М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1992. – 177 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон № 122-ФЗ в последней редакции от 22 августа 2004 года. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
4. Основы инспектирования школ Англии // Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. Приложение 7. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – С. 297-341.
5. Хлебосолова О.А. Качество школьного географического образования и способы его оценки: Монография. – Рязань, 2007. – 152 с.
6. Хлебосолова О.А. Отечественные традиции в оценке качества школьного географического образования // География в школе. 2007. №3, 4. - С.55-58, 44-49.
7. Хокер Д. Контроль качества и оценка работы общеобразовательных учреждений в Великобритании // Контроль качества и оценка в образовании: Материалы международной конференции. - СПб., 1998.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
9. Bonnet G. Evaluation of education in the European Union: policy and methodology // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. Vol. 11. №2. 2004. P. 193-211.
10. Crooks T.J. Educational Assessment in New Zealand Schools // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. Vol. 9. №2. 2002. P. 237-253.
11. Hayward L., Hedge N. Travelling towards change in assessment: policy, practice and research in education // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. Vol. 12, №1. 2005. P. 55-75.
12. Lubisi R.C., Murphy R.J.L. Assessment in South African Schools // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. Vol. 9. №2. 2002. P. 255-268.
13. Sebatane M. International Transfers of Assessment: recent trends and strategies // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. Vol. 7. №3. 2000. P. 401-416.
14. Thomas A. Institutional Self-Evaluation in English Higher Education / Higher Education in Europe / UNESCO European Center for Higher Education. Vol. XVIII. 1993. № 3.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация

Автор формулирует новые задачи воспитания, стоящие перед классным руководителем в условиях информатизации общества и системы образования. Предлагаются возможные способы решения данных задач, рассматриваются формы и методы воспитательной работы с применением информационно-коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса, даются рекомендации по модернизации программы обучения и формирования информационной культуры классных руководителей.

A.Fedosov

FORMS AND METHODS OF EDUCATION PROCESS INVOLVING SUPPORTING
MEANS OF INFORMATISATION AND COMMUNICATION IN CLASS TEACHER'S
EDUCATIONAL WORK

Abstract

In the article the author formulates new educational tasks which arise in front of the class teacher under the process of informatisation of education. The ways of solving, forms and methods of education process involving supporting means of informatisation and communication are suggested.

The author also gives some recommendations on the subject of developing class teacher's communicatory culture and the curriculum modernization.

В рамках реализации национального проекта «Образование» предусмотрены конкретные меры по повышению уровня воспитательной работы в школе и поддержке деятельности классных руководителей. Особое значение такая работа приобретает на современном этапе модернизации системы общего образования России в свете реализации личностноориентированного подхода к обучению и воспитанию. Личностноориентированный подход воздействует на весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие учителя и учащегося, обучающихся и средств обучения, микросоциум учебного заведения), способствуя созданию благоприятной для школьника образовательной среды. Очевидно, что сбалансированное и методически выверенное применение информационно-коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса при реализации методик личностноориентированного обучения позволит существенно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса [1,2].

Сегодня классный руководитель должен решать новые задачи, диктуемые изменением обучающей и воспитательной среды под воздействием информатизации образования:

- активизация познавательной деятельности школьников во внеклассной деятельности в условиях предпрофильной и профильной подготовки на старшей ступени обучения;
- более активное применение средств информационно-коммуникационных техно-

логий в духовно-нравственном, правовом, гражданском и патриотическом воспитании школьников;

– оказание помощи родителям в социализации школьника, определении его информационных потребностей, профилактика и предотвращение негативных социально-психологических последствий информатизации;

– формирование нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных представлений, привычек, правил и норм поведения в условиях информатизации общества.

Для успешного решения вышеназванных задач классному руководителю необходим высокий уровень информационной культуры. Как правило, являясь по образованию учителем-предметником, он получает необходимые знания и умения по информатике в процессе обучения в вузе. Однако такая подготовка ведётся чаще всего на младших курсах обучения и, зачастую, по стандартным учебным планам и методикам, предусматривающим формирование только умений и навыков пользователя информационных систем, реже – образовательных ресурсов. Поэтому необходимо ставить вопрос о разработке методики формирования информационной культуры классного руководителя, а также о модернизации программ подготовки и переподготовки в области информатики и информационных технологий для учителей-предметников с целью внедрения в практику работы школьных педагогов не только методик обучения на базе средств информационно-коммуникационных технологий, но и соответствующих методик воспитания.

Такие программы должны включать не только пользовательский практикум, методику проектной деятельности, особенности применения в учебном и воспитательном процессе тех или иных образовательных электронных изданий и ресурсов, но и необходимую подготовку в области информационного права и основ социальной информатики. Это особенно важно, так как сегодня во многом именно на классного руководителя ложится работа по профилактике негативных социально-психологических последствий информатизации, выражающихся в компьютерных преступлениях и различных видах информационной зависимости. Сегодня классный руководитель и учитель информатики играют ключевую роль в предотвращении зарождения в школьной среде условий для компьютерных преступлений, которые связаны с использованием новых возможностей доступа к информации при помощи современных информационно-коммуникационных сетей и систем. Такого рода преступления, как правило, могут совершаться школьниками, проявляющими интерес к данным технологиям и добившимися определенного профессионального уровня в овладении ими.

Это могут быть попытки:

– нарушать авторские права при нелегальном использовании программных продуктов;

– нарушать нормальное функционирование информационно-коммуникационных систем, в том числе и лежащих в основе информационной среды школы;

– хищения денежных средств из автоматизированных денежных фондов, совершения покупок с их фиктивной оплатой;

– краж информации из баз данных и компьютерных программ;

– преднамеренного искажения хранящейся или передаваемой информации.

Попытка школьника реализовать себя в вирусостроительстве и в других видах компьютерной преступности связана с рядом субъективных причин, таких, как желание получить возможность демонстрации результатов своего творчества и таким образом создать условия для самопрезентации и самоутверждения, тем более, что анонимная демонстрация продукта творчества позволяет смягчить последствия его негативной оценки. Также в качестве причин может выступать и отсутствие осознанных жизненных целей

и внешнего контроля. Объективно же – в современной действительности «хакерство» как асоциальное явление для российской молодежи становится очевидным способом зарабатывания на жизнь в отсутствии реальной опасности (при возрасте до 18 лет) быть привлеченными к уголовной ответственности.

Очевидно, что компьютерная преступность и информомания (компьютеромания) – два взаимосвязанных социальных явления. Нерегулируемая обществом компьютеромания служит питательной средой развития компьютерной преступности, особенно в молодежной среде. Поэтому профилактика компьютерной (Интернет) зависимости, а также других видов поведенческих зависимостей детей и подростков: «телемания» (постоянный просмотр телепрограмм), игромания (увлечение играми на компьютере, мобильном телефоне, телеприставке), исключительное внимание к собственной внешности (следование диетам, изнурение себя физическими упражнениями), информационные руминации (беспрестанные разговоры и переписка посредством SMS по мобильному телефону), формирующаяся в более раннем возрасте аддикция к азартным играм (гемблинг), должна занимать одно из приоритетных мест в воспитательной работе классного руководителя [4-9].

В качестве возможных форм воспитательной работы по профилактике негативных социально-психологических последствий информатизации можно предложить:

- проведение совместно с психологами школы и приглашаемыми специалистами социологических исследований индивидуальных консультаций;
- проведение совместно с учителем информатики классных часов, бесед с родителями, индивидуальных консультаций;
- организация совместно с администрацией школы на уровне общешкольных мероприятий лекций и семинаров для родителей;
- поддержка классным руководителем проведения конкурсов творческих работ учащихся по соответствующей тематике в рамках предметной недели информатики.

Автором разработана и апробирована методика диагностики и профилактики информомании у школьников.

Основной *целью* данной методики является определение уровня информомании школьников и предпосылок к её возникновению.

Задачи, решаемые методикой:

- выявить школьников, склонных к информомании;
- выявить обстоятельства, складывающиеся в семье и школьной среде, способствующие появлению информомании у школьника;
- выстроить индивидуальную линию профилактической работы с каждым учащимся.

Данная методика рассчитана на ежегодное применение в течение всего учебного года, что необходимо для пополнения или обновления информации о каждом учащемся, сбора сведений о новых учениках. Благодаря своевременности проведения опросов, являющихся частью методики, можно составить достаточно полную картину о каждом школьнике, о его характере поведения в виртуальном пространстве. Данные, полученные в результате диагностики, подлежат накоплению с целью отслеживания изменения в поведении школьника.

При анализе поведения школьников первостепенное внимание обращается на то, имеют ли место нижеперечисленные проблемы и как они связаны с информационным аспектом их образа жизни:

- духовные проблемы – отсутствие или утрата смысла жизни, несформированность нравственных ценностей, блокировка самореализации, внутренняя пустота;
- деформации в ценностно-мотивационной системе личности - извращенные цен-

ностные ориентации, враждебное отношение к людям, внутренние конфликты;

- эмоциональные проблемы – тревога, депрессии, трудности выражения эмоций;
- проблемы саморегуляции – нарушение способности ставить цели и добиваться их, неадекватная самооценка, низкие адаптивные возможности, ограниченность позитивных ресурсов личности;

- когнитивные искажения – стереотипы мышления, ограниченные знания, мифы, предрассудки;

- негативный жизненный опыт – отрицательные привычки, опыт насилия (в роли агрессора или жертвы), травматические жизненные ситуации: стресс, фрустрация, кризис, конфликт.

Кроме того, непосредственно в практику работы классного руководителя мы настоятельно рекомендуем включить методику проведения родительского собрания на тему «Пути профилактики информомании».

Учитывая вышесказанное, представляется целесообразным введение в тематику подготовки и переподготовки классных руководителей и учителей-предметников курса основ социальной информатики, в котором раскрываются не только правовые и социально-психологические, но многие другие вопросы, связанные с процессом информатизации общества.

Основными дидактическими единицами содержания образовательной программы данного курса являются:

- социальная информатика: предмет исследований, методологическая роль;
- критерии вступления общества в постиндустриальный, информационный периоды развития;
- исторические фазы развития информационного обмена в обществе;
- информационный кризис в обществе: предпосылки, содержание, последствия, подходы к разрешению;
- информационный ресурс общества;
- информатизация общества;
- технократический и гуманитарный подходы к информатизации;
- социальные предпосылки, условия и последствия информатизации;
- информационный потенциал общества;
- информационный образ жизни;
- информомания и компьютерофобия как социальные явления;
- информационная безопасность личности, общества, государства.

И ещё один аспект деятельности классного руководителя интересует нас в плане возможности эффективного применения информационно-коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса. Это гражданско-патриотическое воспитание школьника.

Повышение гражданской культуры личности, развитие чувства ответственности за судьбу страны, формирование уважения к истории нашей страны приобретает сегодня особую актуальность. В связи с этим необходим поиск и разработка новых методик гражданско-патриотического воспитания, которые позволят создать условия для гражданского становления и самореализации личности, решить важную проблему социализации школьника, увеличить возможности каждого выпускника школы проявить свою сознательную гражданскую и социальную активность. Новыми формами воспитательной работы в этой области стали различные конкурсы и фестивали по информационным технологиям (например, московский городской конкурс проектных разработок и творческих работ детей и молодежи «Нет фашизму!», тематические номинации в области информационных технологий фестиваля «Юные таланты Московии»).

При реализации методики гражданско-патриотического воспитания с применением ИКТ первоочередное внимание необходимо уделить организации практической деятельности школьников, основными элементами которой являются:

- 1) информационный;
- 2) создание в школе (классе, малой группе) коллектива единомышленников;
- 3) насыщение воспитательной среды нравственно-гражданским духом;
- 4) включение школьников в систематическую и осознанную деятельность на базе систем социальной информации и созданных ими информационных ресурсов совместно с окружающим их социумом.

Очевидно, что существенная часть такой деятельности осуществляется в сотрудничестве и под руководством классного руководителя. Особое значение из перечисленных приобретает информационный элемент, в силу того, что представленная и визуализированная средствами информационно-коммуникационных технологий информация, наполненная гражданским и патриотическим содержанием, оказывает на детей и подростков особое влияние в силу их возрастных особенностей: они эмоциональны, восприимчивы. Данный элемент, таким образом, может служить для целей:

- формирования знаний о гражданском обществе;
- формирования представлений о гражданской культуре и воспитания патриотизма.

В.А. Сухомлинский отмечал, что надо стремиться правильно подать суть фактов и чтобы ребята не только осмыслили, но и пережили истину [10]. Наша задача – средствами информационно-коммуникационных технологий «оживить» факты, подобрать такие примеры из разнообразия жизненных и исторических ситуаций, которые могли бы вызвать удивление, восхищение, заинтересованность, заставили бы учащегося задуматься, поразмышлять над полученной информацией (например, факты и их иллюстрация из жизни известных людей (ученых, военных, журналистов, общественных деятелей) и живущих рядом ветеранов, которые совершили подвиг во время Великой Отечественной войны).

Создание коллектива единомышленников отвечает основным принципам социально ориентированной педагогики, закрепляет тот характер отношений, который складывается между классным руководителем и учениками. А.С. Макаренко писал, что именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы [11]. Через совместную проектную деятельность воспитателей и воспитанников на основе информатизации процесса воспитания и общности идей, помыслов и устремлений создается коллектив единомышленников.

Включение школьников в совместную деятельность с окружающим социумом также необходимо, т.к. гражданин формируется в процессе жизнедеятельности, имеющей ярко выраженную общественную направленность. Воспитание не может осуществляться вдалеке от проблем и забот, которыми живут окружающие их люди. В практическом преодолении этих трудностей и формируется у детей и подростков чувство долга, ответственности, сопричастности к делам своего района, города, страны.

Таким образом, активизация воспитательной работы классного руководителя и внедрение новых методик во внеурочной воспитательной деятельности в рамках информационной среды школы позволит не только снизить негативное влияние отдельных аспектов информатизации, но и будет способствовать формированию правовой культуры и гражданско-патриотического сознания школьника, а классный руководитель сможет внести существенный вклад в решение задачи социального воспитания подрастающего поколения – поколения нового информационного общества.

Литература

1. Федосов А.Ю. Проблемы воспитания при преподавании информатики и использовании информационных технологий в школе: Материалы международной научно-практической конференции «Информатизация педагогического образования». – ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, 2007.- Ч.2. - С. 142-148.
2. Федосов А.Ю. Система воспитательной работы в едином информационном пространстве сельской школы // Педагогическая информатика. – 2006. №4. - С. 82-88.
3. Федосов А.Ю. Роль системы воспитательной работы образовательного учреждения в профилактике и предотвращении негативных социально-психологических последствий информатизации: Труды IX Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество». – СПб,: Филологический ф-т СПбГУ, 2006. - С. 132-134.
4. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. - С. 90-100.
5. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – Можайск-Терра, 2000. – С. 100-131.
6. Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: ЮНПРЕСС, 1998.
7. Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Подросток в мире информации. - М.: ЮНПРЕСС, 1998.
8. Янг К.С. Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. № 2. - С. 24-29.
9. Опасности On-Line // Учительская газета. – 2007. - 20 янв.
10. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1979. – Т.1. - 558 с.
11. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. - М.: Просвещение, 1988. - 304 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ

Аннотация

В данной статье автор рассматривает позитивные возможности использования инновационного синергетического подхода в организации воспитательного пространства в высшем учебном заведении. Раскрываются основные положения синергетики и специфика использования данного подхода в создании модели профессионального воспитания студентов вуза.

S. Shlychkova

THE ABILITIES OF THE SYNERGETIC APPROACH IN THE ORGANIZATION OF
THE BREEDING PROCESS IN THE HIGH SCHOOL

Abstract

In this article the author depicts positive abilities in the usage of the synergetic approach in the organization of the breeding process in the high school. The author shows the basic principles of the synergetic and the specification of its usage in the creation of the model of student breeding in the high school.

В конце XX века большое количество исследователей совершенно различных научных направлений и специализаций пришли к выводу, что методологическая аналитическая парадигма, основанная на систематическом расчленении любых явлений и объектов, имеет не только многочисленные позитивные моменты, но и ряд принципиальных трудностей. В связи с этим началась интенсивная разработка иной по своей сути методологической парадигмы – синергетической.

Синергетика – наука о самоорганизации любой системы, в том числе и структур человеческого общества. В частности, синергетический подход позволяет понять, что мир, в котором живут люди, не линеен и структурирован дискретным образом, что в нем возможны и самоподдерживаются, в качестве относительно устойчивых, только определенные типы структур из спектров потенциально возможного.

Таким образом, можно констатировать позитивность возможности развития системы, обеспечивающей этой системе открытость к миру, обмен со средой энергией, информацией и т.п. Как отмечал Н.Н. Моисеев: «... устойчивость, доведенная до своего предела, прекращает любое развитие. Оно противоречит принципу изменчивости. Чересчур стабильные формы – это тупиковые формы, эволюция которых прекращается» [5, с.56].

Эволюционирующая система – это соотношение устойчивости и неустойчивости, которое обеспечивает жизнеспособность данной системы в окружающем мире.

Системообразующим фактором в развитии данной системы выступает самоорганизация, под которой понимается способность к саморазвитию различных систем, использующих не только поступление энергии, информации и вещества из внешнего мира, но и также свои внутренние возможности.

Подобный инновационный подход в понимании содержания и механизмов как спонтанного, так и целенаправленного процесса развития различного вида систем, в частности, социальных, позволил по-иному взглянуть на возможности организации воспи-

тательного пространства в высшем учебном заведении.

В течение ряда лет нами апробировалась модель профессионального воспитания студентов филиала Московского государственного университета технологий и управления в г. Мелеузе Республики Башкортостан. Для осуществляемой нами исследовательской и прикладной работы методологически ценным явились положения о возможностях синергетического подхода, обозначенные Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмовым. Авторы, в частности, выделяют следующие моменты:

1. синергетика объясняет пути и содержание процесса превращения хаоса в создающее начало, в конструктивный механизм эволюции, обеспечивающий собственными силами «рождение» новой организации;

2. из первого положения очевидно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, а можно только способствовать их собственным тенденциям развития;

3. согласно синергетическому подходу, для сложных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития;

4. синергетика открывает новые принципы создания эволюционного целого из частей, построения сложных развивающихся структур из более простых;

5. синергетика дает знание о стратегиях оперирования сложными системами и эффективном управлении ими. В частности указывается, что основной является не сила воздействия, а правильная топологическая конфигурация, «архитектура» воздействия на сложную систему (среду) [3].

Как считают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов (1999; 2002), синергетика призвана сыграть немаловажную роль в перестройке системы образования. Авторы отмечают двоякую роль синергетики в образовании. С одной стороны (одна из ролей), речь идет об изучении и использовании открываемых синергетикой закономерностей самоорганизации и перестройки сложных социальных систем. С другой стороны, синергетический подход позволяет модифицировать способы организации самого процесса обучения и воспитания. Речь идет о таких синергетических методах, как:

- самообразование (в парадигме синергетики – самоорганизация). Основной задачей педагога становится не передача (трансляция) знаний, а помощь обучающимся, кураторство процесса овладения способами пополнения знаний, быстрой ориентации в сложно организованных базах данных и разветвленных системах знания;

- нелинейный диалог. Синергетический подход предполагает качественно новый диалог человека с природой, человека с самим собой и с другими людьми. В контексте процесса обучения, способов взаимодействия педагога и учащегося при подобном подходе предполагается создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи. При этом, благодаря совместной активности, в такого рода ситуации обучающий и обучаемый начинают функционировать с одной скоростью, в одном темпе. Обучение становится интерактивным, как об этом пишут Умберто Матурана, Гордон Паск и Франсиско Варела. Учитель должен научиться видеть, что скрывается за учеником, и научиться понимать его:

- пробуждающее обучение. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем (пробуждающем) образовании, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми. Данный подход предполагает обеспечение самоуправляемого и самоподдерживаемого развития учащегося за счет так называемых резонансных, топологически правильно организованных и своевременных воздействий, которые могут «подтолкнуть» на один из собственных и благоприятных для человека путей развития. При этом преодолевается хаос (неорганизованные и

спонтанные устремления обучаемого) за счет создания творческой среды, порождающей различные инновационные стремления учащегося;

- обучение как адаптивная модификация. С точки зрения К. Лоренца (1965), обучение представляет собой «адаптивную модификацию» генетически врожденного поведения, т.е. сама возможность обучения означает существенное преимущество человеческого существа в процессе преобразования внешнего и внутреннего мира. Приобретенные индивидом в течение его жизни изменения, его знания и накопленный опыт наследуются, передаются следующим поколениям.

При этом обучение, имея резонансную природу, обеспечивает ускоренный переход к новым, модифицированным структурам знания и поведения, т.е. происходит матричная передача целостных образцов знания, что составляет основу для последующего творческого развития человека;

- обучение как фазовый переход. В результате процесса обучения глубоко перестраивается личность обучающегося. С синергетической точки зрения (С. Келсо, 1995), обучение протекает как «специфическое видоизменение уже существующих паттернов поведения в направлении той задачи, которую предстоит решить» [4, с. 161].

В этом же ключе звучит утверждение С.П. Курдюмова о том, что «...на человека возлагается ответственность за выбор того или иного пути развития. Человек, зная механизмы самоорганизации, может сознательно ввести в среду соответствующую флуктуацию – если можно так выразиться, уколоть среду в нужных местах и тем самым направить ее движение. Но направлять, опять же, не куда угодно, а в соответствии с потенциальными возможностями своей среды» [6, с. 47].

Обозначенные выше аспекты послужили основой построения и реализации автором данной статьи модели профессионального воспитания студентов вуза в контексте синергетического подхода.

Одновременно нами осуществлялось лонгитюдное исследование, целью которого была оценка эффективности внедряемой модели.

Разработанная нами модель профессионального воспитания в вузе опиралась на следующие методологические и методические положения.

1. Согласно синергетическому подходу, существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее дальнейшего динамичного развития. С одной стороны, развитие любой социальной системы предполагает движение по направлению к целостности, к тотальности, к максимальной упорядоченности, с другой стороны – упорядоченность, целостность приводит к остановке в развитии системы.

В частности, любая воспитательная система не может существовать без определенной унификации ценностей и поведения людей, без воспроизводства повторяющихся ситуаций, без единства целей и действий ее субъектов. Но, с другой стороны, в данной системе всегда присутствуют креативные начинания, творческая инициатива отдельных участников этой системы, которые вносят определенный дисбаланс в устоявшиеся, унифицированные формы воспитательной работы.

По мнению ряда авторов (В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.Н. Соколовой, 2000), противоречия между хаосом и упорядоченностью (например, в виде противоречий между личностью и системой; между традициями и инновациями; между деятельностью и отношениями) проявляются и разрешаются в воспитательной системе иначе, чем в других социальных системах.

Подобный факт объясняется, по всей видимости, тем, что воспитательная система обычно развивается быстрее, вариативнее, чем ряд других социальных систем. Кроме того, она редко достигает особенно высоких степеней целостности.

2. Синергетический подход категоризирует понятие «управление» как социокультурное явление. Сутью любого управления является перевод одного состояния системы в другое, которое отвечает целям управления. К.Х. Делокаров (2001) отмечал, что для этого нужно таким образом воздействовать на структурные компоненты системы, «чтобы они эволюционировали в нужном темпе в желаемую сторону».

Когда речь идет об управлении, например, воспитательной системой в вузе, следует, в частности, учитывать культурный уровень, систему ценностей, этнопсихологические и личностные характеристики, традиции и пр. людей, входящих в это социальное образование. Управление с точки зрения синергетического подхода – умение оптимальным образом кооперировать усилия людей с учетом их индивидуальности. В процессе управления воспитательной системой «неявно или явно актуализируются проблемы сотворчества, умения увлечь людей, выполняющих то или иное задание, сделать их внутренней установкой задач, которые следует решить».

Мы полностью согласны с утверждением К.Х. Делокарова о том, что управление (в нашем случае воспитательным процессом в вузе) будет малоэффективным, если не учитывать субкультуру, традиции, специфику восприятия субъектами образования социальных ценностей.

При этом данное управление должно быть многоаспектным и гибким, так как его объектом выступает открытая, неравновесная, в существенной степени самоорганизующаяся система воспитания.

На сегодняшний день существует определенный опыт управления воспитательной системой школы и вуза (в меньшей степени). Как показывает практика такого управления, необходимо найти точки «резонансного» воздействия на систему, которые позволят путем малых воздействий получать большие результаты. Важную роль в этом процессе играет учет внутренних степеней свободы самой системы, определяющих уровень ее управляемости извне.

3. В современной педагогике все более значимой становится задача воспитания человека, способного к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в пространстве социально-экономических и культурных перемен.

При этом самоопределение понимается как процесс формирования жизненной перспективы, выбора профессии и образа жизни в соответствии со своей индивидуальностью, определения человеком своего предназначения, своего отношения к миру и обществу.

Если говорить о профессиональном воспитании, то педагогическим результатом самоопределения личности выступает сформированная у студента внутренняя готовность к осознанному и самостоятельному построению, реализации и корректированию перспектив своего профессионального и личностного развития.

В нашей работе мы использовали определение профессионального воспитания, данное Н.М. Борытко (2005) – это «деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающая освоение норм общества и профессии (социально-нормативный аспект); творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект); профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект)» [1, с. 21].

Анализ содержания данных компонентов профессионального воспитания студентов в вузе может послужить отправной точкой в выделении критериев оценки степени сформированности этих элементов. Это, в свою очередь, придаст обоснованность и объективность диагностике качества воспитательной работы со студентами в высшем учебном заведении.

Каково же содержание социально-нормативной составляющей профессионального

воспитания студентов в вузе? Следует отметить, что в ходе вузовской подготовки студент должен освоить совокупность знаний, навыков и умений для выполнения в последующем определенного рода социально полезной трудовой деятельности (профессии). Но это задача процесса обучения.

Можно говорить о том, что в текущем историческом и социокультурном контексте общество формирует социальный заказ относительно специалистов различного профиля. Подобный социальный заказ фиксируется в моделях специалистов, а также в стандартах образования.

Следовательно, по нашему мнению, профессиональное воспитание должно обеспечивать достижение заданной определенной модели специалиста.

Социально-нормативная составляющая профессионального воспитания студентов включает в себя, прежде всего, их мировоззренческие установки и нравственные качества, составляющие основу мотивационной сферы личности и, в конечном счете, мировоззренческую, профессиональную и познавательную направленность.

Реализация этой составляющей воспитательного процесса в вузе обеспечивает развитие студента как субъекта социокультурного пространства, представителя конкретной субкультуры с определенным менталитетом.

Индивидуально-смысловая составляющая профессионального воспитания предполагает развитие у студентов навыков самопонимания, т.е. рефлексии; позитивного и адекватного самоотношения; самоутверждения.

Существенную трудность для организации и реализации индивидуально-смысловой составляющей воспитательной работы в вузе представляет тот момент, что заранее создать, спланировать смысл, т.е. субъективное отношение студентов к наиболее значимым элементам окружающего и внутреннего мира, которое будет побуждать его действовать определенным образом, невозможно.

Поэтому одной из основных задач воспитания в вузе является помощь студентам в поиске смысла профессиональной деятельности.

Итак, если знания, нормы, ценности, значения можно передать, то смыслы могут быть только выработаны, обнаружены в результате определенного поиска как результат внутренней работы. Вот этот поиск и должен быть организован педагогами в ходе воспитательной работы со студентами.

Характеризуя ценностно-деятельностную составляющую профессионального воспитания в вузе, следует отметить прежде всего необходимость формирования у студентов в ходе воспитательной работы системы профессиональных ценностей и ценностных ориентаций. Такая система отражает особенности интеллектуального освоения социальной действительности данной личностью, и ее основной функцией является личностная адаптация человека, направленная на снятие внутренних противоречий или их адекватное соотнесение с внешними противоречиями, к социально-экономическим и культурным изменениям в обществе при их интеллектуальном освоении.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что использование синергетического подхода в качестве методологического основания для построения модели профессионального воспитания студентов вуза раскрывает новые возможности в проведении воспитательной работы – в частности, и в создании воспитательного пространства в высшем учебном заведении – в целом.

Профессиональное воспитание в вузе опосредуется основными принципами воспитательного процесса, которые основываются на понимании объективных закономерностей индивидуально-личностного развития субъектов обучения.

Целостная система воспитания обладает такими свойствами, как контекстность, оптимальность, интегративность.

Контекстность подразумевает изменение свойств, входящих в систему элементов, наполнение их новым содержанием. Этот тезис хорошо иллюстрирует утверждение А.С. Макаренко о том, что «...наказание может воспитывать и свободного человека («а не только раба» – примеч.автора). Все зависит от того, в системе каких методов оно применяется».

Оптимальность системы состоит в возможности восполнять системой свойств или функций недостающие ее элементы. Например, созданная конструктивная форма взаимодействия студентов с преподавателями на занятиях снимает необходимость заново организовывать соответствующую атмосферу на занятиях.

Свойство интегративности системы выражается в возникновении у системы новых, целостных свойств, не присущих ни одному элементу в отдельности. В частности, для воспитательной системы вуза речь может идти о формировании желания продолжать его традиции; создания у студентов целостного образа вуза и т.п.

Таким образом, воспитательную систему можно определить как совокупность целенаправленно созданных связей субъектов со средой, обеспечивающих позитивный развивающий и формирующий эффект.

Обобщая проведенный выше анализ, можно сделать следующие выводы.

1. Синергетический подход предоставляет новые широкие возможности для построения или оптимизации существующих систем воспитания субъектов образования. В частности, использование творческой инициативы отдельных участников этой системы, которые вносят определенный дисбаланс в устоявшиеся, унифицированные формы воспитательной работы, позволяют развивать у студентов рефлексивное отношение к своему обучению, преподавателям, сокурсникам.

2. Профессиональное воспитание студентов в вузе целесообразно рассматривать как деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающая освоение норм общества и профессии; творческое саморазвитие; профессионально-личностное самоутверждение.

3. Автором создана и в течение ряда лет апробируется модель профессионального воспитания студентов вуза на основе синергетического подхода. Результаты проведения лонгитюдной диагностики и использования объективных критериев оценки воспитательной работы позволяют констатировать эффективность созданной модели профессионального воспитания студентов.

Литература

1. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе. Учебное пособие. – М., 2005.
2. Делокаров К.Х. Синергетика и познание социальных трансформаций /Сб. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003. С.18 – 35.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62 – 79.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования / Сб. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003. С.341 – 357.
5. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М., 1987.
6. Пригожин И.Р. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 47-63.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОЙ ЦЕННОСТИ

Аннотация

Статья посвящена изучению понимания смысла жизни подростками 7-8 классов, выделению его как нравственно-духовной ценности. Изучены особенности описания смысла жизни и смысла собственной жизни, выделено его понимание, выявлены три типа школьников с разным пониманием смысла жизни, степенью осознанности и дифференцированности понятий «жизнь», «смысл жизни», «смысл своей жизни». Содержание этих понятий характеризуется достаточным разнообразием: складываются широкие социальные, групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные смыслы, подростки выделяют, прежде всего, пример родителей, собственный опыт, подчеркивают значимость литературы и других учебных дисциплин.

Filatova E.E. (Moscow)

MEANING OF LIFE CONCEPT AS AN ETHICAL AND SPIRITUAL VALUE - SPECIFICS OF ITS UNDERSTANDING BY TEENAGERS.

Abstract

The author of this article tries to get a clearer understanding of teenagers' (7-8 grades) point of view on ethical and spiritual concepts like meaning of life concept. Researches made it possible to divide experimental group into three subgroups, whose understanding of meaning of life differed from each other.

В настоящее время идут споры между учеными о том, что время, которое переживает российское общество, можно рассматривать и как упадок, и как возрождение. Перемены, которые происходили и происходят в России, оказали влияние не только на социально-экономические преобразования в стране, но и сказались на нравственном облике общества. Эти перемены имеют определенные последствия в сознании общества и его подрастающего поколения. Произошла переоценка ранее существующих ценностей и неоднозначно восприняты новые; смещены акценты с интересов государства и общества на интересы личности; происходит поиск жизненных ориентиров, которые могут стать личностной системой ценностей.

Проблема духовного формирования и развития личности приобретает особую актуальность в настоящее время и выступает на передний план в перечне приоритетных проблем, требующих пристального внимания общества.

Отсюда вытекает много задач, но главная из них – формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности.

Отечественная культура предоставляет каждому человеку возможность выбора лучших духовно-нравственных приоритетов в соответствии с его интересами, потребностями, способностями и условиями жизни, в тоже время современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о деформации духовно-эстетических, нравственных ценностей в Российском обществе.

Современное молодое поколение XXI века в большинстве своем не рассматривает культуру и образование как приоритетные ценности, ориентирующие человека на осознание себя в этом мире, на развитие своего личностного «Я». Такое положение ставит будущее российского общества перед угрозой деградации, связанной с потерей человеческих качеств, таких как душевность, сердечность, отзывчивость, справедливость, уважение и внимание к близким людям, порядочность, благородство, любовь к природе и этот перечень во многом еще можно продолжить.

Духовность – внутренняя направленность личности, которая раскрывается в единстве интеллектуальной, морально-нравственной, волевой и эстетической сферах. Она определяется как интегративное качество личности, проявляющееся в потребности жить, творчески созидать в соответствии с идеалами Истины, Добра и Красоты. В тоже время она выступает как показатель уровня человеческих отношений, чувств, способности к состраданию, сопереживанию, милосердию.

Проявление духовности всегда связано с созидательно-преобразующими действиями человека, напряженной интеллектуальной деятельностью, требующей постоянного труда и сформированности воли.

Наше исследование направлено на изучение складывающихся у школьников представлений о смысле жизни и смысле собственной жизни.

Для ответа на поставленный вопрос было проведено анкетирование учащихся 7- 8 классов, всего принимало участие более 100 подростков 12-13 лет, учащихся разных школ г. Дубна. Количество мальчиков и девочек представлено следующим образом: 60 девочек и 40 мальчиков.

Становление смысла жизни у подростков 7 - 8 классов.

I. Учащиеся 7-8 классов в основном четко различают понятия «жизнь» и «смысл жизни», пытаются дифференцировать смысл жизни и «смысл своей жизни». Однако им легче сформулировать общее понятие смысла жизни, чем смысла своей жизни. С возрастом (от 7 к 8 классу) развивается способность к осознанию и формулированию содержания этих понятий.

При попытках сформулировать понятие «смысл жизни» испытуемые разделились на две группы: одни предпочитают использовать широкие категории «цель», «то, ради чего мы живем», другие - их конкретизируют. Такого разделения не происходит при раскрытии смысла своей жизни: учащиеся в основном конкретизируют его содержание с разной степенью глубины. Но есть подростки, у которых представления о своем смысле жизни не только осмыслены, но и связаны с глубинными переживаниями, с кризисным состоянием, эмоционально окрашены, стали «секретом», который, по мнению анкетированных, составляет неприкасаемый пласт внутренней жизни.

Среди учащихся выделяются следующие группы: 1) учащиеся не пытаются ответить на вопрос, так как не задумывались над ним или его не понимают, 2) учащиеся хотя и задумывались над вопросом, но понятие не устоялось, так как не хватает опыта, 3) учащиеся задумывались над проблемами смысла жизни и интуитивно понимают, но не могут выразить, «не хватает слов».

2. Учащиеся, которые ставят и пытаются решить задачу «на смысл жизни и смысл собственной жизни», в ее решении продвигаются неравномерно. Одни находятся в самом начале пути, другие - в процессе поиска, третьи - подходят к финишной прямой. Степень продвинутоści понимания смысла жизни подростков отражается прежде всего в характере их ответов.

Первый тип - это ответы-суждения вероятностного характера. В них используются выражения, показывающие определенную неуверенность, субъективность суждения («пока», «наверно» и т.д.). Формулируемое суждение выступает как промежуточный

результат в продвижении к понятию смысла жизни и осознанию смысла своей жизни. Смысл жизни в этих суждениях осознается как совокупность малых смыслов, определяемых ограниченностью жизненного опыта, положением ребенка в семье (любимый или нелюбимый), ориентацией на ценности взрослых (прежде всего - родных и близких). Сами учащиеся считают, что пока смысл жизни у них только начинает складываться, будет дополняться, изменяться по мере накопления жизненного опыта и взросления. «Мой смысл жизни еще не сформировался, - пишет семиклассница, - я считаю, что все еще впереди, ведь я прожила еще всего 12 лет, а это не так уж много».

Второй (промежуточный) тип - это ответы-размышления, раскрывающие сам процесс постижения истины, соотнесения своих представлений о прошлом, настоящем и будущем. Подростки пытаются обобщить опыт окружающих людей, осмыслить собственный. В развернутых ответах как бы отражается сиюминутное продвижение в решении задачи на смысл жизни и смысл своей жизни. Вот примеры таких ответов-размышлений. «Смысл жизни: для кого-то вырастить дерево, для кого-то - вырастить ребенка. Но лично для меня это что-то неопределенное. В школьном возрасте это, конечно, учеба. Уже в более старшем возрасте это работа и семья. Смысл - это как бы цель, которую нужно обязательно достигнуть». «Я не хочу взрослеть... Детство - оно одно, единственное. К тебе хорошо относятся, понимают. Начинается взрослая жизнь. Проблемы. Работа. Я не знаю, для чего живу. Может быть, помогать другим, понимать их, веселиться и радоваться вместе с подругами и друзьями. Учиться, потом работать».

Третий тип - это довольно категоричные ответы-суждения. Учащиеся дают четкие, лаконичные формулировки. Во многом решению задачи на смысл жизни и смысл своей жизни им помогает поиск профессий, осознание своих способностей, опыт взрослых. «Я хочу стать профессиональным переводчиком, поэтому большое внимание уделяю английскому и русскому языку. Можно сказать, что смысл моей жизни - устойчивая работа и хорошая семья».

Неравномерность учащихся в понимании смысла жизни и смысла своей жизни отражается не только в форме, но и в содержании ответов. В своих размышлениях о смысле жизни подростки идут от «школьного» смысла жизни («хорошо учиться, поступить в институт») до «взрослого» («оставить след на Земле», «бороться за экологию», «сохранить мир на земле», «творить историю для человечества», «делать будущее планеты»). Решая «задачу на смысл жизни», они стараются взять с собой в будущее все самое лучшее из своего детства, особенно любовь и понимание родителей. «Смысл жизни - любовь родителей». «Смысл жизни - когда рядом с тобой родители, друзья, когда тебя любят, ну, а если наоборот, то смысл жизни для меня не существует». Подростки стремятся сохранить «чувство дома», «теплоту родных и понимание окружающих», «своих друзей детства», «любовь к родителям», «общение с учителями».

3. В ответах учащихся проявляется разнообразие складывающихся смыслов жизни: от высоких («совершить подвиг», «сделать хорошее для Родины») до очень узких («деньги и материальные блага»). Реализация своей созидательной функции, по мнению подростков, невозможна без познавательной деятельности. «Смысл жизни, наверно, состоит в познании, в пробы, т.е. в испытании новых приборов, блюд, чувств, литературы». «По моему, смысл жизни - что-то изобретать». Иногда познавательные смыслы конкретизируются достаточно узко, например, «узнать все о Бермудском треугольнике». В ответах проявляются как широкие социальные, групповые, познавательные, эмоциональные, так и индивидуальные смыслы. «Мой смысл жизни заключается в любви, и защите Родины». «Я живу ради родителей». «Изучать свою планету». «Быть счастливой». «Жить не только ради кого-то, но и ради себя, быть крепким человеком и несмотря ни на что преодолевать трудности».

4. У учащихся 7-8 классов пока еще не намечается иерархия смыслов, они рассматриваются изолированно, или как рядоположные. Приведем примеры конкретизации учащимися смысла своей жизни. «Для меня смысл жизни - это хорошо выучиться, найти хорошую работу, чем-нибудь помочь Родине, возвысить ее над преуспевающими странами». «Смысл моей жизни - иметь работу по душе, чтобы все мои близкие были здоровыми и счастливыми, иметь семью». «Заработать много денег, умереть своей смертью». «Смысл жизни - стать дизайнером, найти мужа, иметь семью». В то же время, отдельные подростки, переживая сложившиеся жизненные ситуации, пытаются сформулировать и главные смыслы жизни, связывая их со своим будущим. «Получить образование (высшее). Главный смысл жизни - обеспечить родителей и помогать бедным людям, старичкам, чтобы на улицах не было бездомных животных. Создать прибор для очищения среды, улучшения экологии».

5. Учащиеся 7-8 классов считают, что наличие смысла жизни по-разному сказывается на судьбе человека, но имеет большое значение. Семиклассница без колебаний пишет: «Без смысла жизни человек не является думающим существом, становится равнодушным человеком» (13 лет). Среди факторов, влияющих на становление смысла жизни, на первом месте оказался пример родителей, затем - собственный опыт, на последнем - средства массовой информации. Среди учебных предметов подростки выделяют, прежде всего, литературу, но не отрицают значение и других учебных дисциплин.

Семиклассники и восьмиклассники осознают возможность и необходимость обогащения и перестройки жизненного смысла в процессе взросления и овладения опытом предшествующих поколений, осмысления собственного опыта. В то же время они выделяют неблагополучие современных условий жизни для становления положительных жизненных смыслов и их реализации. Особую тревогу у них вызывает распространение наркотиков, алкоголизм, экологическая проблема, терроризм, материальное и духовное обнищание общества, оглушение молодежи с помощью средств массовой информации. «Наше поколение немного другое: другие интересы, смысл жизни только в просмотре глупых передач и ничего кроме» (7 кл.). «Молодежь отправляют на войну, портят наркотиками» (7 кл.). «Люди гонятся за материальными ценностями и забывают про духовные» (7 кл.). Понимание сути негативных явлений приводит школьников к видению своих перспектив и созданию таких планов, чтобы «не обнищать духовно», «научиться преодолевать все трудности на своем жизненном пути».

Таким образом, у подростков 7-8 классов проявляется определенная степень осознанности и дифференцированности понятий «жизнь», «смысл жизни», «смысл своей жизни», но существует неравномерность продвижения в решении задач на смысл жизни и смысл собственной жизни.

Содержание этих понятий характеризуется достаточным разнообразием: складываются широкие социальные, групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные смыслы. В ходе осмысления роли различных факторов, влияющих на развитие этих психологических новообразований, подростки выделяют, прежде всего, пример родителей, собственный опыт, подчеркивают значимость литературы и других учебных дисциплин, отмечают влияние конкретно-исторических условий жизни человека.

Литература

1. Абульханова –Славская К.А. Жизненные перспективы личности //Психология и образ жизни личности. – М., 1987.
2. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XX века.-М., 1997.
3. Новые ценности образования. Вып. 1-7 /Под ред.Н.Б.Крыловой.-М., 1997.
4. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. – М.: НПО «МО-ДЭК», 2006.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М. Е. Вольфсон

МЕТОДИЧЕСКАЯ СХЕМА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ КАК ОБЩЕНИЮ

При рассмотрении обязательного минимума содержания образовательной программы «Речь и культура общения» Государственный образовательный стандарт (ГОС) декларирует в числе целей образования следующие [7, с. 32]:

- способствовать развитию коммуникативной культуры обучающегося;
- способствовать освоению определенных умений предметно-практической речи, необходимых в различных ситуациях общения, то есть речи, прямо воздействующей на адресата и способствующей взаимопониманию автора и адресата.

В плане требований к уровню подготовки (образованности) обучающегося это, в частности, означает «практически владеть жанрами бытовой беседы, беседы на общие темы, деловой, этикетной (в том числе светской), дискуссии, полемики» [7, с. 36]. При этом имеется в виду прежде всего владение умениями и навыками диалогической речи, «состоящей из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресата» [9, с. 135]. Эффективность диалогического общения определяется его коммуникативной успешностью – возможностью получения каждым из партнеров желаемых результатов при условии понимания друг друга [2, с. 119]. В свою очередь, понимание – «мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека» [13, с. 206].

Уровень понимания друг друга партнерами диалогического общения различен для разных жанров этого общения. Так, в жанре непринужденной беседы [2, с. 119] на первый план выступает наиболее общее свойство языка как «системы знаков любой физической природы, служащей средством человеческого общения и мышления» [5, с. 636]. Это означает, что при внешней целостности дискурса как «процесса речевого поведения, речевого и невербального обмена, протекающего в речевой ситуации» [14, с. 51] реальное взаимное понимание адресанта и адресата [14, с. 9-10] может оказаться принципиально недостижимым именно вследствие общекультурных различий языковой основы речевого общения. Особенно ярко это проявляется при обучении диалогической речи на иностранном языке, тем более – в отсутствие достаточного уровня страноведческих знаний, обеспечивающего актуализацию компонентов денотативного содержания высказываний. В таком случае беседа как «обмен мыслями, важными для каждого из партнеров, и искренними чувствами» [2, с. 121] не будет для этих партнеров эффективной, т.е. коммуникативно успешной. Следовательно, в процессе обучения внутренняя мотивация диалогического общения, то есть желание человека участвовать в таком общении из-за интереса, а не из-за вознаграждений или давления [1, с. 549], встретит серьезные затруднения. Для непринужденной беседы важно понять лишь цель, настроение и состояние партнера и соотнести с этим свои намерения. Реализуется непринужденная беседа, как правило, на уровне речевых действий, совершаемых в соответствии с принципами и пра-

вилами речевого поведения, принятого в данном обществе [9, с. 412]. Речевое действие реализует лишь одно речевое намерение говорящего и служит для достижения определенного результата в этих рамках [11, с. 58].

Деловая беседа всегда направлена на решение конкретной проблемы, поэтому в ходе такой беседы необходимо логично и аргументированно излагать свою позицию (свой тезис и аргументы), слушать собеседника, понимать его позицию и, при необходимости, обоснованно возражать ему [2, с. 148]. Это значит, что партнерам необходимо совместно четко определить не только общую тему беседы, но и представляющие заведомо общий интерес блоки ее содержания, а также обеспечивать речевую деятельность в русле этого содержания. По определению [14, с. 189], речевая деятельность (в отличие от речевого действия) характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью и состоит из последовательных фаз ориентировки, планирования, реализации речевого плана и контроля. Такое, более глубокое, по сравнению с жанром непринужденной беседы, структурирование диалогического общения и осознанное стремление к пониманию партнерами друг друга приводит к сближению личностных наборов языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности (см., например, [3]). Этот процесс представляет собой определенный этап восхождения к взаимному пониманию партнеров, и в данном случае следует ожидать повышения внутренней мотивации партнеров в отношении диалогического общения. В частности, именно по этой причине использование жанра деловой беседы в процессе обучения диалогической речи на иностранном языке (III ступень) представляется более эффективным по сравнению с жанром непринужденной беседы.

Дискуссию можно определить как «форму организации публичной речи, в процессе которой сталкиваются различные, как правило, противоположные, точки зрения» [14, с. 53]. Одной из важнейших особенностей дискуссии является ее направленность на установление путей рационального решения спорной проблемы [8, с. 155]. Поэтому для жанра дискуссии особенно высоки требования к однозначности совместного понимания упомянутых путей, основанной на однозначности взаимного понимания партнеров в диалогическом общении.

Наука является наиболее универсальной формой общественного сознания и наиболее универсальным инструментом познавательной деятельности. Это придает ей кросс-культурный характер, то есть дает возможность в рамках целенаправленной деятельности корректно сравнивать, сопоставлять элементы разных культур, не вдаваясь избыточно в страноведческие детали. Применительно к языку это означает возможность создания частной межкультурной системы знаков, допускающей однозначное взаимное понимание партнеров диалога в рассматриваемом срезе действительности. Поэтому высшей формой диалога в смысле осознанности предмета обсуждения и процесса коммуникации является, несомненно, научная дискуссия. Именно эта форма диалога обеспечивает наиболее адекватное осознание сущности проблемы и путей ее рационального решения. Живая речь, произносимая в процессе развертывания речевого события (дискурс, [11, с. 47]), при этом отличается наибольшей простотой, т.е. минимумом произвольных допущений в понимании, обусловленных экстралингвистическими факторами [9, с. 136]. Все сказанное позволяет, в частности, рассматривать жанр научной дискуссии как наиболее простую и потому эффективную дидактическую модель живого, свободного диалогического общения. Это согласуется с пониманием модели как «искусственно созданного лингвистом реального или мысленного устройства, воспроизводящего, имитирующего своим поведением (обычно в упрощенном виде) поведение какого-либо другого («настоящего») устройства (оригинала) в лингвистических целях» [9, с. 304].

В результате рассмотренные жанры можно расположить в порядке нарастания воз-

возможности реального взаимного понимания партнеров диалогического общения: «непринужденная беседа», «деловая беседа», «(научная) дискуссия». Следует отметить, что жанру непринужденной беседы соответствуют в основном метасообщения – «высказывания, смысл которых не совпадает с истинным речевым намерением говорящего и может быть расшифрован адресатом на основании и в рамках его речевой культуры» [11, с. 62]. Деловая беседа требует присутствия в речи, наряду с метасообщениями, существенной доли прямых сообщений – высказываний, смысл которых складывается из значений употребляемых в них слов» [11, с. 61]. Дискуссия, тем более научная, требует использования практически исключительно прямых сообщений. Такое сопоставление рассматриваемых жанров указывает как на качественную, так и на количественную возможность моделирования диалогического общения в дидактических целях.

Понимание реализуется через «средство взаимного понимания людей, формирующееся через приобретение определенным звуковым комплексом определенного значения» – понятие [6, с. 122]. Выготский определяет понятие как «акт мысли, соответствующий чистому представлению, развивающемуся и живущему независимо от своего материального носителя на основе значения, оторванного от звуковой стороны слова» [6, с. 13]. Наиболее важным обстоятельством является то, что понятие – одна из основных форм мышления, отражающая общие и существенные стороны предметов и явлений [10, с. 304]. Отсюда следует, что формирование понятий имеет таксономическую природу. Таксономия (от греч. *taxis* – расположение, порядок, строй и *nomos* – закон) – теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение [4]. С учетом таксономического подхода в работе [12] были предложены алгоритм и основанная на нем методика введения определения понятия в соответствии с требованиями речевой ситуации. Алгоритм имеет следующий вид:



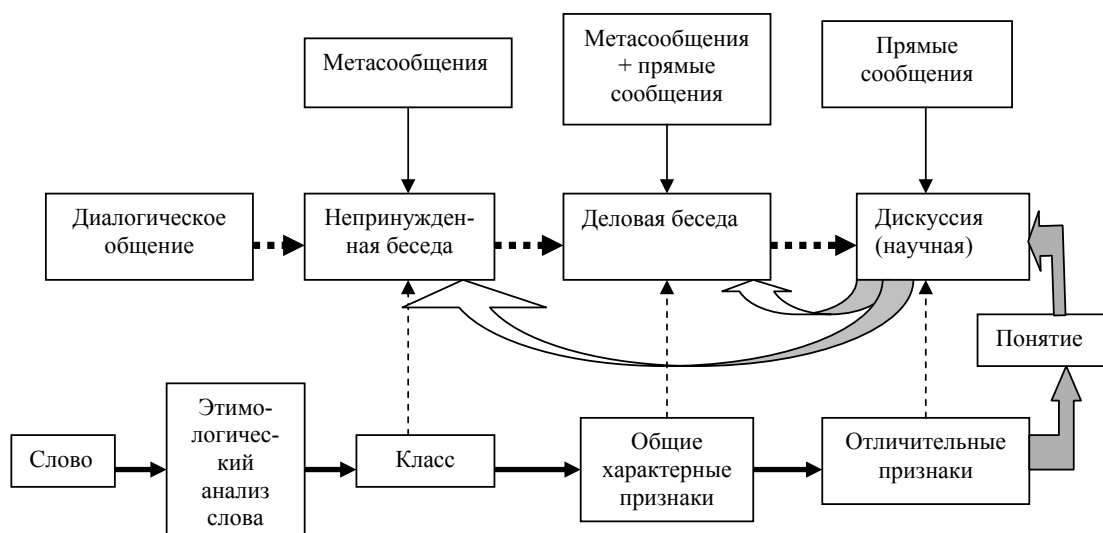
Именно формирование партнерами диалогического общения понятий, соответствующих речевой ситуации, делает возможным реальное взаимное понимание, в результате чего достигается высокая эффективность коммуникации. Дидактический смысл понятийного наполнения диалогического общения следует из сопоставления рассмотренных жанров и соответствующих им преимущественных типов сообщений с таксономической структурой понятия.

В приведенной схеме основной является описанная выше линия развития диалогического общения в направлении взаимного понимания его партнерами. Вспомогательная по отношению к ней линия формирования понятия выполняет следующие функции.

1. Жанр непринужденной беседы подразумевает определение, пусть даже в самом общем и размытом виде, темы этой беседы, ее направленности, определяющей речевые действия партнеров общения и эффективность общения. Это означает отнесение темы к определенному классу тем. При обучении диалогической речи (в особенности – на иностранном языке) указанная операция является необходимым фактором развития беседы в заданном тематическом русле.

2. Жанр деловой беседы предполагает не только достаточно четкое очерчивание общей темы беседы, но и выявление основных тематических ее блоков на уровне общих характерных признаков декларируемых партнерами интересов и намерений, являющихся содержанием прямых сообщений.

3. В жанре дискуссии (тем более – научной) предметом обсуждения являются, как правило, отличительные признаки денотатов, что требует их выявления с целью сопоставления.



Указанные функции, в соответствии со схемой, могут быть реализованы в неявной форме как этапы формирования понятия, не получившие в пределах определенного жанра дальнейшего развития.

Если же формирование понятия завершено в соответствии с включенным в схему алгоритмом и вытекающей из него методикой [12], то соответствующее определение обеспечивает однозначность взаимного понимания партнеров в научной дискуссии как высшей в этом отношении форме диалогического общения. При этом определение понятия носит дейктический характер, поскольку обеспечивает актуализацию компонентов ситуации речи и компонентов денотативного содержания высказывания [9, с. 128]. Следовательно, в дидактическом отношении жанр научной дискуссии является наиболее эффективным в плане формирования понимания партнерами друг друга в ходе диалогического общения. Особенно значимым это представляется для обучения диалогической речи на иностранном языке, поскольку понятийно формализованные компоненты содержания высказывания, по-видимому, содействуют восприятию сущности этого языка как средства выражения.

Навыки понятийного оформления речи, приобретаемые в процессе научной дискуссии, позволяют, в свою очередь, в явном виде понятийно обеспечивать выделение

структурных блоков деловой беседы и темы непринужденной беседы, как это показано широкими стрелками на предложенной схеме. Надо обратить внимание на то обстоятельство, что при изучении иностранного языка такой подход: а) позволяет обучающемуся систематизировать страноведческие аспекты изучения языка; б) акцентирует внимание на этих аспектах; в) формирует внутреннюю мотивацию обучаемого в отношении страноведения.

Можно предположить, что эффективность формирования языковых умений и навыков (и языковой личности в целом) в существенной степени поддерживается умениями и навыками понятийного обеспечения речи как на родном, так и на иностранном языке.

Литература

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 560 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. Архарова Д. И., Долинина Т. А., Чудинов А. П. Речь и культура общения (практическая риторика): Учеб. Пособие для 9 класса / Урал. гос.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 256 с.
3. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов, Л., 1984.
4. Большая Советская энциклопедия (в 30 томах). Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. М., «Советская энциклопедия». 1976. Т. 25 «Струнино – Тихорецк». 1976. 600 с. с илл.
5. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М., Лабиринт, 1996. – 416 с.
7. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области. Екатеринбург: 2000. 140 с.
8. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. 2-е изд. М.: 1975. – 720 с.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил.
10. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
11. Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово: Учеб. пособие для учащихся 10 – 11 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
12. Непрерывное образование: региональный аспект: коллективная монография / научный редактор Н. П. Косарев; отв. за выпуск М. Б. Носырев. - Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2006. - 373 с.
13. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.
14. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. /Под ред. Т. А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

И.В. Дигилова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ПРОВЕРОЧНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье представлена система разноуровневых проверочных работ по русскому языку при изучении морфологического строя русского языка для учащихся русской и национальной группы. Приведены результаты опытно-экспериментального обучения в национальной школе.

I. Digilova

THE USE OF MULTI-LEVEL TESTS ON THE RUSSIAN LANGUAGE AT PRIMARY MULTINATIONAL SCHOOL STUDYING THE MORPHOLOGY

Abstract

A system of multi-level tests on Russian language, studying the morphological structure of a language for groups of pupils of different nationalities and groups of Russian pupils is presented in this article. The results of experimental education in rural national school with subjects taught in native languages are given in this work.

Ведущей целью построения модели школы с разноуровневой дифференциацией является создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую его зоне ближайшего развития, обеспечивающую ему достижение уровня освоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального, а также развитие данных способностей.

Основным организационным условием для осуществления данной цели становится создание относительно стабильных, подвижных групп, позволяющих организовать обучение детей на различных уровнях усвоения одного и того же содержания учебного материала: от минимально допустимого до творческого, продвинутого [1, с. 45].

Задача достижения высокой успеваемости каждым учеником может быть решена только на основе изучения индивидуальных особенностей учащихся при дифференцированном подходе. Данные проблемы привели к необходимости осуществления уровневой дифференциации, организованной путем деления класса на подвижные и относительно одинаковые по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на следующих уровнях: 1) стартовом (минимально допустимом); 2) базовом; 3) продвинутом (творческом).

Стартовый (1 уровень)

Первый уровень вскрывает самое главное и фундаментальное и, в то же время, простое в каждой теме, предоставляя обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений.

Базовый (2 уровень)

Он расширяет материал первого уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной.

Продвинутый (3 уровень)

Существенно углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы творческого применения. Данный уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе. Требуется умения решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий [2, с. 29].

При дифференцированном процессе обучения возможен переход учащихся из одной группы в другую. Переход обусловлен изменением в уровне развития ученика, скоростью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выражающейся побуждением интереса к получению знаний в учебе.

Работаю по традиционной системе в национальной начальной школе уже 18 лет и каждый раз убеждаюсь в том, что наибольший положительный эффект в учебном процессе оказывает применение дифференцированного подхода, который дает возможность детям с разными познавательными возможностями почувствовать уверенность в своих силах, позволяет развивать интуицию, воображение и т.д.

При изучении морфологического строя русского языка учащиеся национальной школы испытывают наибольшие трудности при изучении грамматической категории рода (т. к. в родном языке данная категория отсутствует), усвоении падежных конструкций, употреблении притяжательных местоимений и др.

Опираясь на свои наблюдения и опыт работы, мы ввели изменения в организацию самостоятельной работы учащихся на уроке. С этой целью была составлена система разноуровневых проверочных работ по русскому языку и математике, чтению, окружающему миру в 1-4 классах.

Подробнее остановимся на проверочных работах по русскому языку в 4 классе для учащихся русской и национальной группы.

Русский язык 4 класс

(русская группа)

Имя существительное

Вариант 1

1. Подчеркни имена собственные.

Об Урале писал сказки замечательный писатель Павел Петрович Бажов. По Москве – реке и Яузе везли в другие города разные товары.

2. Запиши слова с противоположным значением, определи род и число.

Правда – Бедняк – Шум –

3. Определи склонение имен существительных.

Малыш упал и громко заплакал. Мышь __ была очень умная и не трогала мышеловку. Наступила х __ лодная з __ ма.

4. Определи падеж имен существительных.

Сидели на березе, возле тропинки, прошел по улице, сидел за партой.

Вариант 2**1. Подчеркни имена собственные.**

В Киевской Руси переводили с греческого, латыни. Самые великие русские поэты отдавали переводу время и силы: Пушкин, Лермонтов, Блок, Маршак, Ахматова.

2. Подбери синонимы и антонимы. Определи род и число.

Синонимы

Изба - Холод – Товарищ -

Антонимы

ложь – день – восход –

3. Вставь пропущенные буквы и слова, определи склонение имен существительных.

Бли_ко от д_ревни прот_кает _____. Бурый _____ любит м_лину и ме__. На п_лях уже с_жали рож_.

4. Определи падеж имен существительных и выдели окончания.

У норы добычи ждет,	Вырываясь от кота.
Притаившись, серый кот.	А теперь и за версту
Мышь осталась без хвоста,	Не приблизится к коту.

(А. Грачев).

Вариант 3**1. Подчеркни имена собственные одной чертой, нарицательные двумя чертами. Выпиши одушевленные и неодушевленные существительные.**

Москва – древний город. Я живу в Москве. Москва – столица России. Ее основал в 1147 году князь Юрий Долгорукий. На берегу рек Москвы, Яузы и Неглинной он велел построить город.

одушевленные:

неодушевленные:

2. Подбери синонимы и антонимы. Составь предложения с одним из синонимов и с одним из антонимов. Определи род и число.

Синонимы

Проказник- Отчизна- Лодырь –

Антонимы

прохлада – друг – шум –

3. Исправь ошибки. Выдели окончания имен существительных и определи склонение.

Лотка быстро плыла по глаткой поверхности вады. К ноче дождь перистал. Выручай товарища в биде. На зиленой траве послась стадо телят.

4. Поставь имена существительные в скобках в нужном падеже. Определи падеж имен существительных. Подчеркни несклоняемые имена существительные.

Катя п_лучила пис_мо от (Татьяна Васильевна). Дети гуляли по (а_ея, роща, площадь). В нашем зоопарке мы видели (павлин, тигр, шимпанзе, пони). Полезно по утрам пить (сок, молоко, какао). Оле было т_пло в (шапка, пальто, варе_ки).

Русский язык 4 класс

(национальная группа)

Имя существительное

Вариант 1

1. Подчеркни слова, которые пишутся с заглавной буквы.

Миша Петров живет в деревне Дубки. Путешественники любовались Эльбрусом, самой высокой горой Кавказа.

2. Запиши слова с противоположным значением, определи род и число.

Восход - день - жара –

3. Определи склонение имен существительных.

Д_рога вела к р_ке. Я сел на пень. Ноч_ была звездная.

4. Определи падеж имен существительных.

В магазине, у рощи, к дому, для друга.

Вариант 2

1. Подчеркни имена собственные.

Много видела Россия войн и нашествий. Наш класс с Анной Петровной ходил на экскурсию в лес. Дедушка Алим знает все лесные тайны.

2. Подбери синонимы и антонимы. Определи род и число.

Синонимы

мороз - друг - чаща -

Антонимы

добро - свет - польза -

3. Вставь пропущенные буквы и слова, определи склонение имен существительных.

Р_бята шли по л_сной _____. _____ сковал р_ку. Вчера стояла теплая _____.

4. Определи падеж имен существительных и выдели окончания.

Хорошо в лесу, ребята!
Пахнет кашкой, пахнет мятой,
Пахнет липой, и сосной,
И малиною лесной.
(М. Крачук).

Вариант 3

1. Подчеркни имена собственные одной чертой, нарицательные двумя чертами.

Очень давно один адмирал привез в Англию первый картофель. Летчик везет на Северный полюс научную экспедицию.

2. Подбери синонимы и антонимы. Определи род и число. Составь предложение с одним из синонимов и с одним из антонимов.

Синонимы

швень - лес - холод –

Антонимы

война - радость - грязь -

3. Исправь ошибки. Выдели окончания имен существительных и определи склонение.

Пчелы летят к сирене и к яблоне. По озеру скальзит парустная лотка. Теплоход пахнул к пристане.

4. Поставь имена существительные в скобках в нужном падеже. Подчеркни несклоняемые имена существительные.

П_любуйся пуш_стым сн_гом (яблоня, сирень). Сам_лет прил_тел из (Казань, Рига,

Пермь). Мне купили новое (п_льто, шапка, рубашка).

Наш опыт, а также анализ самостоятельных работ учащихся, тестов показывают, что при дифференцированном подходе к детям значительно повышается уровень усвоения знаний, достигается определенные положительные успехи в работе. Применение разноуровневых заданий помогает поддержать интерес к изучению русского языка.

В целом каждый ученик повышает результаты своей учебы. У всех учащихся появляется уверенность в своих силах, они не испытывают затруднений при решении новых задач, в которых встречаются незнакомые ситуации. Все это способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, при этом возникает положительная мотивация в процессе учения.

Литература

1. Алексеев Н. А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения. - Челябинск, 1996.: Личностно ориентированное обучение: теории и технологии. Учебное пособие. Ульяновск. 1988. С. 45-46.
2. Лукьянова М. И. Дифференцирование обучение как педагогическая проблема. В кн.: Личностно ориентированное обучение: теории и технологии. Учебное пособие. Ульяновск. 1988. С. 29 –36.

Н.Ф. Кудинова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ХИМИИ КАК УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ В КУРСЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

Для исследования данной проблемы нами была проведена диагностика учебной мотивации школьников и выявление интереса к химии в 9-х, 10-х и 11-х классах средней общеобразовательной школы №8 города Лобня, определение преобладающих мотивов обучения, а также в данном анализе определялось наличие в мотивации двух тенденций: к достижению успеха и недопущению неудачи.

N. Kudinova

ASPECTS OF THE INTEREST FORMATION IN CHEMISTRY AS A SUBJECT IN
THE SECONDARY SCHOOL COURSE

Abstract

To understand the reasons of this event and to investigate the problem we made diagnostics the educational motivation of students and revealing of interest in chemistry in 9, 10 and 11 grades of the secondary school №8 in Lobnya city, definition of prevailing education motives, and also the existence in motivation of two tendencies was determined in the given analysis: to success achievement and to failure denial.

Переход на профильное обучение в старших классах общеобразовательной школы является серьезным испытанием для преподавателей химии и судьбы самого предмета в курсе школы. В целях исследования состояния проблемы интереса школьников к химии, нами проводилось изучение этого вопроса в 9-х классах средней общеобразовательной школы №8 г. Лобня. Опрос родителей девятиклассников показал, что выбрать естественнонаучный профиль обучения в полной (средней) школе порекомендуют своему ребенку лишь 11,5% родителей (т.е. лишь 6 родителей из 52). При опросе учащихся 9-х классов было выявлено, что из 96 опрошенных естественнонаучный профиль хотели бы выбрать 20 человек (~20%). Ежегодно экзамен по химии в 11-х классах выбирают 4-5 человек учащихся. Приведенные данные показывают, что интерес школьников к химии снижен.

В чем же причины снижения интереса к химии, как к школьному предмету?

Следует выделить несколько групп причин:

- социальные: сфера получения наибольших индивидуальных заработков – это искусство, спорт, а не интеллектуальный труд; отсутствие определенного социального заказа, т.е. такой политики государства, которая приводила бы к спросу на высокоинтеллектуальные профессии.

- образовательные: сильная теоретизация учебного материала, стремление авторов программ и учебников перепрыгнуть вслед за психологами через этапы умственного развития школьников, перегруженность учебной программы сложными понятиями и слабая связь изучаемого материала с жизнью.

- психологические: традиционные представления возрастной психологии об уровне развития интеллектуальных способностей учащихся в целом – явно завышены.

Мы считаем, что формирование устойчивого, активного, широкого познавательного интереса к естественным наукам и, в частности, к химии является одной из важнейших задач, которую необходимо решать государству, обществу и, в конечном счете, учителю химии.

Что же такое интерес?

Проблема интереса очень широко изучалась в педагогике и психологии, но, несмотря на это, интерес остается одной из «загадочных» категорий. Споры вызывает даже определение этого понятия, используемые разными авторами. В учебнике психологии Р.С. Немова находим следующее определение: «Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью.»[3, 468].

В настоящее время в отечественных психолого-педагогических исследованиях интерес изучается в контексте мотивационной сферы личности. Существует мнение, что познавательный интерес носит бескорыстный характер, но есть и другая точка зрения. Предполагается, что в педагогике должно существовать понятие «интерес» не только в значениях «особое внимание», «занимательность», «значительность», но и в значениях «нужда», «потребность», «выгода», т.е. в более широкой трактовке [4, 259]. В большинстве же исследований интерес школьников в таком аспекте не рассматривается. Тем не менее, учителю все чаще приходится отвечать на вопрос: «Где мне могут пригодиться знания по химии?». Особенно часто этот вопрос задают в связи с изучением в курсе химии большого объема теоретического, в основном абстрактного, материала.

Изучение работ известных психологов Г.И. Щукиной, Л.И. Божович, А.К.Марковой по вопросу процесса формирования познавательных интересов позволяет выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников.

Как показывают исследования, в **среднем школьном возрасте** учебные интересы приобретают особый характер.

Психологи отмечают, что в среднем школьном возрасте умственная активность заметно опережает развитие специальных интересов и способностей и сочетается с возрастающей самостоятельностью, что ярко обнаруживается иногда даже в излишней широте интересов.

Существенные изменения претерпевают интересы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью. Их развитие идет в нескольких направлениях. Во-первых, интерес к конкретным фактам, расширяющим кругозор учащихся, начинает отступать на второй план, уступая место интересу к закономерностям, управляющим явлениями природы. Во-вторых, интересы учащихся этого возраста становятся более устойчивыми, дифференцируются по областям знаний и приобретают личностный характер. Этот личностный характер выражается в том, что интерес перестает быть эпизодическим, а становится как бы присущим самому ребенку и независимо от ситуации начинает побуждать его к активному поиску путей и средств своего удовлетворения. Важно отметить и еще одну черту такого познавательного интереса – его возрастание в связи с удовлетворением. В самом деле, получение ответа на тот или иной вопрос расширяет представления школьника об интересующем его предмете, а это с большей отчетливостью обнаруживает для него ограниченность собственных знаний. Последнее вызывает у ребенка еще большую потребность в их дальнейшем обогащении. Таким образом, личностный познавательный интерес приобретает, образно говоря, ненасыщаемый характер.

Широкие познавательные интересы в подростковом возрасте, по данным исследования А.К. Марковой, характерны примерно для четвертой части учащихся. Эти интересы вызывают у подростков стремление к решению поисковых задач и нередко выводят ученика за пределы школьной программы [2,134]. Развитию широких познавательных

мотивов способствуют в этом возрасте многие виды внеклассных и внешкольных увлечений (кружки, секции и др.). Интерес к знаниям, выходящим за пределы школьной программы, является характерным для подростков. Развитие познавательных мотивов в этом возрасте в целом определяется активным стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы.

К сожалению, сегодня высокий уровень развития познавательной потребности свойственен не очень большому количеству учащихся. По данным психологов, практически у 66% восьмиклассников не сформирована даже развитая любознательность. До 38% учащихся не имеют сколько-нибудь выраженных познавательных интересов. Практически у большинства учащихся интерес к учению отсутствует [5, 41].

У школьников старшего возраста мотивы учения начинают воплощать их потребности и стремления, связанные с их будущей позицией в жизни и с их профессиональной трудовой деятельностью

Старший школьный возраст характеризуется следующими объективными изменениями в жизни школьника: близость факта завершения среднего образования и необходимость выбора профессии; позиция самих одиннадцатиклассников в школе как старших; знакомство с новыми формами обучения (семинары, зачеты и др.) и усложнение в связи с этим учебной деятельности; развертывание зрелой деятельности по самообразованию. Старшие школьники — это люди, обращенные в будущее, и все настоящее, в том числе и учение, выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся для них тем мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему.

Психологи отмечают, что в этом возрасте характерны:

- устойчивый интерес к одним учебным предметам в ущерб усвоению других, причем такая избирательность продиктована не только бескорыстным интересом к учебному предмету, как у подростков, но и выбором профессии;
- избирательные познавательные интересы в этом возрасте являются основой дальнейшего развития всех специальных способностей;
- неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий, отсутствием творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности;
- негативное отношение к формам жесткого контроля со стороны учителя;
- возрастает мотив получения хорошей отметки учителя, что связано с итогами обучения в средней школе, отражаемыми в аттестате зрелости.
- сохранение ситуативных мотивов выбора жизненного пути (например, по аналогии с товарищем);
- недостаточная устойчивость социальных мотивов долга при столкновении с препятствиями.

Исследования развития познавательной потребности у старших подростков показали, что преимущественно она проявляется в форме любознательности, связанной со стремлением к знаниям об окружающем мире [5, 41].

По нашему мнению, в числе причин отрицательного отношения к обучению у старшеклассников являются: отсутствие интереса к обучению и недопонимание его смысла; отсутствие понимания значения изучаемого в старших классах учебного материала с реальной практической жизнью, непонимание практического использования знаний и навыков в будущем.

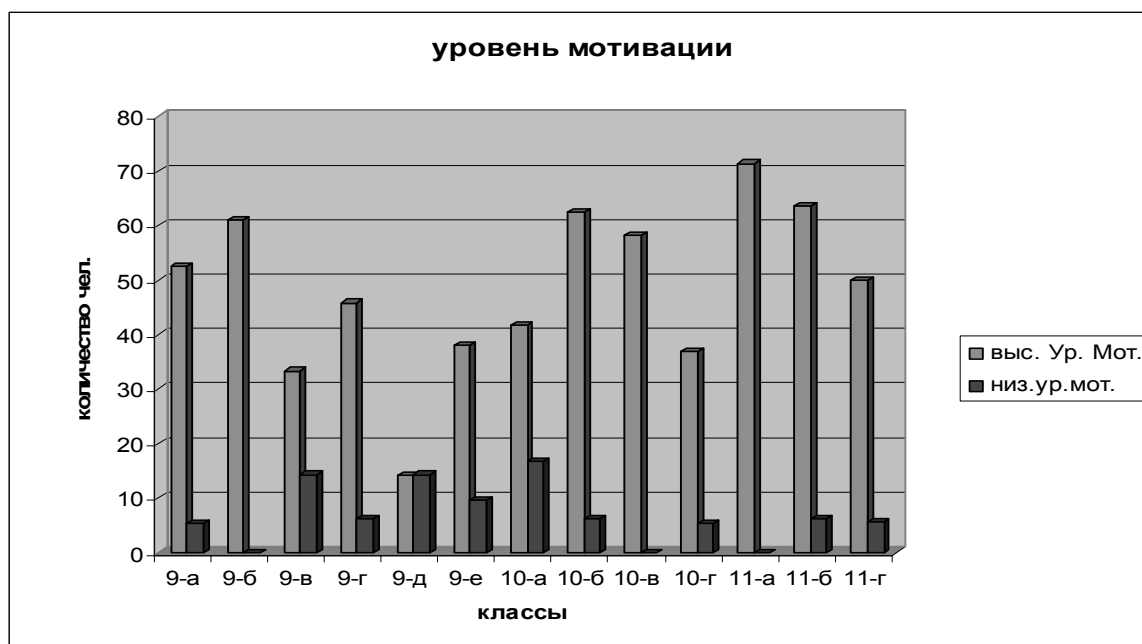
Рассмотренные особенности учащихся среднего и старшего школьного возраста свидетельствуют о том, что одной из причин отсутствия интереса школьников к химии может быть недостаточная развитость учебно-познавательных мотивов обучения.

Для того, чтобы разобраться в причинах этого явления и исследовать проблему нами была проведена диагностика учебной мотивации школьников и выявление интереса к химии в 9-х, 10-х и 11-х классах средней общеобразовательной школы №8 г. Лобня. В данном опросе выявлялся интерес к химии в целом и определение преобладающих мотивов. Для проведения анкетирования нами были составлены опросники на основе методики, предложенной Калининой Н.В. и Лукьяновой М.И.[1,24].

В исследовании приняли участие 221 человек. На первом этапе проводилось исследование уровня развития учебной мотивации у учащихся 9-х, 10-х, 11-х классов.

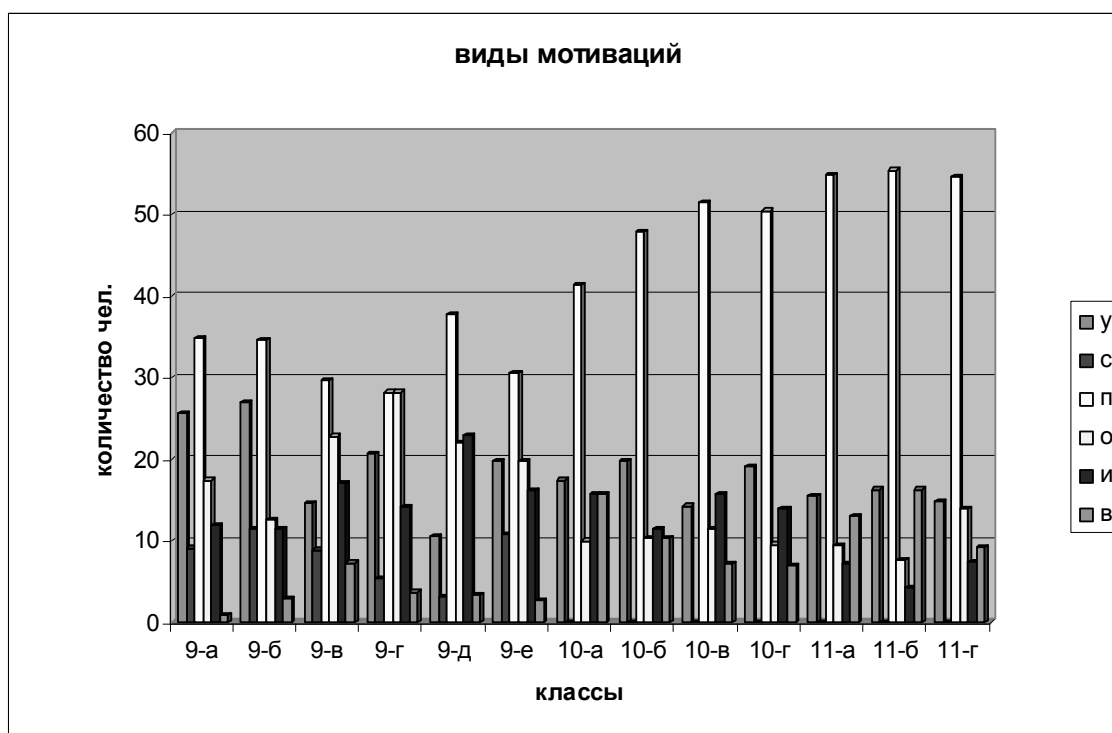
Из полученных данных (см. диагр. 1, на диаграмме показано только количество учащихся с высоким и низким уровнем учебной мотивации) видно, что самый высокий уровень развития учебной мотивации наблюдается у учащихся 11-х классов. Учащихся с низким уровнем учебной мотивации в 11-х классах меньше, чем в 9-х и 10-х. Следует также отметить, что в некоторых классах (9-б, 10-в, 11-а) нет учащихся с низким уровнем учебной мотивации. Следовательно, общий уровень учебной мотивации у школьников довольно высокий.

Диаграмма 1. Уровни мотивации.



Следующим этапом было определение преобладающих мотивов обучения. Из приведенных в диагр. 2 «Виды мотиваций» данных видно, что у учащихся преобладает позиционный мотив. Данный мотив относится к социальным мотивам, выражающимся в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет. Позиционный мотив может проявляться в разного рода попытках самоутверждения — в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д.

Диаграмма 2. Виды мотиваций.



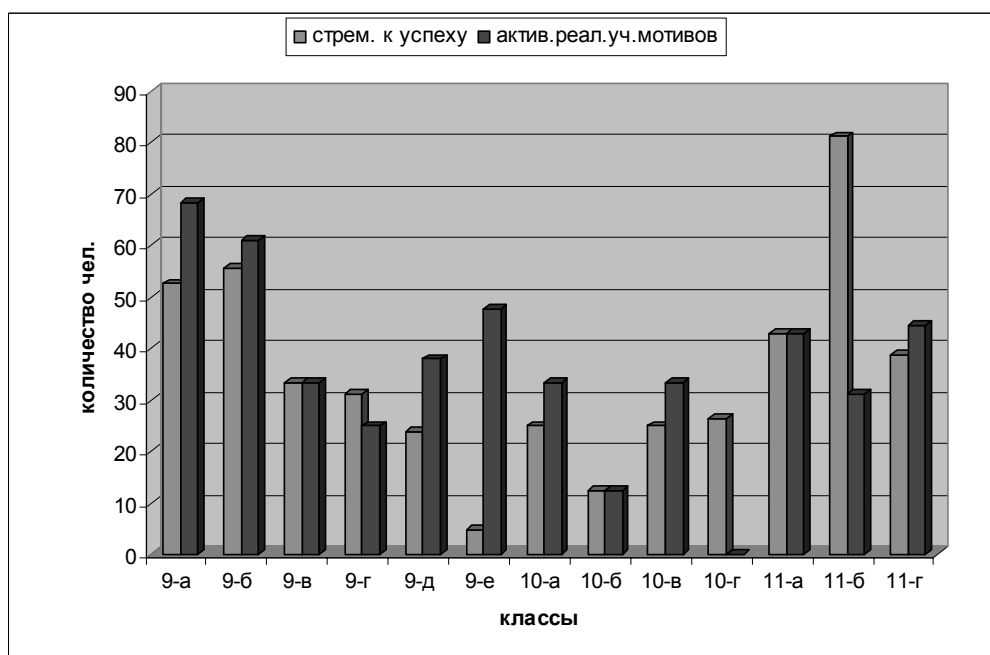
Второй по значимости для учащихся 9-х классов – это оценочный мотив, свидетельствующий об ориентации школьников на получение хорошей оценки, а не на овладение способами добывания знаний. У учащихся 10-х и 11-х классов на втором по значимости месте находится учебный мотив, свидетельствующий об интересе к приемам самостоятельного приобретения знаний.

Игровой и внешний мотивы занимают приблизительно одинаковое место, они проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга.

Социальные мотивы осознаются и оцениваются школьниками не так высоко, как познавательные, оценочные или учебные, что говорит о недостаточной их развитости даже у выпускников школы. Это объясняется тем, что умственное и физическое развитие современного старшеклассника опережает его нравственную зрелость.

Также в данном анализе (см. диагр. 3) определялось наличие в мотивации двух тенденций: к достижению успеха и к недопущению неудачи. Школьники, мотивированные на достижение успеха, обычно ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели.

Диаграмма 3. Стремление к успеху и активность в реализации мотивов.



Иначе ведут себя школьники, мотивированные на недопущение неудачи. Их цель заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Их мысли и действия подчинены именно этому. Ученик при этом неуверен в себе, боится критики.

На уроках химии необходимо развивать у учащихся стремление к успеху. Оно должно преобладать над стремлением к недопущению неудачи.

По данным этого исследования заметно, что количество школьников с ярко выраженным стремлением к достижению успехов в учении и активно реализующих учебные мотивы в собственном поведении больше в выпускных классах: 9-м и 11-м, в 10-х классах количество учащихся, мотивированных на достижение успеха, снижается.

Одной из психологических особенностей среднего и старшего школьного возраста является избирательность интересов, основанная на связи с реальной жизнью, с практическим применением полученных знаний. Для определения уровня интереса к предмету «химия» и связи полученных знаний с реальной жизнью в анкете были предусмотрены следующие вопросы:

1. Самое интересное на уроке – это... а) обсуждение интересного мне вопроса; б) малоизвестные факты; в) практика; г) интересное сообщение учителя; д) диалог, обсуждение; дискуссия; е) получить отличную отметку; ж) общение с друзьями.

Большинство учащихся (9-е классы – 67%, 10-е классы – 73,8%, 11-е классы – 69,3%) выбирали ответ г).

2. Я изучаю материал добросовестно, если он мне интересен.

Процент положительных ответов на этот вопрос составил по классам соответственно: 9-е классы – 37,8%, 10-е классы – 63%, 11-е классы – 72,4%.

3. Знания по химии мне необходимы для дальнейшей жизни.

Процент положительных ответов на этот вопрос составил по классам соответственно: 9-е классы – 46,4%, 10-е классы – 11,8%, 11-е классы – 14%.

Выводы.

Формирование устойчивого, активного, широкого познавательного интереса к химии является одной из важнейших задач, которую необходимо решать учителю химии в своей работе.

Одной из причин отсутствия интереса к химии является недостаточная развитость учебно-познавательных мотивов. В проведенном исследовании было установлено, что ведущий мотив имеет для учащихся личностный смысл, и он, как правило, является наиболее действенным. Этот мотив проявляется тогда, когда учащийся видит реальную значимость изучаемого материала, т.е. непосредственную связь изучаемого с жизнью. В процессе преподавания не следует увлекаться решением отвлеченных задач, а необходимо показывать применение химических знаний для объяснения явлений окружающего мира, формировать экологическую культуру, развивать наблюдательность и логическое мышление. Современная методика обучения располагает достаточно широким комплексом средств (дидактические игры, проблемные дискуссии, творческие задания и др.), благодаря которым могут быть созданы возможности для формирования интереса к химии. Преподавание химии в школе должно осуществляться в соответствии с принципом «это интересно потому, что необходимо для дальнейшей жизни».

Литература.

1. Калинина Н.В. Лукьянова М.И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса. Методическое пособие. Ч. 3. Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. – 32 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. - М., Просвещение, 2001(1983).- 96 (157) с.
3. Немов Р.С. Психология. В трех книгах. Книга 1. Общие основы психологии. М. Владос. 2003. – 468 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998. - 939 с.
5. Титова И.М. Обучение химии. Психолого-методический подход. - Санкт- Петербург.: КАРО, 2002.- 202 с.
6. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов у учащихся.- М.: Педагогика, 1990.

С.В. Луговкина

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Принцип активности ребёнка в процессе обучения был и остаётся одним из основных в дидактике. Для реализации данного принципа в современной практике обучения используют различные методологические подходы, которые стимулируют мыслительную деятельность учащихся, повышают интерес к предмету, вносят разнообразие в сложившуюся структуру урока. Одним из таких подходов к организации процесса обучения является дидактическая игра. В данной статье раскрываются теоретические основы игровой деятельности, на основе анализа различных трактовок понятия «игра» известных дидактов и психологов дано собственное определение понятию «дидактическая игра», а также предложена модель дидактической ролевой игры по биологии для 6 класса.

S. Lugovkina

GAME ACTIVITY IN TRAINING SCHOOLBOYS

Abstract

The principle of activity of the child during training was and remains one of the cores in didactics. For realization of the given principle in a modern practice of training use various methodological approaches which stimulate cogitative activity of pupils, raise interest to a subject, relieve the monotony of the developed structure of a lesson. One of such approaches to the organization of process of training is didactic game. In given clause theoretical bases of game activity reveal, on the basis of the analysis of various treatments of concept “game” known didactics and psychologists own definition is given to concept « didactic game », and also the model of didactic role game in biology for 6 classes is offered.

В современной методике и практике обучения биологии всё больше внимания уделяется оптимальному сочетанию самых разнообразных организационных форм, методов и средств обучения. Это позволяет эффективнее решать учебно-воспитательные задачи, максимально учитывая возрастные особенности учащихся. Одним из слагаемых процесса обучения, которое помогает активизировать познавательную деятельность учащихся, развивает у них самостоятельность и повышает интерес к предмету, является дидактическая игра.

Игровая методика обучения известна с древних времен, но и сегодня она не потеряла своей актуальности.

Значению игр в образовании и воспитании детей и подростков уделялось большое внимание в работах педагогов прошлого и настоящего: Я.А. Коменского, И.Г. Песталотци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина, Д.Н. Кавтадзе.

С древности игра использовалась как форма обучения детей. Возникшая система обучения, развивающаяся как классно-урочная, в значительной степени авторитарная, опиралась на рациональную дидактику. Поэтому во многих странах использование игр в обучении было случайностью. В нашей стране за многие годы сложилось представление, что учение – это обязательный труд, опирающийся на механическое запоминание. В

советской школе практически все семьдесят лет игра не напрямую, но постоянно изгонялась из школы.

Но, несмотря на это, игровые традиции в советской педагогике существовали. У игр были серьёзные защитники – Н.К. Крупская, А.С. Макаренко. В тридцатые и сороковые годы двадцатого века усилия учителей и учёных были направлены на поиски таких методов и форм работы, которые возбуждали у учащихся активность и интерес к предмету. В эти годы в общей методике преподавания сложились такие формы игр, как игры-экспедиции, игры-ребусы, такие игры можно назвать соревновательными. Эти игры использовались для закрепления и обобщения полученных знаний на уроке.

В 70-е годы XX века получили распространение новые формы игр: игры-пресс-конференции, игры-конкурсы. Данный вид игр проводился не только с целью закрепления и обобщения знаний, но и с целью изучения нового материала. Игры в основном строились на основе групповой работы. Такие игры способствовали развитию творческого мышления, настраивали на самостоятельный поиск нового материала. Лучшие педагоги продолжали использовать игровые приёмы в процессе обучения – В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова.

На современном этапе, в конце XX - начале XXI века, происходит дальнейшая разработка теории игровой деятельности учащихся, совершенствование методик организации и использования игр в учебно-воспитательном процессе с целью развития теоретического, творческого мышления на уроке. Появляются работы, раскрывающие методику проведения игр, многих психологов и педагогов – В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Д.Н. Кавтардзе.

В связи с активной разработкой отечественных и популяризации зарубежных игр для современного учителя не представляет большого труда отобрать наиболее подходящие и организовать их проведение на уроках. Но в отечественном образовании ещё недостаточно оценено значение игр, хотя постепенно их начинают использовать более широко.

В современной дидактике существует множество трактовок понятия «игра».

А.С. Макаренко отмечал, что необходимо удовлетворять страсть ребёнка к игре: «У ребёнка есть страсть к игре, надо пропитать этой игрой всю его жизнь» (4).

Ещё почтительнее объясняет интерес детей к игре К.Д. Ушинский: «В игре дитя живёт, и следы этой жизни глубже остаются в нём, чем следы действительной жизни, в которую он не мог ещё войти по сложности её явлений и интересов» (8).

Известный педагог Д.Б. Эльконин утверждал, что слово «игра» не является научным понятием в строгом смысле этого слова. По его мнению, «игра – это деятельность, метод обучения и воспитания, форма организации учебно-воспитательного процесса». Она стимулирует интерес к учению наряду с другими методами обучения, так как создаёт ситуацию занимательности, познавательной новизны (9).

Л.С. Выготский под игрой понимает такой вид человеческой деятельности, в процессе которого создаются и развёртываются условные формы взаимосвязи субъекта и объекта. Игра – пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок и развития социальных компетенций обучающихся.

Г.К. Селевко определяет игру как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта» (5).

Кавтардзе Д.Н. даёт такое определение игры с образовательной точки зрения: «Игра – это способ группового диалогического исследования возможной действительности в контексте личностных интересов» (2).

Как мы видим, важность игровой деятельности для формирования и развития личности утверждается в работах многих психологов и педагогов.

Сообразуясь с трактовками понятия «игра» известных дидактов и психологов, мы понимаем под игрой вид деятельности, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, организуемый учителем в процессе обучения с целью формирования знаний у учащихся.

Бесспорно, в школе игра не может быть исключительным видом деятельности в процессе обучения, но применение игр помогает школьнику адаптироваться, готовит к переходу на иные, неигровые виды деятельности, обеспечивает нравственное здоровье.

Но при использовании игр в процессе обучения всегда следует помнить слова К.Д. Ушинского о том, что игра на уроке – это не развлечение. Учитель должен осознавать, что игра – это не дань сегодняшней моде, а вид учебной деятельности, с помощью которого решаются образовательные задачи и формируется познавательная активность школьника.

Но управление игрой возможно в том случае, если учителю известны структурные элементы игры: задачи, игровые правила, сюжет, игровые действия, результат. Николина В. В., Кулинич Г.С. в своих работах на основе концепции М.С. Кагана о модели человеческой деятельности и Т.И. Шамовой о компонентах учения выделяют следующие составляющие игры: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой, оценочный (3). Приведём их в таб. 1.

Таблица 1

Компоненты и структурные элементы игры

Компоненты игры	Структурные элементы игры
Мотивационный	Создание игровой ситуации
Ориентационный	Задачи игры
Содержательно-операционный	Игровые действия, правила игры
Ценностно-волевой	Игровое состояние
Оценочный	Результаты игры

На основе данных таб. 1 рассмотрим более подробно каждый компонент игры на примере ролевой дидактической игры, разработку которой мы приводим ниже в приложении. Игра проводилась в 6 классе по теме «Стебель» на одном из первых уроков изучения нового материала.

Прежде чем начать любую игру, необходимо создать у учащихся эмоциональную установку на игру. Установка на игру обычно создаётся в увлекательной форме. В нашем случае издательство «Дивный сад» получает заказ на издание книги «Приусадебное хозяйство», в которой отражены не только теоретические вопросы, но и даны рекомендации по выращиванию цветочных и овощных культур. Таким образом, мы вводим школьников в игровую ситуацию, а игровая ситуация разыгрывается в определённом вымышленном пространстве: в данном случае – это издательство «Дивный сад». Установочный компонент игры, который позволяет учителю ввести учащихся в игру, можно отнести к мотивационному компоненту игры (см. таб. 1).

Следующим структурным компонентом игры являются игровые задачи. Благодаря учебным задачам осуществляется непреднамеренное учение школьников. Учебная задача заинтересовывает школьников. Например, создать страницы книги «Приусадебное хозяйство» и дать общие рекомендации по выращиванию цветочных и овощных растений. Для решения данной задачи учащимся необходимо изучить виды и функции стебля и использовать данные знания для выработки рекомендаций по размещению цветковых растений на цветниках. Игровые задачи мы относим к ориентационному компоненту игры.

Для соединения учебных и игровых задач необходимы правила игры. Они органи-

зуют поведение учащихся, обеспечивают игрокам равные условия. Правила выступают регулятором игры. Назовём основные требования к ним: планирование и управление игрой школьников со стороны учителя, соответствие игровых ролей числу играющих, постепенное усложнение игровых действий в системе игры. В нашем случае каждая группа получает определенное задание. Данные задания мы можем отнести к содержательно-операционному компоненту игры.

В процессе игры у учащихся возникает игровое состояние. Работая в группах, учащимся необходимо прочитать информацию, обсудить её, выполнить практические задания, составить рассказ. Работа в группах заставляет каждого ученика мобилизовать свои знания, даже самые пассивные ученики включаются в игру и прилагают усилия, чтобы не подвести товарищей. Данное игровое состояние можно отнести к ценностно-волевому компоненту игры.

К оценочному элементу игры мы относим результаты игры. В нашем случае в процессе дидактической ролевой игры были сформированы у учащихся знания о видах стеблей, о влиянии обрезки плодово-ягодных и декоративно-лиственных растений на урожай, о видоизменениях побегов для выполнения ими специализированных функций.

С целью выявления уровня эффективности применения игровой методики для формирования и развития биологических и экологических знаний учащихся, для активизации их познавательной деятельности, развития у них самостоятельности и повышения интереса к предмету, нами был проведен эксперимент, в котором приняло участие 156 учащихся школ Пушкинского района Московской области.

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, позволил нам сделать следующий вывод, что уровень усвоения биологических и экологических знаний в экспериментальных классах значительно возрос. В экспериментальных классах наблюдалась более грамотное выделение факторов окружающей среды, влияющих на рост и развитие растения; осмысленные высказывания о приспособленности растений к среде обитания, чего не наблюдалось в контрольных классах. Данные проведенного исследования убедили нас в целесообразности включения в учебный процесс дидактических ролевых игр. Дидактические ролевые игры помогают эффективно усвоить биологические и экологические знания, потому что:

- игры стимулируют мотивацию и интерес к предмету;
- поддерживают и усиливают значение полученной ранее информации;
- развивают навыки критического мышления и анализа;
- способствуют саморазвитию и развитию учащихся.

Применение игр в учебно-воспитательном процессе расширяет образовательные возможности учебного предмета; повышает познавательный интерес учащихся к изучаемому предмету; формирует более высокий уровень биологических и экологических знаний учащихся при изучении биологии в 6 классе.

Приложение

Дидактическая ролевая игра по теме «Стебель – осевая часть побега. Видоизменённые побеги»

Дидактическая цель игры – на основе актуализации знаний о побеге сформировать у обучаемых понятия о взаимосвязи особенностей строения стебля с выполняемыми функциями, о роли стебля в жизни растения, о видоизменениях побегов как приспособлений к условиям среды.

Дидактическая цель в игровой форме для школьников может быть озвучена следующим образом: создать страницы книги «Приусадебное хозяйство», в которых отражены не только теоретические вопросы, но и даны рекомендации по выращиванию цветочных

и овощных культур.

В процессе создания страниц книги происходит решение ряда учебно-воспитательных задач:

- задача обучения: знакомство учащихся с внешним и внутренним строением стебля, с его функциями, с видоизменёнными побегами, их биологическим и хозяйственным значением;

- задача воспитания: в ходе игры включить учащихся в систему общественных отношений (автор-оформитель, эксперт, представитель издательства);

- задача развития: формирование коммуникативных умений и навыков.

Учебно-методическое обеспечение игры:

1. разрозненный фактический материал по теме «Стебель» для каждого ученика группы;

2. карточки-задания;

3. иллюстрации (подбирают учащиеся по теме параграфа);

4. секатор, ветки липы, яблони, проросток лимона;

5. клубень, луковица, корневище;

6. карточки на столы: «авторы-оформители», «экспертный совет», «представители издательства»;

7. лист бумаги А-3, клей, ножницы, линейка, ластик.

Подготовка к уроку заключается в подборке материала для учащихся и разработке заданий каждой группе учащихся. Разрозненный фактический материал комбинировался на основе текста учебника Д.И. Трайтака «Биология: Растения, бактерии, грибы, лишайники. 6 класс» и книги для учащихся «Сельскохозяйственный труд» под редакцией Д.И. Трайтака. Задания были построены таким образом, чтобы учащиеся неоднократно возвращались к фактическому материалу, совместно его обсуждали в группе, использовали для выполнения практических заданий и рассказывали перед классом.

За неделю до игры учитель делит класс на 5 групп и предварительно распределяет роли: 1,2,3 группы – авторы-оформители, 4 группа – экспертный совет, 5 группа - представители издательства. Все группы заранее знакомятся с требованиями к учебным книгам, которые мы приводим ниже. Учащиеся экспертного совета и представители издательства (чаще всего это сильные ученики) получают еще задание: прочитать весь фактический материал, который будет выдан учителем «авторам-оформителям» на игре.

Сюжет ролевой игры заключается в следующем: издательство «Дивный сад» получает заказ на выпуск учебной книги «Приусадебное хозяйство». Редактор издательства обращается с просьбой к «авторам-оформителям» создать страницы книги, где раскрываются теоретические вопросы по выращиванию культурных растений, а также даются практические рекомендации.

В начале урока, после вводного слова учителя, группы получают следующие задания, на выполнение которых отводится 15-20 минут.

Задания для авторов – оформителей

- 1) Из данного учителем фактического материала о функциях и видах стеблей смонтировать страницу книги, которая представляет собой текст с иллюстрациями и ссылками на них в тексте.

- 2) На этой же странице дать практические рекомендации по созданию цветников, используя разные виды цветковых растений исходя из видов стеблей этих растений. Примеры растений: маргаритка, бархатцы, люпин, дельфиниум, хмель, клематис, настурция.

- 3) Подготовиться к рассказу материала страниц книги «экспертному совету» и «представителям издательства».

Задания для авторов-оформителей

1) Из данного учителем фактического материала о ветвлении побегов и о значении обрезки смонтировать страницу книги, которая представляет собой текст с иллюстрациями и ссылками на них в тексте.

2) На этой же странице дать практические рекомендации по правильной обрезке плодовых и декоративно-лиственных побегов для формирования кроны нужной формы (декоративная обрезка); для ослабления роста побегов при пересадке растения; для прореживания кроны, чтобы каждый лист лучше освещался. Правила обрезки деревьев и кустарников продемонстрировать «экспертному совету» на наглядном материале.

3) Подготовиться к рассказу материала страниц и демонстрации правил обрезки побегов «экспертному совету» и «представителям издательства».

Задания для авторов-оформителей

1) Из данного учителем фактического материала о видоизменениях побегов смонтировать страницу книги, которая представляет собой текст с иллюстрациями и ссылками на них в тексте.

2) На этой же странице дать практические рекомендации по выращиванию и размножению культурных растений.

3) Подготовиться к рассказу материала страниц «экспертному совету» и «представителям издательства».

Задания для экспертного совета

1. Составить развёрнутый план по прочитанному заранее фактическому материалу.

2. Подготовиться к оценке работы «авторов-оформителей» с позиций:

- научности: отыскать ошибки в материале, представленном в экспертный совет, задать, если необходимо, вопросы, уточняющие строение, функции, видоизменения побегов;
- оформления: достаточно ли доступно изложен материал, есть ли вопросы для проверки знаний по строению, функциям и видоизменению побегов, содержит ли текст иллюстративный материал.

3. Выслушать рассказ «авторов-оформителей» о проделанной работе, вынести решение о доработке материала, либо передачи его в издательство.

Задания для представителей издательства

1. Выработать образец оформления шмуц-титула.

2. Выслушать «авторов-оформителей» и «экспертный совет», вынести решение о печати данных страниц книги.

3. Выполнить к следующему уроку компьютерный вариант страниц учебника.

Групповая работа над заданием включает в себя следующие этапы работы:

- работа с источниками информации: учащиеся анализируют фактический материал, располагают его последовательно;
- разработка практических рекомендаций по составлению цветников, по правильной обрезке плодовых и декоративно-лиственных деревьев и кустарников, по выращиванию и размножению видоизмененных побегов;
- подготовка выступлений.

Далее совместно с учителем проводится межгрупповая работа над заданием: отчёт о выполненной работе «авторов-оформителей», защита результатов, оценка их работы «экспертами» и «представителями издательства». На данном этапе урока целесообразно включение ребят в дискуссию.

Группа «представителей издательства» получают задание по изданию учебника. Используя презентации, созданные каждой из групп авторов-оформителей, рекомендации экспертов, создается компьютерный вариант фрагмента учебной книги, который в дальнейшем распечатывается, и каждый ученик вклеивает его в тетрадь. Эта страничка – итог коллективного труда, где отражены знания учащихся по теме «Стебель - осевая часть побега».

Литература

1. Давыдов В.В. Возрастные особенности учащихся и их учёт в организации учебно-воспитательного процесса. – Москва. – 1975.
2. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. - Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.
3. Кулинич Г.С., Николина В.В. Географические игры в обучении и воспитании школьников. – Горький. – 1992.
4. Макаренко А.С. О моём опыте. // Соч.: В 7-ми т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 272.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование. - 1998.
6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 3. М., 1981 г.
7. Трайтак Д.И., Трайтак Н.Д. Биология. Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники. 6 класс // Учебник для общеобразовательных учреждений, М.: Мнемозина, 2004.
8. Ушинский К.Д. Психологические и логические основы обучения. // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М.: Педагогика. 1954. Т. 2. С. 483.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры, М.:ВЛАДОС. 1999

Т.И. Магомедова

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ПОЛИЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация

Современный принцип обучения языку как средству развития профессиональной личности особо актуализируется в системе подготовки студентов юридических факультетов вузов. Предполагается, что многоаспектность речевой подготовки будущего юриста может быть оптимально реализована с помощью модульной структуры обучения русскому языку и культуре речи.

T. Magomedova

MODULAR TECHNOLOGY OF LANGUAGE COMPETENCE'S FORMATION OF
LAW STUDENTS IN POLYLANGUAGE ENVIRONMENT

Abstract

At present the principle of language teaching as a means of developing the professional individuality is especially actual in the system of training the students of the law department. It is supposed that multiple aspects of speech training of the future lawyers can be realized with the help of module structure in teaching the Russian language and speech culture.

Современная модернизация содержания языкового образования требует внедрения в качестве основополагающего принцип обучения языку как *средству развития личности*. Очевидно, что указанный принцип должен быть сфокусирован в большей степени в область *развития профессиональной личности*. Профессионально ориентированное языковое обучение сегодня становится исключительно значимым в связи с резким падением речевой и письменной культуры слова.

Как известно, уровень владения русским языком во многом определяет успех любой профессиональной деятельности в нашей стране. «Тупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция без грамматики», - писал М.В. Ломоносов [2, с.49]. Правильная и точная, ясная и понятная, богатая и эмоциональная речь позволяет должным образом выразить мысли, идеи, воздействовать не только на сознание слушателя, но и на его чувства, воображение, волю. Чем выше уровень культуры человека (в том числе и речевой), тем продуктивнее он будет решать задачи профессиональной деятельности. Правильность, понятность, точность и выразительность речи - необходимые атрибуты общей гуманитарной культуры личности.

Обозначенная позиция особо актуализируется в профессиональной деятельности юриста.

Специфика языка юристов обусловлена обширным спектром социокультурных сфер функционирования права и социальными функциями языка права как инструмента передачи адресату социальной управляющей информации. Специфика языка юристов проявляется в интеграции специальных языковых средств юридической науки и правоприменительной практики (законодательства), которая выражается в слиянии научного

и официально-делового стилей речи, в особенностях их использования в юридических текстах.

С одной стороны, язык права обслуживает коммуникацию в административно-правовой сфере, в сугубо юридической профессиональной среде, с другой, в силу того, что правовые отношения пронизывают собой все общество и касаются практически каждого человека, письменные юридические тексты могут выполнять функции сообщения и воздействия в самых разных сферах и средах общения. А значит, социальные функции права обуславливают невысокую степень специализации языка юристов и, следовательно, широкое использование языковых средств общелитературного языка.

Иначе говоря, в профессиональной подготовке юристов необходимы специальные навыки речевого общения в устной и письменной форме: умение ставить вопросы, обосновывать и адекватно формулировать решения в нормотворческой и правоприменительной практике, безошибочно толковать смысл словесных сообщений, содержащих ту или иную правовую информацию, выступать публично, адекватно переводить устную речь в письменное изложение и т.д.

Практика показывает, что уровень языковой подготовки многих юристов - практических работников не отвечает современным требованиям в деятельности правоохранительных органов.

В связи с этим явно обозначилась необходимость поиска новых, наиболее рациональных способов гарантированного достижения обучающих целей в системе языковой подготовки будущих юристов. Требуется новые технологии, позволяющие в процессе обучения усваивать и систематизировать получаемую информацию в том объеме, который предусмотрен соответствующими планами и программами.

Прежде всего, технологизация учебного процесса предполагает коррекцию общей лингводидактической базы, на основе которой должно вестись обучение русскому языку и культуре речи студентов вузов юридического профиля.

Сегодня основным компонентом лингвистической базы обучения языку профессии является курс «Русский язык и культура речи», введенный в учебные программы подготовки студентов юридических факультетов университетов России. Данная дисциплина ставит своей целью изучение и закрепление норм современного русского литературного языка и основ культуры речи и строится с учетом теоретических знаний и практических навыков и умений по русскому языку, полученных студентами в средней школе. Нормированность, точность, уместность и чистота речи юриста как в письменной, так и в устной ее формах, а также речевое мастерство, умение убедить аудиторию и воздействовать на нее – это главные составляющие содержания курса «Русский язык и культура речи».

Для реализации основных задач данного базового курса необходимо интенсифицировать учебный процесс. Интенсификация учебного процесса возможна за счет реализации, во-первых, *интегративного подхода* к организации обучения и, во-вторых, использования *инновационных технологий*.

Разработка и осуществление связей между основными понятиями курса «Русский язык и культура речи» и близких к нему дисциплин, опираясь на ту роль, которую они выполняют в той или иной жизненной ситуации, приведет к расширению образовательного пространства указанного курса. Такими близкими для интеграции курсами могут быть «Риторика», «Логика», «Этика делового общения», «Делопроизводство и корреспонденция», «Основы судебного красноречия».

Стратегия инновационного обучения предполагает разработку и внедрение новой методики, соответствующей целям и задачам, в нашем случае, языкового профессионального образования и учитывающей особенности обучаемого контингента.

Предполагается, что сегодня методически оптимально обеспечит организацию

учебного процесса, связанного с многоаспектностью речевой подготовки будущего юриста, именно **модульная структура** лингвометодической базы обучения, целью формирования которой и является интегрирующий курс.

Модульное обучение имеет следующие особенности:

- модульное обучение обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях;

- модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;

- модульное обучение предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Таким образом, модульная технология обучения, заключающаяся в дроблении информации на определенные дозы - модули, обуславливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность процесса обучения, создает условия для выбора оптимального пути и обеспечивает возможность самостоятельного обучения.

Обучающий модуль — это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Модульная структура построения обучающего курса предусматривает применение таких методов, с помощью которых максимально реализуются цели и задачи обучения. Прежде всего, это *метод опорного конспекта*, обеспечивающий взаимодействие педагога и студента на основе предельного сжатия, обобщения, кодирования учебной информации с помощью тезисов, схем, символов, таблиц, графиков и их последующего полноценного воспроизведения в сознании обучающегося. Развивающий эффект этого метода обеспечивается за счет интенсивной интеллектуальной деятельности студентов, необходимости постоянного обобщения, свертывания и воспроизведения знаний. Данный метод обучения неразрывно связан с *методом самостоятельного поиска*, который позволяет педагогу, опираясь на имеющиеся у обучающегося знания и навыки, на его индивидуальные способности, ставить перед ним творческую поисковую задачу, консультировать и оценивать его деятельность. И, наконец, третий метод модульного обучения – *метод проблемной ситуации*, обеспечивает наиболее глубокое и полное овладение учебным материалом в условиях повышенной трудности. Постановка учебно-познавательной задачи требует для своего решения мобилизации полного объема знаний, умений и навыков, повышения активности мыслительных и творческих способностей.

Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Сущность модульного обучения состоит и в том, что студент самостоятельно (или с помощью преподавателя) может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей.

Учебный модуль – не только раздел учебной программы, но и выбранная дидактическая система, основное место в которой занимает взаимодействие различных приемов и способов учебной деятельности, обеспечивающих вхождение этого модуля в целостную систему предметного и общего обучения.

Модуль может совпадать с темой или блоком взаимосвязанных тем. Однако в отличие от темы, в модуле четко определены задачи и уровни изучения данного модуля, названы понятия, навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый, обозначены уровни усвоения учебного материала и виды контроля качества усвоения: текущий, промежуточный и итоговый.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля. При этом отдельно взятый модуль остается компонентом системы, его содержание может варьироваться, заменяться полностью или частично. Мобильность, перегруппировка модулей позволяет осуществлять интеграцию и дифференциацию предметного содержания обучения, обеспечивать гибкое сочетание базовых и дополнительных дисциплин в зависимости от специальности, форм обучения и других условий.

Модульная структура курса «Русский язык и культура речи» для студентов юридического профиля может быть представлена следующим образом:

1 модуль «Язык и его нормы» - *корректировка и актуализация* навыков владения нормами современного русского литературного языка;

2 модуль «Функциональные стили речи» - *усвоение* стилистической дифференциации современного русского литературного языка;

3 модуль «Профессиональная речь юриста» - активное *овладение* нормами официально-делового стиля и *развитие* риторических умений и навыков.

Каждый модуль характеризуется законченностью, но в то же время предусмотрена возможность комбинировать его с другими модулями. Отдельные модули могут перегруппировываться в зависимости от формы обучения (очной, заочной, дистанционной), включаться в другие курсы и программы, таким образом более адресно реализуя принцип профессиональной направленности языкового обучения.

Как известно, эффективность обучения в значительной степени определяется качеством учебных пособий. При построении и организации учебного материала в пособиях модульного типа целесообразно учитывать такие структурные элементы, как базовая (или типовая) программа, конспект или тезисы лекций, практические задания (в виде тестов), темы рефератов и контрольных работ, предметный экзаменатор (вопросы и задания для промежуточного и итогового контроля и самопроверки знаний), словарь ключевых терминов и понятий, библиография (с указанием основной и дополнительной литературы), а также демонстрационный материал (схемы, графики, таблицы, фото, рисунки и др.).

В соответствии с предложенной модульной структурой учебного курса, нами подготовлено учебное пособие «Русский язык и культура речи» для студентов юридического факультета [3]. Пособие имеет практическую направленность и прикладные задачи, состоящие в повышении уровня орфографической и пунктуационной подготовки, в формировании основ профессиональной речи студентов - будущих юристов.

Учебное пособие построено по модульному принципу и ориентировано на рейтинговую оценку знаний студентов. Каждая тема сконструирована в виде отдельного элемента модуля, содержащего теоретическую часть в виде опорного конспекта и практикум, который включает список литературы и соответствующие задания. Такая модульная структура предполагает обязательную *самостоятельную подготовку* студента и дает возможность проведения промежуточного и итогового контроля знаний и навыков. Пособие имеет приложение, в котором справочные материалы по каждому модулю представлены в виде таблиц, схем, образцов деловой и правовой документации, судебных речей,

краткого терминологического словаря.

Для заочной формы обучения учебное пособие представлено в виде краткой, сжатой модульной версии курса, в большей степени ориентированной на самостоятельную работу студентов [4].

Создание программы обучения и пособий по модульному принципу требует изменений в оценке достижений студентов, от которых требуется не только правильность знаний и точность выполнения упражнений, но и понимание того, зачем требуется изучать данный материал и как его применять в профессиональной деятельности.

Изучение каждого модуля должно завершаться определенной формой контроля, цель которого – дать возможность студентам и преподавателю выяснить, как освоена данная часть курса, оценить достигнутое и получить информацию о проблемах; в случаях необходимости внести коррективы в индивидуальный план студентов или учебный процесс. В модульном обучении оценивается в баллах каждое задание, устанавливаются его рейтинг и сроки выполнения (своевременное выполнение задания тоже оценивается соответствующим количеством баллов), т.е. основной принцип рейтингового контроля – это контроль и оценка знаний и умений с учетом системности работы студентов. После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету.

Предполагается, что наиболее оптимальной формой контроля в модульном курсе является тестирование. Разработанные нами *тесты по русскому языку и культуре речи* представляют собой совокупность сбалансированных тестовых заданий по основным правилам русской орфографии и пунктуации, а также по нормам культуры речи и стилистики. Каждый тест включает 3 раздела (А, Б, В), соответствующие выделенным модулям учебной дисциплины. В состав каждого раздела теста включена система фасетных заданий, позволяющих качественно оценить и эффективно измерить уровень знаний, умений, навыков и представлений по отдельному модулю или сразу по 3 модулям курса. Такая гетерогенная структура теста позволяет диагностировать различные уровни развития языковой личности студента, а также осуществлять промежуточный и итоговый контроль.

Языковой материал презентуемых учебных пособий и тестов полностью соответствует тематике права. В качестве тематических и лексических источников использованы тексты законов, процессуальных актов, деловых бумаг и судебных речей. Студенту, будущему специалисту, необходимо видеть значимость изучаемой дисциплины в свете своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому применение дидактического материала с профессиональной направленностью поощряет естественную заинтересованность студентов в познании специфики профессии.

Однако в условиях полиязыковой среды построение любой методической системы лингвистического обучения невозможно без учета характера билингвизма обучающихся.

При обучении языку в многоязыковой среде в сознание обучаемого закладывается представление о двух (или более) языковых системах, вследствие чего элементы одной системы часто оказываются перенесенными в систему другого языка. Это вызывает отклонения от языковой нормы и приводит к интерференционным ошибкам всех уровней.

Формирование и коррекция навыков употребления языковых единиц с учетом интерференции должно базироваться на выводах лингвокомпаративного анализа, который восходит к широко известному тезису Л.В. Щербы о необходимости сопоставительного метода обучения, основанного на сравнительном анализе языковых систем [6, с. 321]. В этой связи очевидно, что отбор языкового материала и методическая интерпретация обучения должны учитывать критерий межъязыковой эквивалентности и контрастивности. Необходимо принимать во внимание тождественные и частично различные языковые

средства двух языков (русского и родного). При этом тождественные средства подлежат межязыковому скрытому положительному переносу - трансферу, частичные различия сравниваются как дифференциальные.

В системе модульного обучения русскому языку будущих юристов в условиях дагестанского мультилингвизма учет потенциальных возможностей проявления интерференции является очевидной необходимостью. Приемы и методы преодоления интерферентных явлений в речи обучающихся - неотъемлемая часть всего модулярного курса, однако, в большей степени они должны актуализироваться в первом модуле.

Следует отметить, что степень билингвизма студенческой аудитории, как правило, различна: от нулевой до крайне ущербной. Это вызывает затруднения в применении адекватных способов ликвидации интерферентных отклонений в речи обучающихся. В этом случае целесообразно усилить самостоятельную работу студента и обеспечить индивидуальную диагностику и контроль в обучении. При этом необходимо опираться на *принцип гибкости* модульного обучения. Этот принцип требует такой структуры модулей, при которой обеспечивается легкое приспособление содержания обучения и возможности его усвоения к индивидуальным особенностям обучаемых. При реализации данного принципа очевидна индивидуализация технологии обучения, которой должна предшествовать исходная диагностика знаний и анализ потребности обучения со стороны обучаемого.

Итак, представленный проект дидактического процесса на базе модульной технологии обучения, на наш взгляд, обладает высокой степенью эффективности языковой подготовки будущих специалистов в области права; является наиболее рациональным способом гарантированного достижения обучающихся целей и оптимально соответствует современным условиям формирования языковой личности.

Литература

1. Бояринцева Г.С. Культура речи юриста. – Саранск, 1987.
2. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 7. - М.-Л., 1952.
3. Магомедова Т.И. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов 1 курса юридического факультета ДГУ. - Махачкала, 2007.
4. Магомедова Т.И. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов 1 курса ОЗО юридического факультета ДГУ. - Махачкала, 2006, 2007.
5. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года). – М. Эл.вер.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. - М., Учпедгиз, 1947, с. 319-337.
7. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. - Каунас, 1989.

САМООБРАЗОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

Аннотация

В статье решается проблема самообразования студентов в ходе профессионально-методической подготовки. Акцентируется внимание на формировании у студентов самостоятельности мышления; самооценки уровня собственных знаний и умений и владения способами умственной деятельности; проявления познавательной активности в процессе обучения; самовоспитания стремления к повышению уровня самообразования.

E. Matveeva

THE SELF-EDUCATION IN THE STUDENT'S PROFESSIONALLY METHODICAL TRAINING – THE FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY

Abstract

The problem of student's self-education during professionally methodical training is decided in the article. The attention is accentuated on the formation student's self-sufficiency thought; self-appraisal of level one's knowledge's and skills and ability of method of mental work; appearances cognitive activity during the education, self-discipline of aspiration for rising of the level of the self-education.

Самообразование студентов – важнейший вид познавательной деятельности. Сфера самообразования обеспечивает молодому специалисту выход на: самостоятельность мышления; критичность отношения к получаемой информации; самооценку уровня собственных знаний и умений и владения способами умственной деятельности; проявления творческой активности в процессе обучения; самовоспитания стремления к повышению уровня самообразования. Успешность самообразовательной деятельности зависит от готовности студентов к ее реализации. «Готовность к самообразованию, – как отмечает А.К. Громцева, – овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности» [1, с. 26]. Волевые и эмоциональные стороны деятельности охватываются нравственно-волевым компонентом (любопытность, критичность, трудоспособность, ответственность). Мы согласны, что ведущим компонентом является мотивационный [2, с. 106]. Г.М. Коджаспирова отмечает элементы: осознание личной и общественной значимости непрерывного образования, профессионального совершенствования и расширения кругозора, наличие стойких познавательных интересов и т.д. Процессуальный компонент предполагает наличие развитых навыков самостоятельной познавательной деятельности; организационный – уметь выбирать источники познания и формы самообразования, осуществлять самоконтроль и самооценку. Для учителя она выделяет четыре вида самообразования: общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое [2, с. 104-105], а также четыре вида самообразовательной деятельности: фоновое или естественное; общеобразовательное и педагогическое. Такая деятельность не требует от учителя специальной подготовки и планирования, он знакомится с материалами печати, новой литературой, приобретая ее в соответствии с собственными интересами. В ходе работы учителя над психолого-педагогической или методической темой

формируется перспективное профессиональное самообразование. При этом оно может перейти в актуальное педагогическое самообразование, когда происходит конкретизация познавательных интересов педагога. Таким образом, как справедливо отмечает Г.М. Коджаспирова, каждый компонент самообразования «может находиться на различных уровнях сформированности, в результате вся самообразовательная деятельность выступает как многоуровневое образование» [2, с. 107].

Сравнивая самостоятельную работу и самообразовательную деятельность, можно отметить много общих моментов, связывающих данные педагогические явления. На это обращали внимание ученые: Г.М. Коджаспирова, И.Л. Наумченко, П.И. Пидкасистый, Г.Н. Сериков и другие [2, 3, 4, 5]. Они отмечают, что самостоятельная работа является начальным этапом самообразовательной деятельности, оба процесса в идеале могут быть систематическими и целенаправленными. Самостоятельная работа проводится под руководством педагога, мотивируется извне. Самостоятельная работа в процессе самообразования мотивируется, в основном, внутренними причинами: положительным отношением к умственной деятельности, ответственностью и прилежанием. Интересные данные, характеризующие уровень самообразования студентов, были получены в результате анкетирования. На вопрос:

«Определите свой уровень самообразования:

а) несамостоятельное самообразование, т.е. под руководством педагога, родителей, друга;

б) «вынужденное» самообразование, т.е. подготовка к выступлению, докладу, реферату и т.д.;

в) позиционное самообразование (выработана потребность в самоорганизации познавательной деятельности, на основе мотивации, целеполагания, планирования собственных действий, рефлексии, оценки собственных достижений);

г) собственное мнение о самообразовании».

Ответы распределились следующим образом: 20% занимаются самообразованием под руководством педагога; 38% – обладают «вынужденным» самообразованием; у 36% выработана потребность в самообразовании; 6% не считают необходимым заниматься своим самообразованием.

На вопрос: «Какой результат получен Вами в ходе самообразования?» студенты ответили: «Развили способность логически мыслить, занимаясь самообразованием. Научились применять формулы для решения задач, пользоваться законами химии для решения задач с помощью преподавателя. Научились составлять конспекты по темам, занимаясь самообразованием». Проведенная анкета показала, что 42% от числа опрошенных студентов достаточно активно занимается саморазвитием своих способностей, имеет хорошую способность к самообразованию. Более половины студентов (58%) не стремятся к саморазвитию в достаточной степени, чаще всего им требуется помощь преподавателя для изучения материала.

Процесс стимулирования самообразования студентов возможен путем вовлечения их в решение системы учебных заданий (в ходе выполнения различных самостоятельных работ) на занятиях методики обучения химии и спецкурсов. Основными формами обучения являются учебные дискуссии, защита проектов, тренинги, моделирование, индивидуальные и групповые формы и работа в парах сменного состава.

Важнейшим условием мотивации и обеспечения самообразования у студентов является ознакомление их с системой адаптивно-тематических средств обучения (учебно-методический комплекс курса, блок «Самообразование»), а также вовлечение студентов старших курсов в ситуацию применения знаний и умений из других предметов в методику обучения химии. В условиях непрерывного самообразования методическая дисципли-

на является центром «кристаллизации» самообразовательных знаний и умений. Студенту младших курсов трудно осознать и оценить реальное состояние своих знаний и умений. Это появляется на 4-5 курсах, когда в ходе освоения методической дисциплины осуществляется практическое использование ранее приобретенных психолого-педагогических и специальных знаний и умений.

Образование в вузе осуществляется в аудиторное время (лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, конференции и многие другие формы), во внеаудиторное время (в библиотеке, дома и т.д.) и в значительной мере – в ходе педагогических практик. Эффективность обучения зависит от многих причин, например, от педагогической направленности системы обучения (дисциплины всех блоков) и от культуры профессионально-методического самообразования студентов. Положительное отношение к приобретению профессиональных знаний и умений, осознанное понимание значимости самообразовательной деятельности ведет к постоянному самосовершенствованию. Исходя из диалектической взаимосвязи мотивации к обучению, самообразования, самовоспитания и учебной деятельности, рассмотрим ниже на рис. 1 взаимосвязь четырех важнейших сфер жизнедеятельности будущих специалистов и их образования.

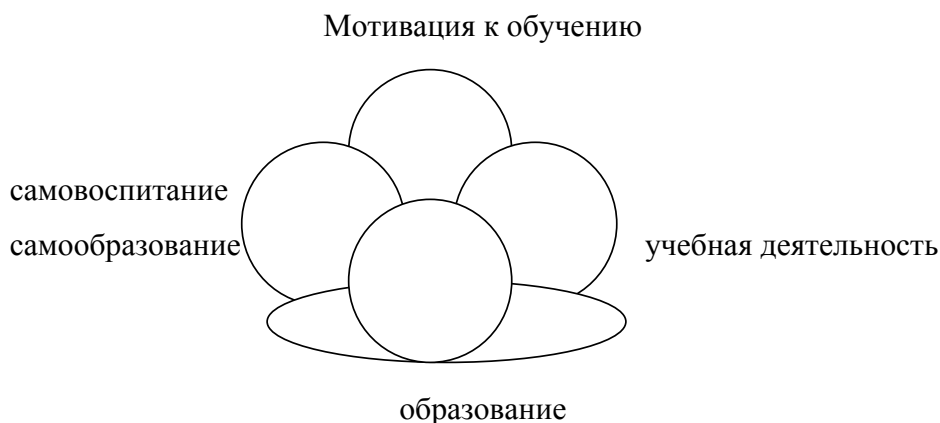


Рис. 1. Взаимосвязь отдельных компонентов учебно-воспитательного процесса

«Обучение в вузе, – как отмечают П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов, – только тогда можно считать эффективным, если знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты, являются для них лично значимыми, обуславливая формирование у них целостного научного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами будущей профессиональной деятельности» [6, с. 74]. Сфера «Самообразование», образно говоря, проникает и объединяет все сферы, без которых невозможно осуществлять процесс обучения. Без мотивации не начинается деятельность, а начало – это определение целей, постановка задач, далее – планирование действий, необходимых средств, получение результата в соответствии с поставленными целями.

В ходе обучения мы должны научить студента добывать знания самостоятельно, т.е. речь пойдет об умениях осуществлять самообразование. В связи с этим необходимо рассмотреть положение самообразовательных умений в общей иерархии умений и навыков. Наиболее удачно это удалось сделать Н.А. Лошкаревой, она классифицирует умения и навыки на три группы (в зависимости от дидактической цели): 1) учебные навыки и умения, формирующиеся под руководством учителя; 2) навыки и умения самообразования (они имеют свое содержание, область применения, специфику); 3) навыки и умения контроля и самоконтроля, хотя они и различны для учебных целей и самообразования

[7]. Самообразовательные умения отличаются «максимальной самостоятельностью действия при отсутствии постоянного, ясно выраженного внешнего руководства» [7, с. 122]. Сюда отнесем умения: формулировать цели самообразования; планировать работу на определенное время; работать с первоисточниками, книгой; систематизировать материал по конкретной теме и т.д. Из самообразовательных навыков необходимо отметить: навыки обработки изученного материала, т.е. составление библиографического списка, различных картотек, например: картотеки статей из предметных журналов по различным проблемам и темам школьного курса, картотека дидактических средств к отдельной теме и конкретному уроку, оформление аннотаций к книгам и т.п.

Систематическая и целенаправленная работа по обучению студентов самообразовательной деятельности ведется с первого курса в ходе освоения дисциплин общественно-го, психолого-педагогического и специального циклов. Из общих проблем, возникающих у студентов на первом этапе обучения, можно отметить: 1) неумение распределять свое время по самообучению; 2) затруднения в самостоятельном пополнении знаний и умений; 3) неумение осуществлять внутри- и межпредметные связи. Большая ответственность за создавшееся положение лежит на преподавателе, который должен осуществлять преемственность школьного и вузовского самообразования, учитывать неподготовленность студентов к процессу непрерывного самообразования (в плане его незавершенности). Беседы и наблюдения за процессом обучения первокурсников позволяют отметить их желание учиться и переучиваться. При этом идет «учебный вал». Занятия как бы на-слаиваются одно на другое, казалось, не закончилась одна тема, начинается изучение другого материала. От студента требуется проявление обобщенных умений, он должен быстро и четко уметь ориентироваться в изучаемом материале. Порой темы и проблемы «наслаиваются» друг на друга. В этот момент и происходит отставание обучаемого от уровня обучения. Немаловажной проблемой является востребованность знаний и умений студентов. Несовершенство контроля знаний приводит к формальному подходу, который проявляется не только в однообразии его форм (письменный контроль, коллоквиум), но и в отсутствии самооценки уровня собственных знаний и умений. Первокурсников знакомим с формами вузовской самостоятельной работы, с результатами такой деятельности, материализованными в виде методических разработок, указаний, пособий, дидактических материалов. Чем раньше студент вовлекается в процесс самообразования, тем легче проходит дальнейшее освоение дисциплин. Необходимо показать преимущества обучения самообразованию. Начинать надо со знакомых действий. Например, в ходе освоения экспериментальных или вычислительных умений. Это, с одной стороны, знакомый вид деятельности, и студент заранее как бы готов к нему, с другой, он уверен, что любой курс химии сопровождается математическим арсеналом, комплексом расчетов и практических заданий. К ним или к создавшейся ситуации студент психологически готов. А вот насколько он сможет реализовать в своей учебной практике вычислительные или экспериментальные умения и достойно показать свою подготовку – это проблемно и требует самоанализа и самообразования. Экспериментальные умения у студентов формируются с I курса. Но только к IV курсу у них появляется уверенность в том, что они смогут выполнить химический эксперимент перед группой. К сожалению, на младших курсах не всегда подчеркивается профессионально-методическая значимость выполняемого эксперимента. Об этом свидетельствуют данные анкет, проведенных на разных курсах с целью выяснения характера самооценки уровня собственных знаний и умений и владения способами умственной деятельности (см. диагр. 1).

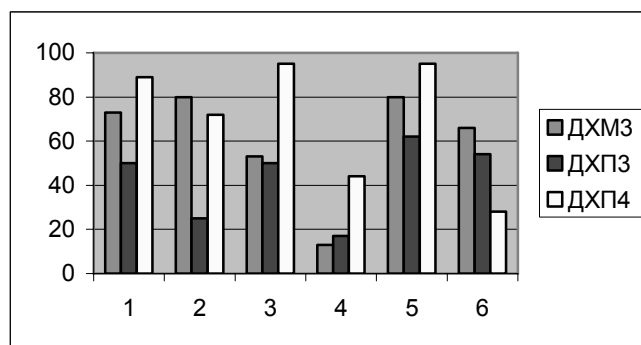


Диаграмма 1. Самооценка знаний и умений

По оси абсцисс даны предметные и профессионально-методические знания и умения; по оси ординат – процент ответа. Обозначения:

- 1 – умение решать расчетные задачи;
- 2 – умение решать экспериментальные задачи;
- 3 – оценивание умений поставить и провести химический эксперимент;
- 4 – умение составлять расчетные задачи любого типа;
- 5 – занимаются самообразованием;
- 6 – определение уровня самообразования.

Полученные результаты позволяют выделить взаимосвязи и обнаружить некоторые противоречия между сформированными знаниями и умениями и баллом самооценки. Так, студенты III курса по специальности «Химия» (ДХМЗ) уверенно отвечают на предложенные вопросы, разбираются в проблеме интеграции знаний и умений, 66 % студентов находятся на уровне «позиционного самообразования». У них выработана потребность в самоорганизации познавательной деятельности, они умеют планировать собственные действия. Сравнивая результаты анкетирования студентов, обучающихся специальности «Химия с дополнительной специальностью» (ДХПЗ и ДХП4), можно отметить наличие неуверенности в положительном ответе, «позиционное самообразование» отметили 54 % ДХПЗ. 55 % ДХП4 считают, что находятся на уровне «вынужденного» самообразования, когда идет подготовка к выступлениям, написание реферата или доклада. Только 28 % студентов оценивают собственные достижения, владеют методами рефлексии. Мониторинговое исследование за процессом формирования у студентов вычислительных умений позволяет определить некоторые закономерности. Наблюдения за процессом обучения студентов позволяют отметить, что: 1) они затрудняются составлять план и действия по решению задачи; 2) не научены читать и осознавать содержание условия задач; 3) не проводят самоанализ своих действий по решению конкретной задачи; 4) не могут определить свои действия для самоподготовки. Возможно, это связано с тем, что студенты слишком формально подходят к выполнению заданий, ставя перед собой цель: выполнить задание, получить правильный ответ. Обсуждение выполненных заданий происходит на занятии. Обращаем внимание студентов на подбор условий задач для определенных типов расчетных задач, они учатся «взвешенно» подходить к содержанию условия задачи: анализируют практическую направленность содержания и математическую часть условия. Для того, чтобы научить «читать» химическую задачу, необходимо попробовать самому ее составить, продумать решение и методику обучения. Опыт организации такого занятия позволяет выявить студентов, которые изучали методическую литературу, статьи журнала «Химия в школе», с целью определения методики обучения учащихся

решению задач и подбора условий расчетных задач с практической направленностью. Они чувствовали себя достаточно уверенно, подготовили подробные инструкции для первичного ознакомления учащихся с конкретным типом расчетных задач, и, что очень важно, были предложены для сравнения условия задач, необходимо было сделать вывод об их пригодности для обучения учащихся. Активность студентов на таком занятии, их самостоятельность и проявленный интерес к решаемой проблеме являются показателями сформированности самообразовательных умений. В ходе диагностической проверочной работы студентам предлагалось задание:

«Дана следующая задача: ионы кальция играют важную роль в жизнедеятельности организма: участвуют в процессе передачи нервных импульсов, для сокращения скелетных и гладких мышц. В 1 л раствора хлорида кальция содержится 3,12 моль ионов Ca^{2+} и Cl^- . Рассчитайте молярную концентрацию хлорида кальция в растворе, если степень диссоциации соли равна 52%. Установите место задачи в курсе химии средней школы, тип задачи. Какие знания необходимы для ее решения? Какие варианты решения этой задачи могут предложить учащиеся и, какой из них наиболее рациональный?». В ходе оценивания полученных результатов знакомим студентов с методикой поэлементного анализа. Стимулирование самообразования студентов осуществляется в ходе создания атмосферы успешности обучения. Как видим, чтобы научить студентов определенному виду деятельности, необходимо многократно, с разных позиций вовлекать их в процесс деятельности и обсуждения полученных результатов. Далее в первой контрольной работе студенты самостоятельно справляются с таким заданием, раскрывая деятельность учителя по методике обучения решению конкретного типа задач.

Освоение курса теории и методики обучения химии способствует выявлению уровня сформированности интеллектуальных знаний и умений, применению профессиональных знаний, умений и навыков, сформированных ранее в ходе освоения химических и психолого-педагогических дисциплин. Это позволяет в ходе обучения реализовать личностную ориентацию студента в реальном самообразовательном пространстве на деятельностиной основе.

Литература

1. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие /Под ред. д-ра психол. наук, акад. Ю.М. Забродина. – М.: АО «ЦИТП», 1994. – 344 с.
3. Наумченко И.Л. Самообразование будущего учителя. – Саранск.: Морд. книжное изд-во, 1974. – 261 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
6. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
7. Лошкарева Н.А. Единство и особенности овладения учащимися знаниями, умениями и навыками в процессе учебной работы. – В кн.: Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся в обучении: сборник трудов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1976. – С. 115-33.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКОЙ СВЯЗИ В СИСТЕМЕ ШКОЛА – ВУЗ

Аннотация

Рассматривается преемственность обучения химии на примере курса «Взаимосвязь структуры, строения и свойств веществ», предназначенного для изучения учащимися старших классов школы, студентами колледжа и младших курсов вуза. В программе курса даны основы атомно-молекулярного учения, основные теории образования химической связи, пространственного строения молекул и молекулярных частиц, различные виды межмолекулярного взаимодействия.

E. Semenova

SOME FEATURES OF REALIZATION OF CONTINUITY AT STUDYING
CHEMICAL CONNECTION IN OF SYSTEM SCHOOL – HIGH SCHOOL

Abstract

The continuity of training of chemistry is considered by the example of a rate «Interrelation of structure, a structure and properties of substances», intended for studying by pupils the senior classes of school, students of college and younger rates of High school. In the program of a rate bases of the atom-molecular doctrine, the basic theories of formation of chemical connection, a spatial structure of molecules and molecular particles, various kinds of intermolecular interaction are considered.

Одной из важнейших проблем в психолого-педагогической практике является развитие мыслительной деятельности учащихся на основе психологических закономерностей интеллектуального мира учащихся в процессе обучения химии. Важной стороной этого развития является пространственное мышление. Пространственное мышление формируется в системе знаний, подлежащих усвоению.

Для формирования пространственного мышления у учащихся профильных классов и студентов первого курса колледжа и вуза должна соблюдаться преемственность в изучении темы «Химическая связь». Для этого организация учебного процесса, по А.В. Батаршеву [1], должна включать:

- динамизм учебного процесса, движение и развитие знания по восходящей линии от простого к сложному, от сущности первого порядка к сущности второго порядка, от сущности второго порядка к сущности третьего порядка и т.д.;
- наличие диалектических скачков в учебном познании (на каждой последующей ступени обучения происходит перераспределение эмпирических и теоретических знаний);
- создание оптимальных условий для формирования системы знаний учащихся на основе преемственных внутри- и межпредметных связей.

Следовательно, в основу преемственного подхода положена идея о том, что содержание и структура учебной дисциплины должны строиться на основе имеющихся зна-

ний, обеспечивая неразрывную связь между ступенями обучения, позволяя расширять и углублять новые знания в системе старых. Преемственность должна быть направлена, прежде всего, на формирование стройной системы знаний, умений и навыков учащихся.

Многие выпускники школы, оказавшись на студенческой скамье колледжа или высшего учебного заведения, испытывают немалые затруднения на первых этапах обучения, не сразу адаптируются к новым формам организации учебного процесса и методам обучения и к тем требованиям, которые им предъявляют. Причинами этой проблемы, как считает Л.О. Филатова [2], являются значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения в школе и в вузе. Существенно различаются характер и способы познавательной деятельности студента и школьника. Противоречия между целями и задачами школьного образования и требованиями к учебной подготовке абитуриента, студента младших курсов вуза проявляются, прежде всего, в крайне недостаточном уровне сформированности знаний, умений, мыслительных операций и практических навыков у выпускников средней школы, что очень затрудняет вузовский учебный процесс на ранних стадиях.

Идея разработки спецкурса «Взаимосвязь структуры, строения и свойств веществ» состоит в том, чтобы научить учащихся и студентов описывать и изучать явления химической связи, привлекая для этого внутрипредметные связи.

Исходя из этого, мы отобрали учебный материал, опираясь на следующие положения.

1. Материал раздела должен включать основные понятия, правила и закономерности.

Любой вид обучения всегда сводится к формированию умений оперировать понятиями, уточнять их и находить между ними связи и отношения [3]. А законы, правила и закономерности выполняют функцию объединения понятий в определенные системы, приобретающую познавательный и практический смысл [4].

На основании этого положения мы отобрали следующий материал.

Понятия: атомная орбиталь, энергетический уровень (подуровень), электронная конфигурация, валентность, электронная теория валентности, атомный радиус, ковалентный радиус, ионный радиус, вандерваальсовый радиус, механизмы образования химической связи (обменный, донорно-акцепторный), тип связи (σ -, π -, δ -), длина связи, насыщенность ковалентной связи, валентный угол, энергия связи, кратность связей, гибридизация атомных орбиталей, геометрия молекулы, молекулярная орбиталь (связывающая, несвязывающая, разрыхляющая, групповая), энергетическая диаграмма, порядок связи, энергия ионизации, энергия сродства к электрону, парамагнетизм, диамагнетизм, электроотрицательность, полярность связи, координационная связь, комплексное соединение, комплексообразователь, лиганд, электрохимический ряд лигандов, низкоспиновый комплекс, высокоспиновый комплекс, внешнеорбитальный комплекс, внутриорбитальный комплекс, межмолекулярное взаимодействие, мгновенный диполь, индуцированный диполь, ориентационное взаимодействие, индукционное взаимодействие, дисперсионное взаимодействие, водородная связь.

Законы, принципы и закономерности: атомно-молекулярное учение периодический закон Д.И. Менделеева, принцип Паули, правило Гунда, МВС (метод валентных схем), ТКП (теория кристаллического поля), МО ЛКАО (метод молекулярных орбиталей как линейная комбинация атомных орбиталей).

2. Существование различных теорий образования молекул.

В ходе изучения курса «Взаимосвязь структуры, строения и свойств веществ» студенты должны быть ознакомлены с наиболее распространенными теориями и способами образования химической связи, основными методами, с помощью которых анализируют тип связи. При этом необходимо раскрыть достоинства и недостатки каждой из них. Поэтому в данном курсе предлагается рассмотреть метод валентных связей (МВС), теорию кристаллического поля (ТКП), метод молекулярных орбиталей (ММО).

Разделяя основные идеи В.М. Потапова и Ю.С. Шабарова из работы [5] и опираясь на собственный опыт, мы считаем, что рассмотрение квантово-химических моделей молекул необходимо начать с метода валентных связей, поскольку это первая теория квантовой химии, она очень наглядна и доступна, что позволяет показать школьникам возможность описания молекул с помощью достаточно простой математической модели. Затем, показав как преимущества, так и недостатки теории валентных связей, следует перейти к более универсальным и чаще используемым теории кристаллического поля и методу молекулярных орбиталей для студентов младших курсов. Мы предлагаем спецкурс, который имеет следующую структуру.

I. Введение. Истории формирования пространственных представлений.

II. Природа химической связи.

1. Природа ковалентной связи и механизмы ее образования.
2. Ионная связь. Устойчивость ионных соединений. Координационная связь.
3. Межмолекулярное взаимодействие.

III. Взаимосвязь структуры, строения и свойств веществ.

1. Структура ковалентных молекул типа AB_n . Гибридизация в молекулах, содержащих кратные связи.
2. Теория отталкивания валентных электронных пар (ОВЭП).
3. Аксиальное и экваториальное расположение неподеленных электронных пар.
4. Делокализованные связи. Структура ковалентных ионов: CO_3^{2-} , NO_2^- , ClO^- , ClO_2^- , ClO_3^- , ClO_4^- . Полная и неполная гибридизация.
5. Образование многоцентровых связей.
6. Структура комплексных соединений. Особенности комплексообразования d-элементов. Спектрохимический ряд лигандов.
7. Метод валентных схем. Магнитные свойства комплексов, высоко- и низкоспиновые комплексы, внутри- и внешнеорбитальные комплексы.
8. Теория кристаллического поля. Расщепление орбиталей в полях лигандов различной симметрии (октаэдрическая, тетраэдрическая, плоскочетырёхугольная). Факторы, влияющие на параметры расщепления. Устойчивость высокоспиновых и низкоспиновых состояний в зависимости от электронной конфигурации иона и атома металла и природы лиганда.
9. Метод молекулярных орбиталей комплексов с учетом сигма-связывания.

IV. Влияние химической связи на свойства соединений.

1. Размеры атомов (атомный объем). Атомные радиусы (ковалентный, ионный, металлический, вандерваальсовый).
2. Тип химической связи, структура и физические свойства. Тип связи и химические свойства.
3. Взаимосвязь характера химической связи в комплексных соединениях и их реакционной способности.
4. Влияние межмолекулярных сил на структуру и свойства.

На первом занятии рассматриваются основы атомно-молекулярного учения в химии, атомистические представления о строении вещества, изучается история развития представлений об атоме, предельно лаконично рассматриваются отдельные попытки и первые научные теории, связанные с формированием современных представлений о химической связи и стереохимии. Показывается, что развитие стереохимии происходило благодаря совершенствованию экспериментальной базы.

Вторая тема посвящена изучению положений и принципов образования химической связи. Рассматриваются понятия «валентность» (одно из основных понятий учения о

химической связи), модели ковалентной связи Г. Льюиса и ионной связи В. Косселя (1916 г.), взаимосвязь понятий «валентность» и «химическая связь». Говоря о валентности, выделяем максимально возможную и реальную. Максимально возможную валентность атома химического элемента определяем по его положению в периодической системе, а реальную - по числу химических связей, которыми атом данного химического элемента связан с другими атомами в молекуле. В этой теме даются понятия механизмов образования химической связи (обменный и донорно-акцепторный), основные характеристики, объясняется электронная теория валентностей, правило октета. Приводим учащихся к выводу, что химическая связь – это результат взаимодействия атомов при образовании молекул. Показываем, что состав вещества определяется молекулярной формулой, а состояние атомов в молекулах - химической связью. Выяснение природы химической связи приводит к следующим утверждениям: природа химической связи - электронная; основной вклад в образование связи вносят внешние (валентные) электроны взаимодействующих атомов; характер химической связи определяется расположением внешних атомных орбиталей взаимодействующих атомов (σ , π , δ -связи); образование химической связи возможно в том случае, если при взаимодействии атомов происходит понижение полной энергии системы. Рассматриваются основные количественные характеристики химической связи, такие как: энергия связи, длина связи (межъядерное расстояние), направленность (расположение σ -связей в пространстве), угол связи, насыщенность и полярность. Введение этих характеристик позволит сравнивать связи между собой, а также получать информацию о строении и свойствах изучаемых веществ.

Преимущество при рассмотрении объекта позволяет показать взаимосвязь каждого из этих утверждений с ранее изученным материалом. Состояние электронов в молекуле описывают, опираясь на основные принципы и правила, которые использовались при изучении поведения электрона в атоме. Представление о том, что при взаимодействии атомов происходит понижение полной энергии системы, позволяет объяснить устойчивость молекул тем, что энергия молекулы всегда меньше суммы энергий изолированных атомов на величину энергии химической связи.

Для определения направления σ -связей в пространстве экспериментально измеряют валентные углы, знание которых позволяет не только представить форму молекулы, но и проследить взаимосвязь между формой молекулы, валентным углом, количеством σ -связей и составом молекулы.

Полярность химической связи определяется величиной эффективного заряда на атоме элемента в молекуле, который зависит от электроотрицательности атомов и электрического момента диполя. Следует остановиться на свойстве атомов химических элементов – электроотрицательности и объяснить, что мерой полярности молекулы является электрический момент диполя. Вводится классификация химических связей по величинам эффективных зарядов на атомах в молекулах: неполярные химические связи ($\delta=0$) – между атомами элементов с одинаковой электроотрицательностью (H_2 , Cl_2); слабополярные химические связи ($0,1 < \delta < 0,3$) – между атомами, незначительно различающимися по электроотрицательности (HCl , H_2O); сильнополярные химические связи ($\delta > 0,3$) – между атомами, значительно различающимися по электроотрицательности ($NaCl$, KF).

Именно эти характеристики (энергия, длина, направление и полярность) связи позволяют наиболее полно описать химические связи в молекулах и сравнивать их между собой. Поэтому появляется возможность показать условность традиционного выделения двух основных типов химической связи – «ковалентной» и «ионной».

Рассматриваются различные виды межмолекулярного взаимодействия: водородная и Ван-дер-Ваальсовы связи (ориентационные, индукционные, дисперсионные).

Третья тема посвящена рассмотрению схем образования химических связей. В их

основу положено представление об образовании связи за счет перекрывания внешних атомных орбиталей взаимодействующих атомов. По характеру перекрывания внешних атомных орбиталей выделяют σ -, π - и δ -связи.

Детально рассматриваем σ -связи (остов молекулы), образованные перекрыванием внешних атомных орбиталей, ориентированных вдоль линии, связывающей атомные ядра, и π -связи - перекрыванием атомных орбиталей, расположенных перпендикулярно линии δ -связей. Показываем, что в определенных случаях с участием d- и f-атомных орбиталей в молекулах могут образовываться δ -связи, хотя это явление бывает довольно редким.

Описание химических связей и прогнозирование характеристик молекул и молекулярных частиц целесообразно начать с метода валентных схем (метода ВС), в основе которого лежат следующие допущения: при образовании молекул сохраняется индивидуальность каждого атома элемента, входящего в состав молекулы; в образовании химических связей участвуют внешние (валентные) электроны атома; спины электронов, участвующих в образовании химической связи, должны быть антипараллельны; область повышенной электронной плотности расположена между каждой парой взаимодействующих атомов.

Особое внимание следует обратить на понятие «гибридизация атомных орбиталей», введенное Л. Полингом. Введение этого понятия необходимо для объяснения того факта, что очень часто атом элемента образует связи за счет электронов разных энергетических уровней.

Для объяснения геометрической структуры молекул и молекулярных частиц с неподеленной электронной парой (неподеленными электронными парами) рассматривается теория отталкивания валентных электронных пар, аксиальное и экваториальное положение НП (неподеленной пары).

Для наглядности метод валентных схем использует схемы - структуры, передающие распределение электронной плотности при образовании химических связей. Необходимо показать, что при наличии в молекулах кратных связей невозможно передать реальное распределение электронной плотности, в связи с этим говорят о делокализованных связях.

В нашем курсе рассматривается образование химических связей в классических комплексных соединениях. Образование комплексных ионов начинаем с рассмотрения основ координационной теории А. Вернера. Затем показываем основные свойства комплексных соединений и их объяснение даём с позиций теории валентных связей, теории кристаллического поля (теории, созданной специально для объяснения образования и свойств комплексных соединений) и методе молекулярных орбиталей.

Рассмотрев строение комплексных соединений и дав студентам характеристику по методу валентных схем, показываем недостатки этого метода. Переходим к теории кристаллического поля, которая рассматривает устойчивость комплексных соединений за счет энергии стабилизации кристаллическим полем (ЭСКП). Показываем зависимость энергии расщепления от степени окисления комплексообразователя, силы поля лиганда, от длины волны поглощаемого света. Так же по этой теории объясняем окраску комплексных соединений.

После этого переходим к рассмотрению более универсального и чаще применяемого метода молекулярных орбиталей (метода МО), в основе которого лежит модель образования молекулы, состоящая из следующих положений: молекула – это изолированное самостоятельное целое; каждый электрон любого атома, входящего в состав молекулы, принадлежит молекуле в целом и находится в поле всех ее ядер; состояние каждого электрона в молекуле описывается с помощью волновой функции, называемой молекулярной орбиталью (МО); совокупность молекулярных орбиталей молекулы, заполненных электронами - это электронная конфигурация молекулы; заполнение молекулярных орбиталей

электронами происходит аналогично заполнению атомных орбиталей, то есть выполняются принцип наименьшей энергии, правило Гунда и принцип Паули.

В наиболее простом приближении молекулярная орбиталь (МО) представляется как линейная комбинация атомных орбиталей (ЛКАО), то есть число комбинируемых атомных орбиталей равно числу получаемых молекулярных орбиталей. После введения понятий о «связывающих», «несвязывающих» и «разрыхляющих» молекулярных орбиталях можно показать основные принципы построения диаграмм молекулярных орбиталей для двухатомных молекул и ионов элементов первого и второго периодов периодической системы.

Качественной характеристикой устойчивости молекул в методе МО (молекулярных орбиталей) является порядок связи - это разность между числом электронных пар на связывающих молекулярных орбиталях и числом электронных пар на разрыхляющих молекулярных орбиталях. Кроме того, метод МО (молекулярных орбиталей) позволяет объяснить магнитные, оптические свойства различных веществ и их реакционную способность.

Такая последовательность рассмотрения учебного материала позволяет показать связь со всеми предыдущими темами.

Четвертая тема разработанного курса посвящена изучению конденсированного состояния вещества. Здесь рассматриваются особенности образования кристаллов и жидкостей. В данной теме даются понятия «атомного», «ковалентного», «ионного», «металлического», «ван-дерваальсового» радиуса, рассматривается влияние типа химической связи на структуру и физические свойства соединений. В этой части также целесообразно дать классификацию кристаллов, исходя из состояния частицы вещества в узлах кристаллической решетки: ионные, атомные, молекулярные и металлические; рассмотреть основные виды электростатического межатомного и межмолекулярного взаимодействий, определяющих существование кристаллов. Природа сил, заставляющих молекулы собираться в огромные ансамбли (жидкости и твердые тела), носит тройственный характер. Прежде всего, это дисперсионное взаимодействие. Эти силы значительно слабее обычных химических связей. Например, теплота образования кристаллического водорода всего 2,1 кДж/моль, в то время как теплота диссоциации молекулы водорода порядка 420 кДж/моль. То же происходит при переходе веществ со слабополярными химическими связями (HCl , HBr) в кристаллическое состояние. Если же молекулы вещества обладают дипольным моментом, то в силу вступают еще три вида межмолекулярных взаимодействий: 1) диполь-диполь; 2) диполь-индуцированный диполь; 3) индуцированный диполь-индуцированный диполь. Все виды межмолекулярного притяжения объединяются общим названием – силы Ван-дер-Ваальса.

В рамках спецкурса преемственность рассматривается нами как проявление систематичности и последовательности процесса обучения, этот процесс требует постоянного обеспечения неразрывной связи между содержанием программ на каждой ступени образования, расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения. Возможность преемственности открывает простор для дальнейшего развития и непрерывности в изучении химической связи и удерживает все положительное содержание пройденных ступеней.

Литература

1. Батаршев А. В. Теория и практика преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1992. С. 44.
2. Филатова Л. О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. - М.: Лаборатория базовых знаний, 2005. – 192 с.

3. Шаповаленко С. Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе (общие вопросы). – М.: Учпедгиз, 1963. – 668 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
5. Потапов В. М., Шабаров Ю. С. Принципы и практика преподавания органической химии //Журн. Всес. химич. общ. им. Д.И. Менделеева. 1981. Т. 26. № 2. С. 168-174

Н.Н. Солодухина, О.А. Хлебосолова

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РАЗНООБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителя географии к использованию традиционных и новых средств оценки учебных достижений школьников. В ней рассматривается содержание учебных дисциплин, направленных на практическое решение этой проблемы в системе вузовского обучения. Предложены разные варианты проведения лекционных и практических занятий для студентов очного и заочного отделений, а также способы организации их самостоятельной работы.

N. Solodukhina, O. Khlebosolova

PREPARATION OF THE GEOGRAPHY TEACHER FOR USING VARIOUS MEANS
OF ESTIMATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF PUPIL

Abstract

The paper is devoted to a problem of professional training of the geography teacher for using the traditional and new means of estimation of educational achievement of pupil. The content of educational disciplines focused on the practical decision of this problem in the high school system is considered. Different variants of lecturing and practical training for the students of full-time tuition and tuition by correspondence and ways of organization of their work without assistance are offered.

Одним из важных направлений работы современного учителя географии служит организация разнообразной по форме и содержанию оценочной деятельности. Это обусловлено прежде всего тем, что преподавание географии за последние два десятилетия стало вариативным и многоуровневым. Оно осуществляется на основе различных учебных планов, программ, учебников, учебных и методических пособий. Современный учитель географии должен готовить школьников к итоговым испытаниям - участию в Едином государственном экзамене, региональном тестировании, внутришкольном мониторинге (2, 3). Следует также отметить необходимость оценки участия школьников в таких формах обучения, как проектная деятельность, длительная сюжетно-ролевая игра, творческий конкурс, дискуссия, научная экспедиция и т.п. Следовательно, применяя эти формы обучения географии, учитель сталкивается с необходимостью разработки специальных критериев и собственных контрольно-измерительных материалов.

Как показывают результаты нашей работы, грамотное использование учителем географии современных средств оценивания зависит от решения комплекса взаимосвязанных задач. Среди них первое место занимает теоретическая, практическая и мотивационная подготовка учителя, второе место – наличие комплектов современных контрольно-измерительных материалов по каждому учебному курсу, третье – наличие современных компьютерных баз данных.

«Современные средства оценивания результатов обучения» - новый учебный курс, расширяющий знания и умения будущего учителя географии в области педагогических

средств эффективной оценки качества школьного образования. Он включает в себя теоретические знания в области управления качеством образовательного процесса и знакомит студентов с арсеналом доступных педагогических средств оценивания результатов обучения.

В содержании курса рассматривается понятийный аппарат этой области педагогической науки, основные теоретические подходы к оценке качества образовательного процесса, классификация средств оценивания результатов обучения, а также методическое обеспечение применения современных средств оценивания в курсах школьной географии.

На естественно-географическом факультете курс «Современные средства оценивания результатов обучения» изучается в восьмом семестре. Предусмотрено проведение лекционных и семинарских занятий, самостоятельная работа студентов.

В содержание учебной дисциплины мы включили введение и три темы:

- 1) современные теоретические подходы к оценке качества образования;
- 2) многообразие современных средств оценивания результатов обучения;
- 3) использование разных средств оценивания результатов обучения в работе современного учителя географии.

Введение. Цель и задачи курса. Причины его включения в новый вариант Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (31.01.2005, № 698). Структура, содержание и планируемые результаты обучения.

Современные теоретические подходы к оценке качества образования. Содержание понятий «качество», «качество образования», «оценка качества образования». Теоретико-методологические основания создания современных систем оценки качества образовательного процесса. Международный опыт и приоритеты российского образования в оценке качества образования. Главные педагогические идеи, лежащие в основе современных моделей оценки качества образования. Структура и содержание педагогических моделей. Методические аспекты разработки современных моделей оценки качества образования. Специфика учебного предмета. Оценка качества по географии в системе управления качеством российского образования.

Многообразие современных средств оценивания результатов обучения. Оценка результатов обучения – главная составляющая оценки качества. Исторические этапы разработки современных методических средств оценки качества: педагогическое наблюдение за воспроизведением изучаемого материала; учет успеваемости по предмету; проверка знаний, умений и навыков по предмету; контроль уровня усвоения содержания образовательной области; оценка качества образования в рамках конкретной образовательной области («Земля»). Функциональное разнообразие современных средств оценивания: тестирование, Единый государственный экзамен, мониторинг, накопительная оценка («портфолио»), другие средства оценивания.

Тестирование. Задачи и виды тестирования. Развитие системы тестирования в России и за рубежом. Психолого-педагогические аспекты тестирования. Понятие теста. Виды тестов. Формы тестовых заданий. Компьютерное тестирование и обработка результатов. Интерпретация результатов тестирования. Методическое обеспечение разных видов тестирования.

Единый государственный экзамен. Задачи, содержание и организационно-технологическое обеспечение ЕГЭ. Контрольно-измерительные материалы по предмету.

Мониторинг. Задачи и виды мониторинга. Результаты мониторинга. Оперативное и стратегическое управление качеством образовательного процесса как главный результат мониторинга. Методическое обеспечение мониторинга.

Накопительная оценка («портфолио»). Задачи создания «портфолио», его содержа-

ние. Методическое обеспечение для практического внедрения накопительной оценки по предмету.

Использование разных средств оценивания результатов обучения в работе современного учителя географии. Основные нормативные документы по оценке результатов обучения: стандарт образовательной области, программа по предмету, требования к подготовке учащихся основной и средней общеобразовательной школы. Подготовка материалов для проверки результатов обучения на уроках, в конце изучения темы (раздела), курса. Материалы для итоговой проверки результатов обучения по географии. Подготовка учащихся к разным формам оценки результатов обучения по предмету.

К планируемым результатам обучения по данному курсу мы относим:

знание (запоминание и воспроизведение) и понимание (объяснение, изложение, интерпретация) изучаемого материала:

– цели и задачи курса, его вклад в методическую подготовку будущего учителя географии;

– современные педагогические подходы к оценке качества образовательного процесса;

– особенности традиционных средств оценивания (устный экзамен, зачет, тестирование, контрольная работа, творческий конкурс, реферат, олимпиада);

– особенности новых средств оценивания (Единый государственный экзамен, мониторинг, «портфолио»);

– основные документы, регламентирующие создание и использование материалов для оценки результатов образовательной деятельности по предмету;

– типология современных тестов, виды тестовых заданий.

Применение (по образцу, в сходной и измененной ситуации):

– использование теоретических знаний для решения практических задач оценки качества образовательного процесса на уроке;

– применение технологии создания тестов учебных достижений для подготовки итогового теста по предмету;

– проведение тестирования учащихся, обработка результатов, их анализ и интерпретация;

– проведение анкетирования учителей и школьников по вопросу использования разнообразных средств оценки результатов обучения;

– исследование эмоционального фона обучения, особенностей предметной мотивации.

– непрерывное самообразование в области современных средств оценивания на основе знакомства с новыми книгами, статьями отечественных и зарубежных авторов.

Согласно учебному плану, на изучение курса «Современные средства оценивания результатов обучения» на очном отделении естественно-географического факультета отводится 60 часов (в том числе 30 часов аудиторных занятий и 30 – самостоятельная работа). Из них 6 часов – лекции, 22 часа – практические занятия. По итогам изучения курса проводится зачет.

Основные темы, рассматриваемые на лекциях:

1. понятие «качество образования». Модели оценки качества образовательного процесса;

2. отечественные приоритеты в оценке качества школьного образования;

3. перспективы решения проблемы оценки качества школьного образования.

Рассмотрим примерную тематику практических занятий:

1. нормативные документы по оценке результатов обучения (государственный образовательный стандарт, государственные программы по предмету, требования к

- подготовке учащихся основной и средней школы);
2. традиционные средства оценивания результатов обучения: контрольно-письменная работа, зачет, устный экзамен, защита реферата;
 3. новые средства оценивания результатов обучения. Единый государственный экзамен. Особенности проведения, содержание контрольно-измерительных материалов, примеры тестовых заданий. Подготовка учеников к ЕГЭ;
 4. мониторинг учебных достижений школьников по предмету. Особенности организации, состав и содержание контрольно-измерительных материалов, примеры заданий;
 5. накопительная оценка («портфолио»). Содержание и особенности формирования «портфолио». Оформление документов;
 6. использование традиционных и новых средств оценивания результатов обучения в работе учителя-предметника (по материалам журналов «География в школе», «География и экология в школе XXI века»);
 7. тесты учебных достижений: назначение, структура, содержание, технология создания. Процедура проведения тестирования;
 8. применение тестов учебных достижений в работе учителя. Обработка и интерпретация результатов тестирования;
 9. психолого-педагогические аспекты применения новых средств оценивания. Оценка эмоционального фона обучения, особенностей предметной мотивации учащихся;
 10. выступления студентов, презентации по результатам выполнения итоговой работы.

В процессе изучения курса студенты выбирают направление исследовательской работы научно-методического или экспериментального характера, по которому они готовят итоговые работы.

Первое направление («Переводчики») связано с обзором современной иностранной литературы по оценке качества образования в зарубежной школе. Каждый студент выбирает статью (монографию, методическое пособие), опубликованную за последние пять лет. Итоговая работа включает: ксерокс статьи, библиографию на иностранном языке, реферат (1 страница) на русском языке.

Второе направление («Методисты») ориентировано на подготовку комплекта методических материалов для проведения тестирования школьников. Итоговая работа включает тест учебных достижений и сопроводительные материалы к нему.

Третье направление («Практики») связано с апробацией готовых экспериментальных материалов в практике общеобразовательной школы. Итоговая работа включает описание содержания экспериментальных материалов (тестов учебных достижений по предмету, мотивационных анкет, бланков интервью) и результатов их применения в учебном процессе.

На заочном отделении, согласно учебному плану, на изучение курса отводится также 60 часов (в том числе 14 часов аудиторных занятий и 46 – самостоятельная работа). Из них 4 часа – лекции, 8 часов - практические занятия. По итогам изучения курса проводится зачет.

В процессе изучения курса студенты выбирают тему итоговой работы реферативного характера, выполняя следующее задание: «Составьте развернутую характеристику одного из современных средств оценивания результатов обучения биологии (химии, географии) по плану:

- название (полное и краткое название рассматриваемого средства оценивания);
- назначение (для чего служит; в чем главная особенность; какие задачи можно ре-

шить с помощью этого средства);

- организационные аспекты применения (процедура оценивания, этапы, сроки, состав участников, бланки и т.п.);

- структура и содержание контрольно-измерительных материалов (какие группы знаний оцениваются, в какой форме, как анализируют результаты);

- примеры тестовых заданий (разного уровня, типа и т.п.).

В случае отсутствия в учебном плане рассмотренной выше учебной дисциплины в девятом семестре мы проводим спецкурс «Современные средства оценивания результатов обучения географии». На его изучение отводится 54 часа (в том числе 22 часа аудиторных занятий и 32 – самостоятельная работа). Из них 22 часа – практические занятия. По итогам изучения курса проводится зачет.

В этом варианте тематика занятий ориентирована главным образом на получение практических умений.

Эффективность проведения практических занятий во многом зависит от базовой подготовки студентов, прослушавших курсы педагогики и методики обучения географии, а также прошедших педагогическую практику. Для выяснения этого вопроса на первом занятии мы предлагаем студентам пройти стартовую диагностику на основе следующей анкеты:

«Уважаемые студенты! Ваши ответы на предлагаемые вопросы позволят выявить мнение будущих учителей по проблеме оценки качества школьного географического образования.

- Объясните, какое образование можно назвать «качественным». (Перечислите его главные характеристики).

- Можно ли оценить качество школьного образования? Что для этого следует делать учителю-предметнику?

- Перечислите традиционные средства оценки результатов обучения.

- Назовите новые средства оценивания, получившие широкое распространение в последнее десятилетие.

- Применение какого из традиционных и новых средств оценивания, на Ваш взгляд, дает наиболее достоверную картину достижений учащихся по предмету?»

Студенты сами обрабатывают заполненные бланки анкет и организуют дискуссию по проблеме, с которой начинается первое практическое занятие.

В будущем студенты сами проводят анкетирование учителей географии общеобразовательных школ, используя следующую анкету:

«Глубокоуважаемые учителя, методисты, работники образовательной системы! Просим вас принять участие в обсуждении проблемы оценки качества школьного образования, ответив на вопросы этой анкеты.

- Что, по Вашему мнению, следует понимать под «качеством образования» в современной российской школе и как следует его оценивать?

- Назовите главный, на Ваш взгляд, показатель качества.

- Как достичь объективности в оценке качества образования?

- Каково Ваше отношение к современным способам оценки качества подготовки учащихся (экзамен по итогам обучения за год, Единый государственный экзамен, итоговое тестирование, итоговые и тематические контрольные работы, устные зачеты, творческие конкурсы, олимпиады и другие).

- Что, по Вашему мнению, следует обязательно учитывать в оценке результатов школьного географического образования?»

Процесс обучения географии в современной школе невозможно представить без использования информационных технологий. Поэтому на наших занятиях студенты зна-

комятся с компьютерными программами, разработанными для проведения стартовой диагностики учащихся шестого класса. Эта задача может быть решена с помощью программного продукта «Monitoring». Работа с базой данных начинается с ввода сведений об учениках (по классам) и названия изучаемого курса географии. Пользуясь предложенными материалами, полученными в ходе педагогического эксперимента, студенты заполняют электронный журнал.

На первой странице электронного журнала студенты заполняют информацию по следующим пунктам:

- порядковый номер ученика в списке, его фамилия, имя и отчество;
 - четвертные отметки по географии;
 - отметки за выполнение четырех видов индивидуальных работ:
- 1) составление географических описаний по карте и другим источникам информации;
 - 2) защита проекта или реферата;
 - 3) выступление на семинаре, участие в обсуждении проблем географической науки;
 - 4) участие в конкурсе творческих работ.
- отметка за год, выставляемая на основе следующих показателей:
- 1) итоговая отметка за работу в четверти;
 - 2) итоговая отметка за выполнение индивидуальных работ;
 - 3) отметка по результатам итогового тестирования, которое проводится на основе тестов учебных достижений школьников.

Электронный журнал имеет вид таблицы с четырнадцатью графами, при этом последние графы (11, 12, и 14) заполняются автоматически.

Выполнение этой работы позволяет им познакомиться с суммирующей системой оценивания и методическими материалами, которые необходимы для ее практического использования. Обсуждение итогов такой работы дает возможность студентам оценить разные стороны деятельности ученика на уроке географии. Промежуточные и итоговые результаты автоматически переносятся в итоговый лист оценок за пять лет обучения географии в школе. В нем содержатся сведения по курсам:

- начальный курс географии, 6 класс;
- материки и океаны, народы и страны, 7 класс;
- география России, часть I, 8 класс;
- география России, часть II, 9 класс;
- экономическая и социальная география мира, 10 класс.

По каждому курсу в итоговом листе даны все четыре итоговые отметки:

- отметка за работу в четверти;
- отметка за выполнение индивидуальных работ;
- отметка по результатам итогового тестирования;
- итоговая отметка за год.

Знакомство студентов с новым программным продуктом делает реальной его активное применение после окончания вуза для изучения учебных достижений учащихся по географии. Ежегодно пополняемая база данных позволит молодому учителю увидеть общую картину состояния учебных достижений по предмету, сравнить результаты изучения школьниками курсов школьной географии, обозначать явные предпочтения учащихся в выборе форм проверки результатов обучения. Итоговый лист с оценками за все годы обучения может стать важным документом будущего «портфолио» учащегося. Использование этой программы существенно облегчает работу учителя и школьной администрации. Систематическое итоговое тестирование школьников в ходе длительного

мониторинга становится важным моментом их подготовки к Единому государственному экзамену. Использование других средств оценивания служит важным условием развития индивидуальных способностей детей средствами школьной географии.

Литература

1. Байкова Э.Г., Хлебосолова О.А. Практикум по теории и методике обучения географии в школе. – Москва: ИЛЕКСА, 2008. – 88 с.
2. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по географии. – М.: Дрофа, 2000. – 93 с.
3. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по географии. – М.: Дрофа, 2001. – 31 с.

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Р.Е. Торгашев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Аннотация

В настоящей научной статье рассмотрены и описаны современные проблемы, касающиеся теоретических и методологических основ использования новых информационных технологий в процессе обучения географии в вузе. В работе представлены как существующие, так и авторская классификации технических средств обучения. В работе автором было предложено определение «технические средства обучения географии».

R. Torgashev

THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES OF FURTHER EFFECTIVE DEVELOPMENT OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESSES OF TEACHING GEOGRAPHY

Abstract

The present scientific article looks into and describes the current issues concerning the theoretical and methodical basis of using the new informational technologies while teaching geography in a university. The work gives the existing classifications of the technical means of teaching and the author's original «classification of the technical means of teaching geography».

Интенсивное развитие современного общества ставит перед высшей школой новые требования по модернизации учебно-воспитательного процесса. В соответствии с модернизацией школьного и вузовского географического образования, приоритетным направлением в обучении школьников и студентов является создание условий для их интеллектуального развития. Приоритетным направлением в процессе обучения географии является повышение эффективности и качества образования, которые в значительной степени зависят от выбора преподавателем оптимальных форм, средств и методов обучения. Одним из важнейших направлений современного географического образования является его компьютеризация. Она основывается на использовании компьютерных технологий и современных технических средств обучения в учебном процессе географии.

Современный этап развития географического образования в качестве одного из значимых требований выдвигает необходимость внедрения в учебный процесс современных технических средств обучения (СТСО) географии. Следует отметить, что необходимым условием эффективного использования новых информационных технологий (НИТ), является создание методик включения их в систему управления учебной познавательной деятельности, которые должны строиться на основе реализации алгоритмов управления

процессов усвоения учебной информации.

Проблема применения технических средств в учебном процессе высших и общеобразовательных учреждений смыкается с проблемой эффективной организации учения (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.П. Голов, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина и др.). При этом в качестве одной из главных задач организации учения рассматривается задача формирования знаний в ходе усвоения учащимися познавательной деятельности. Познавательная деятельность должна выступать, с одной стороны, в качестве самостоятельного непосредственного объекта усвоения, а с другой стороны - в качестве средства приобретения обучаемыми знаний. Следовательно, выдвигается предположение, что проблема эффективности применения технических средств обучения и новых информационных технологий должна решаться путём нахождения и включения в практику методов повышения уровня организации учебной познавательной деятельности с помощью современных технических средств обучения (СТСО).

В.П. Голов дал понятие о средствах обучения географии. «Средства обучения географии – это естественные и специально изготовленные объекты и предметы окружающей действительности, включённые в учебный процесс с целью решения воспитательных задач, формирования географических знаний, умений и навыков» [3, с. 6].

В педагогической литературе неоднократно делались попытки дать определение понятию «технические средства обучения». Так, С.И. Архангельский пишет, что «... под ТСО следует понимать различные технические средства, способствующие более глубокому восприятию студентами учебной информации, привитию их практических навыков, а также технические средства обратной связи и другие средства механизации трудоемких процессов в ходе обучения» [1, с. 57].

Представленное С.И. Архангельским определение в целом верно характеризует роль технических средств в обучении, но никак не показывает их место в учебном процессе и не раскрывает сущности самого понятия. Подобные недостатки встречаются в определениях и других учёных, таких, например, как Ю.Н. Кушелев и И.И. Тихонов. Они в своих определениях подчёркивают лишь различные аспекты и их роль в учебном процессе, ничего при этом не добавляя к самому определению сущности понятия. Например, если С.И. Архангельский [1] при определении этого понятия подчёркивает возможность стимулирования и активизации деятельности обучаемых, развития их творческого мышления, то И.И. Тихонов [5] ставит возможности осуществления текущего контроля и накопления статистических данных об учебном процессе.

Благодаря такому подходу к объяснению понятия «технические средства обучения», практически все общепринятые определения лишь односторонне характеризуют технику, тем самым ограничивая анализ её дидактических возможностей.

Наши отечественные дидакты, педагоги и учёные пытались неоднократно выстроить свою классификацию технических средств обучения. В частности В.П. Голов предложил [3] классификацию, которая способствовала решению комплексного использования средств обучения в учебном процессе географии. Он выстроил схему: соотношения между учебным оборудованием и средствами обучения географии, которые были закреплены экскурсией природно-хозяйственных объектов. В схеме были представлены средства, обеспечивающие наглядность обучения, такие, как карты, картины, учебные кинофильмы, диафильмы и т.д., со средствами, которые выполняют операционную деятельность учащихся: приборы и инструменты, приспособления.

С.И. Архангельский предлагал следующую классификацию технических средств: – универсальные логико-информационные машины, под которыми он понимал систему, за основу которой брал быстродействующую вычислительную машину, призванную осуществлять приём, хранение, переработку и выдачу информации по определённым

ной программе;

- контрольно-тренировочные;
- аналого-тренажёрные.

В.П. Беспалько [2], исследуя и анализируя деятельность учащихся, предложил свою классификацию технических средств обучения:

1. приборы, регулирующие процесс обучения;
2. приборы, автоматизирующие различные этапы процесса преподавания;
3. комбинированные приборы.

К первому классу исследователь отнёс так называемые обучающие машины, а ко второму классу – различного рода экзаменаторы.

Г.И. Хозяинов [6] проводил классификацию технических средств по их прямому назначению. В качестве самостоятельных их видов он выделил:

- технические средства информации;
- технические средства контроля и самоконтроля;
- технические средства тренировки (тренажёры);
- технические средства сбора и переработки информации;
- технические средства вспомогательные;
- технические средства комбинированные.

И.П. Подласый [4] предложил классифицировать технические средства обучения на основе более широкого подхода:

- по назначению – технические средства информации, контроля, тренажёрные и вспомогательные;
- по принципу устройства – звукотехнические, светотехнические, малые кибернетические, цифровые вычислительные, электронные моделирующие и электронно-механические;
- по логике работы – с линейной и разветвленной программной работы;
- по характеру воздействия на органы чувств обучаемого – с воздействием на органы зрения, органы слуха и комбинированные;
- по характеру обратной связи – без обратной связи, с выборочным ответом и со свободным конструированием ответа;
- по роду обучения – индивидуального, группового и поточного использования.

Если рассматривать вышеупомянутые классификации технических средств обучения с позиций требований теории классификации, можно заметить, что почти во всех изложенных классификациях имеются недостатки, где отсутствует определяющий классификационный признак, не разделены между собой педагогические и инженерно-технические подходы и принципы целесообразности по их применению, не идентичны формулировки оснований классификации.

В современных условиях повсеместное развитие таких источников информации, как научно-популярные электронные издания (различные видеожурналы и энциклопедии), а также различные ресурсы во всемирной компьютерной сети Интернет дают учащимся и педагогам возможность раздвинуть границы урока, существенно разнообразить образовательный процесс. В зависимости от педагогической ситуации могут взяться несколько оснований предложенной нами классификации СТСО:

1. по использованию геоинформационных технологий в обучении географии в различных направлениях, например, использование демонстрационного комплекса «компьютер – интерактивная доска – мультимедийное проекционное устройство»;
2. по наличию тематического планирования и содержания учебного процесса (например, использованию компьютерной программы к определенной теме занятия). В качестве примера можно привести использование электронного энциклопедического спра-

вочника «Страны мира» для изучения особенностей стран и их политико-административного устройства в курсе «Экономическая и социальная география зарубежных стран» на конкретном этапе обучения, которое будет относиться к следующему основанию – по назначению;

3. по назначению (изучения нового материала и закрепления пройденного, при иллюстрации закономерностей развития природы и общества на конкретном материале регионального содержания (здесь можно рекомендовать компьютерные программы разного содержания, к примеру, библиотека электронных наглядных пособий «География (6-10 классы)», «Eingana 3D-атлас Земли», которые можно использовать на этапах «Объяснение» и «Закрепление»), а для оценивания результатов обучения – контроля и самоконтроля знаний можно рекомендовать применять в качестве контроля компьютерное тестирование);

4. по роду обучения (индивидуального, группового, классного, массового);

5. по использованию конкретных или комбинированных технических средств;

6. по наличию конкретных качеств современного технического оборудования, предъявляемых техническими требованиями (мощности, точности, ёмкости, объёма памяти и чёткости изображения; простоты в обращении, затраты времени и др.).

На основании предложенной классификации, нами было предложено определение «технические средства обучения географии».

Технические средства обучения (ТСО) географии – это специально изготовленные приборы, оборудования и программы к ним, которые непосредственно включены в процесс обучения географии, способные отобразить природные объекты и явления и смоделировать закономерности развития природы и общества, посредством которых учащиеся должны изучить все эти природные процессы в камеральных условиях, а затем, возможно, и в естественных, и научиться правильно управлять техникой.

В настоящее время преподаватель, который использует мультимедийные интерактивные средства в сочетании с аудиовизуальными при выводе изображения на большой экран повышает наглядность обучения и мотивацию к нему. Различные компьютерные анимации позволяют наглядно и в динамике рассматривать многие географические объекты и явления.

На данный момент в свете информатизации образования, которая рассматривается исследователями разных направлений как необходимое условие прогрессивного общественного развития (Е.П. Велихов, А.П. Ершов, В.А. Извозчиков и др.), перспективным является использование новых информационных технологий (НИТ), в частности, компьютера как средства обучения и проверки уровня образованности обучаемых. Эти вопросы, применительно к процессу обучения географии, рассматривались в работах диссертационного характера (М.И. Колпаковой, И.А. Кувардиной, А.Б. Кузнецова, И.Н. Красильниковой, С.А. Микитенко, Т.К. Щербаковой и других).

Большинство научных исследований в области использования новых информационных технологий в учебном процессе посвящены предметам физико-математического и гуманитарного профиля (О.А. Алексеев, В.Н. Арканова, М.И. Бочаров, Т.Ю. Вьюнова, И.Я. Золотникова, С.Г. Иванов, Н.В. Изотова, С.М. Кальнин, Г.И. Кириллова, Н.Ю. Королёва, Е.М. Никитская, А.Ю. Синягин, Н.Е. Соколов, Н.Н. Солодухина и др.).

Анализ педагогической практики показывает, что почти все педагоги стремятся повысить эффективность процесса проверки, способствующей своевременному выявлению и корректировке пробелов в знаниях обучающихся и повышению качества обучения. Нами было проведено анкетирование и собеседование среди учителей географии г. Ногинска и г. Мытищи Московской области, а также преподавателей географо-экологического факультета МГОУ, большинство педагогов (около 70 %) считает целесообразным

использование компьютера в процессе обучения, в частности, для моделирования географических процессов и для проверки знаний учащихся.

Проанализировав практику работы учителей географии и данные анкетирования, мы пришли к выводу, что не все педагоги используют компьютер на уроке по ряду причин. В одном случае отсутствие использования компьютера на уроках географии объясняется субъективным характером, который заключается в страхе работы с техникой, нежеланием менять привычный стиль рабочей обстановки, особенно педагогов пожилого возраста, в другом случае имеет место объективный характер (низкий уровень подготовки учителей-предметников в области пользования компьютеров, отсутствие разработанной методики применения компьютера на уроках географии).

Использование средств новых информационных технологий, в частности, компьютера с соответствующим программным обеспечением, является одним из путей совершенствования системы проверки знаний и умений учащихся.

Внедрение компьютерной поддержки в обучение географии – сложная методическая и организационная проблема. Для её решения требуется разработка научно-методического аспекта применения компьютера в процессе проверки знаний при обучении географии. Компьютер – это не просто техническое устройство, он предлагает соответствующее программное обеспечение и определённые ресурсы сети Интернет. Конструирование и производство компьютера – это задача инженера, а задача педагога – найти разумное, дидактически обоснованное соответствие между логикой работы компьютера и логикой развёртывания живой человеческой деятельности учения.

Учителя-предметники должны работать в сотрудничестве с программистами. Для чего же это нужно? Это нужно прежде всего для того, чтобы гуманитарное и естественнонаучное образование не переросло в техническое. Иначе говоря, чтобы не сместить ось образовательного процесса. Учитель-географ, работая в сотрудничестве с программистом, в состоянии создать компьютерную программу и рассчитать все технические тонкости. Практика показывает, что наиболее удачные и интересные с научной и дидактической позиции компьютерные программы по учебным предметам получаются у разработчиков, которые работали в сотрудничестве, например, методист-предметник (химик, физик, географ, биолог, историк и др.) и программист. Но, к сожалению, в настоящий момент потенциал курса информатики в целях повышения качества обучения учащихся и студентов другим предметам практически невостребован. Следует отметить, что, например, содержание раздела «Информационные технологии» вполне возможно использовать при изучении географии для повышения уровня понимания, качества изучения учебного материала как географии, так и информатики (структурируя науку геоинформатику), и развития интереса к изучению данных предметов. Как наука, геоинформатика разрабатывает принципы, методы и технологии получения, накопления, систематизации, обработки и представления географической информации. Главной задачей геоинформатики, для реализации всего перечисленного, является создание геоинформационных систем (ГИС).

Работа над созданием ГИС проводится во многих развитых странах таких, как США, ФРГ, Австралия, активно в последнее время используется Турцией, а также во многих российских вузах. Наиболее преуспевающими вузами нашей страны в создании ГИС и геоинформационных моделей являются Санкт-Петербургский, Курганский, Томский, Казанский, Южно-Российский, Красноярский, Пермский, Ухтинский государственные технические и гуманитарные университеты, а также МГОУ. Так, на кафедре экономической и социальной географии МГОУ готовится проект подготовки комплекса электронных карт для учебного пособия «Москвоведение», куда войдут тематические электронные карты (ЭК), объединённые в единую систему (ЭК).

Активное развитие цифровой картографии привело к необычайному росту произ-

водства пространственной информации. В настоящее время накоплены терабайты цифровых карт, созданных самыми разными производителями: от профессионалов до любителей.

Одним из мощнейших путей обмена информатизации стал Интернет, позволяющий осуществлять поиск и доступ к информационным ресурсам через большое количество поисковых систем.

Пространственные данные – один из видов информационных ресурсов, но они имеют свои особенности, которые определяют специфику их размещения в Интернете, поиска, отображения, обмена и использования.

К этим особенностям прежде всего относятся: географическое представление пространственных данных в виде цифровых карт, их координатная привязка к земной поверхности и множество характеристик, связанных с графическими объектами, в соответствии с которыми можно менять отображение этих объектов.

Использовать ГИС в обучении учеников и студентов в настоящее время можно в самых различных тематических направлениях. Поскольку ГИС используют во всех сферах человеческой деятельности для решения как глобальных проблем, так и частных задач. Целесообразно проводить работу по внедрению в процесс обучения ГИС в таких тематиках, как демография, экология, природопользование, геология, краеведение, туризм, технические средства обучения. ГИС помогают выстраивать оперативный образ, т.е. отражать в сознании человека объект действия, т.е. какой-либо предмет, процесс, складывающийся по ходу выполнения действия и подчинённый его задачам. Оперативный образ – это некий информационный комплекс, который обслуживает действие.

Использование новых информационных технологий как при изучении географии, так и других общеобразовательных предметов, нужно поставить как первоочередную задачу.

Применение компьютера в процессе обучения географии в общеобразовательной школе и вузе может способствовать решению многих дидактических задач, решение которых было возможно при использовании разнообразных технических средств обучения, т.е. можно сделать соответствующий вывод, что компьютер совмещает в себе возможности разнообразных средств наглядности, тренажёрных устройств, технических средств контроля и оценки результатов деятельности.

Таким образом, применение новых информационных технологий (НИТ) и их внедрение в общеобразовательный процесс позволяет сделать урок географии привлекательным, интересным и современным; помогает развитию интереса к предмету, создаёт возможности для повышения интенсивности урока. Следует учитывать, что скорость усвоения и качество преподаваемого учебного материала многократно возрастет при условии органичного сочетания электронного и «живого» обучения.

Надо не забывать, что в образовательном процессе, как и мире, с постоянно растущей скоростью при условиях роста экономической мощи и потенциала нашего государства и Федеральной целевой программы президента РФ, изменяется состав и структура технического оснащения, техника модернизируется во всех направлениях. Поэтому необходимо проводить исследования, которые должны быть направлены на поиск путей и методов учёта индивидуальных особенностей обучаемых (особенно творческих) при использовании современных компьютерных средств обучения, так как без этого невозможно эффективно корректировать познавательную деятельность каждого обучаемого.

Разрабатывая мультимедийные приложения на основе современных достижений географической науки, и в соответствии с требованиями учебных программ и стандарта географического образования, а также используя их в учебном процессе, можно решить проблему комплексного использования средств обучения в учебном процессе.

Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: «Высшая школа», 1974., - с. 383.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). – М.: «Высшая школа», 1970. –300 с.
3. Голов В.П. Средства обучения географии и условия их использования: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2107 «География». – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.: ил.
4. Подласый И.П. Вопросы оптимального шага программированного обучения. Канд. дис., М.: 1968. – с. 115 с.
5. Тихонов И.И. Методы научной организации и управления учебным процессом. «Знание», М., 1971, с. 112.
6. Хозяинов Г.И. Организация познавательной деятельности школьников при использовании кинофильмов на уроке. Канд. дис., М., 1971, с. 135.
7. Шахрамьян М.А. Новые информационные технологии в задачах обеспечения национальной безопасности России. – М.: ФЦ ВНИИ ГОЧС, 2003., 233 с.

К.П. Ядров

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация

В статье приводится характеристика и методические принципы современного электронного учебника, тренажеров по математике для студентов гуманитарных специальностей, основанных на применении информационных технологий.

K. Yadrov

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING TO THE MATHEMATICIAN OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES

Abstract

In clause to be resulted the characteristic and methodical principles of the modern electronic textbook, simulators on the mathematician for students of the humanitarian specialties, based on application of information technologies.

Важнейшей особенностью математики является фундаментальная значимость в ней «идеальных» понятий (точка, прямая, плоскость, число, величина, элемент, множество и т. д.), позволяющих осуществлять аксиоматическое построение математических теорий. То есть такое построение, в ходе которого из сравнительно небольшого числа первоначальных положений (аксиом) все доказуемые предложения получают при помощи логического вывода, дедукции. Развитие теории доказательств привело к появлению математической логики, а на ее основе — к формированию различных методов формального описания процессов и явлений. Однако для формальных описаний также необходимо предварительное введение «идеализированных» понятий. Очевидно, применение математики требует разработки «идеализированных» понятий и в той конкретной науке, в которой она применяется. По-видимому, наиболее существенный прогресс в применении математических методов в психологии может быть достигнут тогда, когда математики и психологи найдут и четко определяют набор специфических «идеализированных» психологических понятий. Сложившиеся в эмпирической психологии традиционные понятия оказались для такой «идеализации» недостаточно четкими и строго определенными.

Разумеется, введение и уточнение «идеализированных» понятий не разрешает всех вопросов и не превращает психологию в некоторую математическую дисциплину. Подобно тому, как широкое использование математики в физике не сделало эту науку «чисто формальной» (физика была и остается по преимуществу опытной наукой). Так и использование математики в психологии не отменяет необходимости в экспериментальных исследованиях, в формировании специфических методов поиска новых научных знаний и их практического использования в педагогике, медицине, технике и т. п. Более того, применение математики требует развития психологических (прежде всего экспериментально-психологических) исследований. Без «пищи», которую они дают, использование

математических методов в психологии неизбежно превратится в пустую игру символами. Вместе с тем следует отметить и недостаточную разработанность специального прикладного аппарата математики, который бы удовлетворял потребности психологии.

Существенное значение в этой связи имеет преодоление языкового барьера. В настоящее время, к сожалению, часто психологи не могут объяснить математикам смысл проблем, поставить задачу вполне корректно. Если им это и удастся, математики, зачастую, не могут довести до психологов смысл полученных математических результатов.

Указанные трудности приводят к замедленному, по сравнению с желаемым, проникновению математических методов в психологические исследования и к значительной неравномерности этого процесса в различных областях психологической науки. В целях дальнейшего развития как общей теории психологии, так и отдельных специализированных ее направлений (особенно математической психологии), необходима планомерная работа в области методологии применения математики в психологии. Из действующей программы подготовки студентов-психологов по математическим дисциплинам можно увидеть большой объем математического материала, необходимый для изучения: введение в дискретную математику; элементы теории множеств; векторная алгебра; матрицы; элементы функционального анализа; вероятность и статистика; теория вероятностей; статистическое оценивание и проверка гипотез; параметрические и непараметрические методы; элементы дисперсионного анализа; статистические методы обработки экспериментальных данных.

Главные затруднения в преподавании математики студентам-психологам, на наш взгляд, связаны с недостаточной разработкой трех основных групп вопросов:

- методологии применения математических методов в психологии;
- терминологических вопросов, связанных с преодолением языкового барьера между математикой и психологией;
- специального прикладного математического аппарата и путей его применения в психологии.

В связи с тем, что в настоящее время становится реальным использование в вузах компьютерных математических систем, необходим новый взгляд на постановку целей и задач преподавания высшей математики в вузе. В силу большого значения прикладной стороны применения математического аппарата в профессиональной деятельности будущих выпускников, к целям преподавания математики следует добавить:

а) формирование умений использования математических информационных ресурсов вуза, Интернета в целом;

б) формирование умений автоматизации математических вычислений (численных, символьных, графических) при помощи компьютерных математических систем (в том числе с использованием содержащихся в них языков программирования);

в) формирование умений построения математических моделей реальных процессов, пригодных для реализации в компьютерных математических средах. Постановка этих целей обусловит и видоизменение задач преподавания курса высшей математики на психологическом факультете: обучение студентов проводить в неразрывной связи с освоением студентами компьютерных математических систем на основе комплексного использования этих систем в учебном процессе. Главное в обучении студентов математике и математическим методам - научить учиться, выработать у них глубокую потребность в математических знаниях, стремление к совершенствованию и обновлению знаний, умение применять полученные знания в своей практической деятельности. Одно из условий эффективности учебного процесса – наличие интереса к изучаемому предмету. Особое значение имеет применение новых информационных технологий в таком важном виде учебной деятельности, как самостоятельная работа. Самостоятельная работа студентов

– это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под руководством преподавателя, в ходе которой студенты самостоятельно выполняют различного вида задания с целью усвоения знаний, развития умения и навыков. Информационные технологии помогают педагогу конструировать совершенно новые методологические формы представления учебного материала и новые формы управления и контроля за самостоятельной работой студентов.

Очевидно, что содержание математического образования, методика обучения математике определяются целями обучения математике (специальными и общекультурными) и задачами, которые будет решать на практике в своей профессиональной деятельности выпускник педвуза, изучающий этот предмет.

Будем рассматривать цель (обучения в целом, математического образования, обучения математике) как более общее понятие. Цель, сформулированная при определенных ограничениях или условиях, то есть при вполне определенных, конкретных обстоятельствах - это задача. В этом смысле задачу обучения математическим дисциплинам можно рассматривать как стратегию достижения цели в каждом конкретном случае.

Б.В. Гнеденко так формулировал общие задачи обучения математике в высшей школе: «Наша задача воспитывать таких специалистов, которые не только бы знали формальную сторону предмета и могли на экзамене с блеском ответить на любой вопрос, но чтобы они были в состоянии выдержать более строгий экзамен, который устроит для них жизнь с её постоянно изменяющимися запросами, с ее непременным требованием вникать в существо встречающихся проблем ...» [1, с. 29].

В книге «Современная математика и ее преподавание» общие цели обучения математике сформулировал Л.Д. Кудрявцев: «Для успешного решения поставленной задачи необходимо ясно представлять цель обучения математике, заключающуюся в приобретении определенных знаний, умений использовать математические методы, в развитии математической интуиции и приобретении математической культуры, необходимой для чтения специальной литературы и продолжения в случае необходимости математического образования» [2, с. 184].

Мы солидарны с мыслью Л.Д.Кудрявцева: «Характерной чертой специалиста сегодняшнего дня является работа в быстро меняющихся ситуациях, требующих новых подходов. Поэтому помимо определенного запаса знаний образование должно дать умение ориентироваться в меняющейся обстановке. А выработать такое умение нельзя, обучая только применению готовых рецептов, чему тем не менее необходимо продолжать учить. Надо учить пониманию основных принципов данной науки, свободному владению её основными понятиями, методами. Следует помнить, что результат обучения оценивается не количеством сообщенной информации, а качеством ее усвоения, умением ее применять и развитием способностей обучаемого к дальнейшему самостоятельному образованию» [2, с. 183]. Кроме того, в рамках вводимой в настоящее время во многих вузах России многоуровневой системы обучения, качественное знание студентом основ предмета, понимание его структуры и логики, то есть фундаментальность его знаний, поможет студенту, закончившему первую ступень высшего образования (бакалавриат) ориентироваться при продолжении образования по выбранной первоначально или близкой специальности.

Одной из особенностей поставленной нам задачи (обучения математике студентов-психологов) было проведение занятий с разными возрастными группами по одной учебной программе. То есть в одной учебной группе находились как студенты, закончившие школу 1-2 года назад, так и люди, которые получили среднее образование около 25 лет назад (так было со студентами заочной формы обучения). Интересно, но и в учебной группе для людей, получавших второе высшее образование, ситуация обстояла очень по-

хоже - часть из студентов уже имела первую инженерную специальность, то есть имели определенное представление о высшей математике на уровне технического вуза, а другая часть получила первую гуманитарную специальность (экономист, юрист) и в значительной мере уступала "инженерам" во владении математическим аппаратом.

Таким образом, потребовалось организовать учебный процесс в этих разнородных как по возрастному признаку, так и по математической подготовке, группах студентов-психологов так, чтобы полностью выполнить учебную программу и "втиснуть" ее в жесткие рамки учебного плана.

Сразу после начала учебной деятельности возникли следующие противоречия, между:

- различной скоростью усвоения студентами внутри одной учебной группы различного возраста учебного материала по математике;
- различной скоростью усвоения студентами с гуманитарной и инженерной предварительной подготовкой внутри одной учебной группы учебного материала по математике;
- количеством семинарских занятий и посещаемостью их студентами, в связи с нагрузкой по основному месту работы.

Разрешить эти проблемы мы смогли, разработав собственное программное обеспечение для контроля знаний студентов, в основу которого легла стобалльная рейтинговая система оценки качества обучения студентов по учебной дисциплине. Также было разработано собственное электронное методическое пособие по курсу математики для студентов-психологов, интегрированное с рейтинговой системой оценки. Предложен способ автоматической проверки знаний студентов по математике с помощью авторской методики создания компьютерных тренажеров на основе математических пакетов Maple, LaTeX.

Под воздействием информационных технологий процесс профессиональной подготовки претерпевает серьезные изменения, его составные компоненты вступают друг с другом в четкие смысловые связи и отношения, совершенствование одних ведет за собой изменение других. Основы применения информационных ресурсов в обучении представлены в трудах ученых: Б.И. Зобова, А.А. Кузнецова, Я.А. Ваграменко, Б.С. Гершунского, А.П. Ершова, Л.П. Куракова, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, С.П. Плеханова, В.Е. Шукшунова и др., в которых анализируются психолого-педагогические и методологические проблемы информатизации образовательной среды.

На интегрирующий характер применения информационных технологий в профессиональном образовании указывают И.И. Баврин, С.А. Бешенков, А.Л. Бугримов, Г.Д. Глейзер, М.И. Зайкин, Латышев А.В., Г.Л. Луканкин, А.И. Нижников, И.В. Роберт, М.Н. Скаткин, В.Л. Шамшуринов и др., отмечая их специфические свойства, важнейшими из которых являются индивидуализация учебного процесса и усиление деятельностного подхода при использовании новых познавательных сред.

Использование компьютерных учебников в процессе обучения прослеживается в работах А.Р. Ганеевой, М.Р. Меламуд, В.Л. Иванова, А.К. Волкова, А.И. Башмакова, А.Ю. Деревниной, О.В. Зиминной, Ж.И. Зайцевой, С. И. Макарова и других.

Разработка концепции содержания курса "Математика" для психологического факультета опиралась на общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника по специальности 020400 "ПСИХОЛОГИЯ" (17.03.2000 № 235гум/сп), согласно которым курс "Математика" относится к федеральному компоненту, обязательному к изучению студентами психологического отделения, в количестве 300 часов (из них 150 часов – аудиторных и 150 часов – для самостоятельного изучения). Студентам психологам необходимо изложить следующее: введение в дискретную математику; элементы теории множеств; векторная алгебра; матрицы; элементы функционального

анализа; вероятность и статистика; теория вероятностей; статистическое оценивание и проверка гипотез; параметрические и непараметрические методы; элементы дисперсионного анализа; статистические методы обработки экспериментальных данных. Таким образом, встала задача создания соответствующего электронного учебного пособия по математике, отвечающего всем перечисленным требованиям к содержанию, способного вооружить студентов психологических специальностей необходимыми знаниями, умениями, навыками в области математики для дальнейшего профессионального использования в области психологических исследований.

Содержание электронного учебного пособия отражает логическую связь курса “Математика”, преподаваемого на младших курсах, и курса “Математические методы в психологии”, преподаваемого на старших курсах.

Содержание электронного учебного пособия:

1. Множества и операции над ними.
2. Математический анализ.
3. Алгебра матриц.
4. Основные понятия комбинаторики: размещения, перестановки, сочетания.
5. Случайные события. Вероятность события.
6. Основные теоремы и формулы теории вероятностей.
7. Случайные величины.
8. Основные понятия и задачи математической статистики.
9. Статистические оценки неизвестных параметров.

Электронное учебное пособие создавалось на авторских методических основах с помощью пакета LaTeX и авторских программных “надстроек”(шаблонов) к нему. Раскроем принципы создания электронного учебного пособия конкретно для нашего курса.

К соблюдению принципов обучения, свойственных процессу обучения в целом (принцип научности, принцип доступности, принцип активного обучения, принцип прочности обучения, принцип индивидуального подхода), следует добавить специфические принципы:

– принцип квантования: достигается за счет использования возможностей LaTeX по подключению отдельных текстовых файлов “на лету”, которые, в свою очередь, содержат минимальные логические блоки по курсу математики. Компьютерная система “сама” включает краткое описание содержимого блока в оглавление учебника;

– принцип полноты: реализуется педагогом, в процессе создания блока;

– принцип ветвления: в процессе создания текстового блока с математическим содержанием педагогу необходимо пометить ключевые слова (формулы и т.д.) метками в формате LaTeX, чтобы впоследствии ссылаться не на саму формулу (слово и т.д.), а на имя метки. Например, ссылаясь на формулу $\cos x + \sin x$ в тексте, необходимо пометить ее- `\label{\form1}\cos x + \sin x`, компьютер сам создаст все необходимые активные гипертекстовые ссылки в итоговом учебном пособии;

– принцип регулирования: реализуется с помощью авторской надстройки (шаблона) и придает дополнительную функциональность электронному учебному пособию;

– принцип наглядности: вытекает из самого способа компьютерного хранения данных в формате PDF;

– принцип адаптивности, компьютерной поддержки: достигается за счет привлечение через гипертекстовые ссылки богатых математических возможностей математического пакета Maple;

– принцип собираемости: реализован с помощью авторского программного комплекса по хранению и обработке математической информации в компьютерной базе данных MySQL;

– принцип авторского права: осуществляется встроенными в формат PDF возможностями шифрования вложенных данных.

При разработке содержания обучения математике студентов-психологов учитывались следующие факторы:

– современного специалиста-психолога необходимо подготовить к использованию информационных технологий в своей профессиональной деятельности;

– будущий психолог должен обладать высоким уровнем информационной культуры для успешной работы с людьми нового поколения, не мыслящими свою жизнь без компьютера;

– математическое содержимое должно стать базой для дальнейшего овладения частными математическими методами психологии.

Созданное по авторской методике, с помощью авторских программных средств, электронное учебное пособие может быть использовано как в лекционных занятиях преподавателем, в семинарской форме проведения занятий, так и в самостоятельной работе студентов.

Особенностью авторской технологии создания электронных тренажеров по решению математических задач является возможность проверки записанного в символьном виде хода решения компьютером, с последующим выставлением оценки.

Схематично работу тренажера со стороны преподавателя можно описать так: преподаватель математики, используя математический пакет Maple как простой редактор, создает математический модуль, отражающий форму работы со студентами (математический практикум, семинар и т.д.), выделяет в тексте, если необходимо, часть хода решения математических задач для дальнейшей автоматической проверки, далее, используя авторские шаблоны к LaTeX, идет автоматическая обработка и создание файла “электронной книги”, основанного на выше названных принципах и обладающего всеми свойствами, присущими электронному учебному пособию.

Студент получает файл формата “электронной книги” либо Maple (через Интернет или мобильную сотовую связь), знакомится с материалом, используя бесплатные программные средства, далее, в зависимости от вида занятий (математический практикум, тренажер и т.п.), используя электронное учебное пособие, приступает к решению математических задач, набирая ход решения в редакторе Maple. После завершения работы студент отправляет файл с решением преподавателю. Полученный файл обрабатывается авторской программой, разбирающей ход решения математической задачи и выставляющей оценку. В отличие от традиционных программных средств, анализирующих ход решения математических задач в виде анализа численных значений, авторская разработка позволяет осуществить разбор хода решения, записанного в аналитическом виде.

Литература:

1. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. - С. 27.
2. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М.: Наука.
3. Зими́на О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. Ш.: Изд-во МЭИ, 2003.
4. Интернет-технологии – образованию (под редакцией В.Н. Васильева и Л.С. Лисицыной). СПб.: Питер, 2003.
5. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. К вопросу о концепции образовательных электронных изданий и ресурсов // Тезисы докладов по материалам Всероссийской конференции “Современная образовательная среда”. - М.: ВВЦ, 2002. - с. 56-57.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т.С. Буркитбаев

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ ТРАДИЦИЯМ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА /НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРНАМЕНТАЛИСТИКИ/

Аннотация

Исходным условием педагогически эффективного приобщения младших школьников к казахскому (и иному традиционному) декоративно-прикладному искусству служит выявление его объективных – исторически сложившихся в этнокультуре – развивающих функций. Развивающие функции традиционного декоративно-прикладного искусства определяются его направленностью на личностный рост детей посредством творческого самоопределения и индивидуального самовыражения ребенка в общезначимом пространстве культуры.

Среди различных форм народного декоративно-прикладного искусства особое место занимает орнаментальное искусство, средствами которого в емкой форме воссоздается целостный смысловой образ мира; создание и освоение этого образа протекает в плане воображения. Знакомство с орнаментами и орнаментацией как самостоятельным видом продуктивной деятельности лежит в основе приобщения учащихся младших классов к декоративно-прикладному искусству и может рассматриваться как первый этап его полного освоения. Большое значение в области декоративно-прикладного искусства имеет их всестороннее изучение и исследование воспитательных и дидактических возможностей.

В статье рассматриваются вопросы внедрения вышесказанных этнокультурологических знаний и навыков в практику преподавания в начальной школе на уроках трудового обучения.

T. Burkitbaev

DECORATIVE-APPLIED ART AS MEANS OF FAMILIARIZING YOUNGER
SCHOOL AGE CHILDREN WITH ETHNO CULTURAL TRADITIONS

Abstract

As initial condition of pedagogically effective familiarizing of younger schoolboys with Kazakh and other traditional decorative applied art, serves revealing of its objective and developing functions which have historically developed in ethno culture. Developing functions of a traditional decorative applied art are defined by its orientation on personal growth of children by means of creative self-determination and individual self-expression of the child in valid space of culture.

Among various forms of a national decorative applied art the special place borrows ornamental art which in the capacious form recreates a complete semantic image of the world, creation and development of this image proceeds by way of imagination.

Acquaintance to ornaments and ornamentation as an independent kind of productive activity underlies familiarizing pupils of younger classes to a decorative applied art and can be considered as the first stage of its full development.

The great value in the field of a decorative applied art has their all-round studying and research of its educational and didactic opportunities.

The article considers questions of introduction mentioned above ethno cultural knowledge and skills in practice of teaching in an elementary school of labor training.

Настоятельное требование времени – широкое использование средств искусства в учебно-воспитательном процессе. Следует говорить о союзе эстетики и педагогики. В наши дни эта взаимосвязь обусловлена, прежде всего, возрастанием роли эстетической культуры общества суверенного государства, его возможностями гармонического развития личности. Большое значение в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства имеет их всестороннее изучение. И вместе с тем, интерес к национальной культуре и традициям своего народа, стремление к их изучению и сохранению – важный показатель духовной цельности человека, его патриотических и нравственных качеств. В этом смысле работа Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева «В потоке истории»/1/ является важным событием в научной и культурной жизни общества, ибо это культурологическое исследование раскрывает новую страницу в решении проблем переосмысления и более глубокого освоения нашей истории.

Каждая культура, каждая социальная общность имеет свой запас опыта и знаний, который передается от одного поколения к другому и который в сопоставлении с определенным кругом народов имеет как общее, так и особенное. «В наши дни народные традиции воспитания детей известны лишь узкому кругу людей преимущественно преклонного возраста. Да и они сегодня уже редко соблюдают практику народной педагогики ...», - отмечают современные этнографы. «Существование любой культуры предполагает сознательную передачу практического опыта и теоретических знаний о самых разных сторонах деятельности человека и окружающего мира. ...Благодаря знаковым системам оказываются возможными накопления, хранения и передача из поколения в поколение информации, обеспечивающей культурную преемственность в рамках этноса» /3, с. 35/.

Интерес, проявляемый в настоящее время к декоративному искусству народа, не просто дань уважения к культурным традициям предков, а стремление к их сохранению. А это – совершенно особая задача («сверхзадача»), по отношению к целям достижения непосредственного предметного, «отделимого» результата. В таком подходе к народному искусству – фундаментальная мудрость мировой народной педагогики. В традиционном декоративно-прикладном искусстве скрыт мощнейший источник психического развития личности, ее становления не только в качестве восприимчивого, но и в качестве субъекта – будущего хранителя и возможного создателя культурных ценностей.

Определяя аспекты своего исследования, мы исходили из следующих положений.

1. Декоративно-прикладное искусство народа – это многовековые традиции орнаментального языка, техники и технологии. Форма и содержание казахского изобразительного искусства имеет также собственные черты в области цветовой колористики, где преобладает теплый и ярко выраженный цветовой ряд, специфичное национальное декоративное письмо. Особенно распространенным и наиболее употребляемым средством художественной выразительности в народном искусстве является орнамент. Сюжеты символов занимали и занимают в современном искусстве большое место в творчестве скульпторов, графиков и живописцев.

2. В народных промыслах казахов переплелись почерки разных эпох, времен, поколений.

3. Тюркско-казахские народы, ведущие ранее кочевой образ жизни, сохранили многие элементы традиционной культуры, в первую очередь – материально-предметной.

4. История материальной культуры казахов красноречиво свидетельствует о гуманности, высоком эстетическом вкусе, о положительных нравственных качествах народа.

5. В последнее время появилось много трудов об искусстве казахского народа, но очень мало трудов методического направления, где решались бы вопросы применения произведения народного искусства в учебных целях. В связи с возрастающим интересом к искусству казахского народа, в республике важной проблемой становится широкое использование произведений искусства в эстетическом воспитании подрастающего поколения.

6. Используя символический «язык» отечественного декоративно-прикладного искусства, необходимо найти пути его экстраполяции в доступные для детского сознания художественные формы и использовать в педагогическом процессе. Способы построения такого процесса составят содержание планируемого нами исследования.

Теоретические и методические подходы к решению рассматриваемой проблемы определены в исследованиях Г.Н. Волкова, Т.Я. Шпикаловой, С.В. Городецкой, М.А. Некрасовой, Г.П. Новиковой, О.А. Соломенниковой, А.А. Грибовской, Е.С. Асылханова, Г.В. Лабунской и др. Средства декоративно-прикладного искусства тех или иных народов, имея отчетливо выраженное своеобразие – как по своему содержанию, так и по форме, обнаруживают вместе с тем. известную общность, которая также является предметом пристального изучения.

И особенно недостаточно дидактических научных исследований, посвященных освоению декоративно-прикладного искусства в начальной школе, а между тем в плане этнокультурологической подготовки она представляет особое образовательное поле, потенциальные возможности которого трудно переоценить. Ученый-педагог Н.Кулжанова отмечает, что воспитание – это не просто один из важных факторов психического развития ребенка, но и необходимое условие и движущая причина этого развития.

Обзор научных источников и анализ организованных педагогических наблюдений позволяет сделать следующие выводы относительно природы развивающих функций национального декоративно-прикладного искусства.

1. В произведениях декоративно-прикладного искусства ребенок открывает для себя исторически заданный образ мира. Принципиально, что этот образ всегда остается потенциально открытым к достраиванию, насыщению новыми смысловыми содержаниями. Данная возможность реализуется благодаря активному включению ребенка в процесс декоративно-прикладного творчества, в котором и воссоздается (и заново рождается) этот образ.

2. В процессе декоративно-прикладного творчества ребенок трансформирует обыденную действительность в «необыденную» и с этой новой позиции адекватнее и глубже постигает реальный порядок вещей, устройство того мира, с которым он имеет дело повседневно.

3. Декоративно-прикладное искусство содержит в себе все необходимые источники развития воображения ребенка в качестве универсальной, а не профессионально специализированной способности.

4. В русле сотрудничества взрослых и детей, в форме которого протекает приобщение к произведениям декоративно-прикладного искусства (на уровне непосредственного эмоционального контакта, предметных манипуляций, созерцания, самостоятельного творчества и т.д.), складывается полноценная детско-взрослая общность.

5. Общий вектор развития способностей к декоративно-прикладному творчеству задается единством эстетического и трудового воспитания. С одной стороны, это позволяет устранить противоположность (отнюдь не только в теории, но и на практике) между

«созерцанием», которое не вырождается в досужее «глядение на вещи» (Э.В. Ильенков), и «преобразованием», которое здесь является не «насилием» над предметами, а способом выявления их истинной сущности.

Подготовке учителей по изобразительному искусству и художественному творчеству в Республике посвящены исследования Е. Асылханова, М. Козыбакова, И. Сманова, К. Ералина, Л.А. Ивахновой. Названные труды – весомый вклад в отечественную дидактику, но ученые не ставили своей целью исследование вопроса о специфике проведения уроков искусствоведческого цикла в начальной школе. Поэтому в нашу задачу входило отобрать, систематизировать, апробировать и представить в описании тот дидактический материал, который непосредственно связан с проведением уроков трудового обучения в начальной школе.

В исследованиях Т.Я. Шпикаловой /5, с. 4/ отмечены следующие положения, обуславливающие ценность использования декоративно-прикладного искусства как дидактического средства:

1. народное искусство – своеобразный катализатор детского изобразительного творчества; 2. в народном искусстве аккумулируется традиционный художественный опыт поколений; 3. произведения народного искусства способствуют формированию и развитию художественного вкуса, эстетического идеала, творческого начала в жизни ребенка.

Богатые развивающе-образовательные «ресурсы» декоративно-прикладного искусства, к сожалению, до сих пор остаются слабо востребованными в практике школьного образования и не подвергались всестороннему специальному изучению применительно к начальной школе. Назрела и стала насущной необходимость дать теоретическое описание этноспецифической формы декоративно-прикладного, и в первую очередь – орнаментального искусства как целостного эстетического, культурно-исторического, социально-педагогического феномена, и разработать на этой основе методические рекомендации, представляющие собой развивающую этнопедагогическую модель трудового обучения младших школьников.

Из области художественной педагогики и психологии искусства следует указать на труды В.С. Кузина. Под его непосредственным руководством выпущена типовая программа по изобразительному искусству 1-9 классов средней школы (1996 год). В.С. Кузин проводит фундаментальные исследования в области психологии искусства и методики его преподавания. Особого внимания в русле проводимого нами исследования заслуживает переработанное и дополненное пособие этого автора для учителей «Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах». Проблему методики изобразительного искусства, композиции и декоративно-прикладного искусства освещают также Л.А. Ивахнова, Е. Асылханов, Р. Копбосинова, А. Налибаева и др.

Учитывая невысокую эффективность педагогической работы по использованию казахского декоративно-прикладного искусства в начальных классах, мы пришли к выводу о необходимости построения педагогического процесса, специально нацеленного на приобщение к нему детей младшего школьного возраста.

В ходе проведения данной работы мы опирались на принципы построения продуктивной деятельности в условиях развивающего начального образования.

1. Формирование художественной умелости как общей способности к освоению широкого круга конкретных художественных (в нашем случае — декоративно-прикладных) умений, их гибкому применению и видоизменению в нестандартных ситуациях.

2. Развитие способности «видеть целое раньше частей» – основа художественной умелости, в связи с чем на передний план выступает задача развития у школьников младших классов умения выделять целостнообразующие свойства создаваемых объектов и ориентироваться на них в ходе развертывания продуктивной деятельности.

Процесс поиска смысла создаваемого и передача его другим людям, в форме которого и протекает выработка и реализация художественного замысла, есть «работа» воображения.

3. Осмысление ребенком своего продуктивного действия («осмысленная моторика», по А.В.Запорожцу), его эмоциональное проживание и переживание имеет особое значение.

4. Развитие визуального, или образного, мышления, которое проявляется в способности ребенка экспериментировать с образами, выделять в их содержании общие, различные и противоречивые моменты, проследить логику переходов от общности к различию, от различия к противоречию и наоборот – одна из ключевых линий эстетического воспитания.

5. Приоритетность творческих форм продуктивной деятельности уже на начальных этапах своего становления в образовательном процессе строится как «деятельность по замыслу», даже если осуществляется «по образцу» и «по условиям».

6. Овладение учащимися средствами композиции и композиционного поиска (пропорцией, масштабностью, ритмом, контрастом и нюансом), получающих свое особое выражение в декоративно-прикладном искусстве.

С целью достижения в этом процессе наибольшего эффекта младшими школьниками, необходимо осуществление целенаправленной работы педагога с детьми по ознакомлению с декоративно-прикладным искусством по следующим направлениям:

1. отбор элементов казахского орнамента, на основе которых дети создавали рисунки – эскизы на полосе, квадрате, круге, силуэты, изображающие предметы быта и одежду;

2. непосредственное ознакомление с предметами декоративно-прикладного искусства казахского народа во время экскурсий в музей А.Яссаи города Туркестана, Областной краеведческий музей г. Шымкента;

3. участие детей в праздниках, при организации дидактических игр на основе казахской национальной традиционной культуры.

Основываясь на вышесказанном, мы столкнулись с необходимостью решения следующих задач:

1) делать отбор доступных детскому восприятию и воспроизведению элементов для изучения орнаментальной, композиционной, колористической структуры аппликации;

2) анализировать орнаментальную основу аппликации в эскизах, так называемых «педагогических рисунках»;

3) обучать детей приемам изображения и вырезания элементов на бумаге с разной поверхностью, декорирования предметов быта и одежды;

4) формировать навык самостоятельного применения детьми полученных знаний, умений в свободной художественно-творческой деятельности.

Проводя работу по приобщению детей к казахскому декоративно-прикладному искусству, мы использовали как традиционные методические, так и специально разработанные в ходе экспериментального обучения приемы:

а) называние деталей национальной одежды и предметов быта русского и казахского народа;

б) построение образных аналогов с предметами и явлениями окружающей действительности на основе элементов казахской орнаментики для более точного запоминания их названия и конфигурации;

в) использование для более глубокого понимания национальной специфики произведений живописи казахских и русских художников;

г) подготовка детей к участию в национальных театрализованных представлениях, праздниках с использованием казахского фольклора, подвижных игр, народных костюмов.

Здесь учащиеся начальной школы приобщаются к орнаментальному искусству через предметы быта, литературные произведения, орнаментированную одежду и т.д. Обучение детей 6-9 лет декорированию (предметов) деталей казахской одежды в процессе собственной декоративно-художественной деятельности и в свободное от занятий время составило особое направление нашей работы. Занятия систематически посещали родители, которые, наряду с учителями, инициировали диалоги с детьми по поводу произведений прикладного искусства

Такая организация работы привела к реализации следующих задач:

1. знакомство детей с национальным орнаментальным искусством с использованием народных украшений, одежды, предметов быта;

2. обучение школьников составлению узоров из простых элементов орнамента на деталях одежды, изделий из кожи, войлока и дерева.

Достижение цели видится через осуществление следующих задач:

- овладение учащимися знаниями элементарных основ декоративно-прикладной работы;

- развитие у детей художественного вкуса, изобразительных и творческих способностей, пространственного мышления;

- воспитание интереса и любви к искусству.

В заключение можно сказать, что общая перспектива дальнейших исследований состоит в построении целостной модели развивающего эстетического воспитания, опирающейся на богатые и далеко не полностью исчерпанные традиции национального искусства казахского народа. Определение и научное обоснование образцов орнаментального искусства должно быть продолжено в русле этнопедагогических исследований: грамотное привлечение материала в образовательной системе различных типов школ будет способствовать становлению молодого поколения, овладевшего культурой и традициями своего народа.

Литература:

1. Назарбаев Н.А. В потоке истории. – Алматы: Атамұра, 1999
2. Калыбекова А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. –Алматы: Баур, 2006.
3. Бромлей Ю., Подольный Р. Человечество – это народы. М.: Мысль, 1990.
4. Эстетическое воспитание в детском саду. /Под ред. Н.А.Ветлугиной/ – М.: Просвещение, 1985.
5. Шпикалова Т.Я. Развитие детского творчества средствами декоративно-прикладного искусства: Автореф... дис.канд.пед.наук. М., 1965.
6. Маргулан А.Х. Казахское народное прикладное искусство.-В 3 томах. Алматы 1986.
7. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Рудомино, 2001.
8. Джанибеков У. Эхо ... По следам легенды о золотой домбре. – Алматы: Онер, 1991.

В.Ю. Ельцова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация

Статья раскрывает проблемы внедрения (осуществления) в практику обучения студентов инженерной графике и важность этого подхода для развития творческого мышления как профессионально значимого для будущего инженера.

Abstract

Article describes the problems of introduction an engineering graphics into the student's education practice and importance of this method for developing creative thinking, as a professional significant for expectant engineer.

Современная система подготовки инженерных кадров в классическом университете рассчитана на развитие у студентов умений репродуктивной деятельности и стремления на их основе развивать умения творческой деятельности, осуществляя профессиональную деятельность.

Научная и профессиональная компетентность студента – будущего инженера предполагает изучение графических дисциплин, так как их усвоение развивает пространственное мышление и необходимо при изучении исключительно всех инженерно-технических предметов.

Инженерная графика имеет большие возможности для развития как репродуктивных, так и творческих умений студентов, формирования у них воображения средствами начертательной геометрии, умения правильно понимать и анализировать практически любые задачи и выбирать наиболее оптимальные способы решения.

Современная высшая техническая школа призвана удовлетворить потребности современного производства, которое находится сейчас в постоянном поиске и обновлении всех сторон своей деятельности, и основой для этого совершенствования является возможность гарантии подготовки высококвалифицированных инженерных кадров.

Дифференциация обучения в высших учебных заведениях при изучении графических дисциплин должна быть организована, исходя из следующих позиций:

- научное обоснование дифференцированного подхода при обучении графическим дисциплинам;
- дифференциация обучения, выражающаяся в разделении студентов на группы на основе диагностического тестирования графической подготовки в школе на первом этапе обучения для профилактики возможного отставания в усвоении программного материала за счет пробелов школьного обучения;
- дифференциация обучения, выражающаяся в углублении изучения графических дисциплин для части студентов, проявивших повышенный интерес к их усвоению;
- разработка и использование альтернативных и параллельных пособий при дифференцированном обучении;
- повышение профессионализма преподавателя для проведения дифференцированного обучения графическим дисциплинам.

В психолого-педагогической науке вопросы дифференциации и индивидуализации в обучении всегда были проблемой, которую необходимо решать при организации обу-

чения. Эту проблему разные ученые рассматривали по-своему, выделяя те аспекты, которые им казались наиболее интересными.

Первоначально вопросы дифференциации рассматривались в плане поиска оптимальных форм ее проведения. Сама же проблема дифференциации в обучении ставилась в плане усиления внимания при обучении к слабоуспевающим.

Проблема заключается, с одной стороны, в потребности определения теоретических основ и практических путей организации дифференцированного обучения студентов графическим дисциплинам в техническом вузе, а с другой стороны - в недостаточной научной разработанности этого вопроса.

В данной статье под дифференциацией обучения будет пониматься такой способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и т.д.). Под уровневостью понимается уровень усвоения предъявляемого учебного материала и создание условий для обеспечения права и возможности обучающегося выбирать уровень усвоения учебного материала, но не ниже минимального.

Можно выделить следующие пути реализации дифференцированного подхода: проектирование индивидуально-образовательного маршрута студентов, творческая мастерская, индивидуальный подход к организации самостоятельной работы путем учета типологических особенностей студентов и др.

Возможности использования дифференцированного обучения при обучении инженерной графике в техническом вузе рассматривается только в плане методических приемов обучения.

Четкость определения целей при изучении инженерной графики позволяет определить критерии дифференциации обучения студентов.

Для моделирования системы обучения инженерной графике с учетом уровневой дифференциации разработана технологическая документация, где определены содержательные аспекты (тема, цели) и процессуальные (методы - МО, обратные связи - ОС, технические и дотехнические средства обучения - ТСО, ДСО). Разработана модель дифференцированного обучения инженерной графике – темы занятий; основные понятия; способы деятельности; образовательные цели по уровням усвоения; воспитательные цели; содержание дифференцированного обучения.

Разработанная модель предполагает работу, направленную на реализацию развивающего и воспитывающего обучения при дифференцированном изучении инженерной графики и гарантирует осознание взаимодействия личности студентами с системой обучения.

Проведен анализ действующих учебников и учебных пособий по инженерной графике на предмет наличия в них дифференциации заданий по уровням усвоения. Анализ показал, что задач такого типа недостаточно для формирования знаний и умений обучаемых. В связи с этим сделан вывод о необходимости конструирования системы заданий, включающих и творческие.

Развитие образного, пространственного мышления и способностей (способность к формализации и обобщению графического материала, способность к последовательному, логическому рассуждению, способность к обратимости мыслительного процесса и др.) является одной из приоритетных задач методики обучения инженерной графике. Формирование названных способностей возможно в системе обучения инженерной графике.

Рассматривая и определяя технологии обучения и воспитания при изучении инженерной графики, определены технологии на общедидактическом уровне в виде последовательности методов обучения, гарантирующей реализацию оперативного уровня

целей.

Технологическая гибкость обеспечивает процессуальный аспект дифференцированного подхода к обучению за счет моделирования технологий достижения целей при разнообразии и мобильности отбора форм и средств обучения. Содержательная гибкость отражается прежде всего в возможности дифференциации и интеграции обучения.

Умение выделить существенные признаки понятия, воспроизведение этой информации позволяет говорить о том, что она стала достоянием личности студента на I уровне усвоения. Усвоение данной информации способствует развитию таких качеств знаний, как конкретность, свернутость (само понятие), развернутость (умение выделить признаки).

Для формирования сохраняемых моделей II уровня усвоения необходимо сделать достоянием студента процесс поэтапного наложения выделенных признаков определения на конкретный пример. Возможности формирования опыта творческой деятельности рассматриваются как усвоение отдельных процедур творческой деятельности, так и усвоение и применение в учебной графической деятельности алгоритмов высокой степени обобщения (операционный алгоритм решения ситуаций, алгоритм творческого поиска, алгоритм управления своей деятельностью и т.п.), позволяющих выйти на III творческий уровень усвоения.

Произведенный анализ модели обучения показывает, что все параметры для ее составления находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости с целями и технологиями. Учитывая эти взаимосвязи, при реализации модели осуществляется дифференциация обучения на каждом занятии и рефлексия в процессе реализации, с учетом определенных закономерностей реализации целей и подбора адекватных технологий.

Разработанная модель системы обучения и воспитания при изучении инженерной графики в своей основе является нежестким алгоритмом моделирования развития личности студента при обучении в вузе. Знание преподавателем этих закономерностей расширяет его возможности в проведении занятий на основе уровневой дифференциации, которая обеспечивает выбор средств и форм.

Наблюдения за студентами показывают, что при целенаправленной дифференцированной работе по организации обучения инженерной графике студентов в их деятельности происходят изменения. Более осознанной стала работа, студенты стали испытывать необходимость постоянно обращаться к теоретическим знаниям и алгоритмам, выделяя отдельные этапы выполнения как наиболее ответственные.

Таким образом, внедрение дифференцированного обучения в практику обучения инженерной графики позволило сделать выводы: определенные цели интеллектуального развития студентов при изучении инженерной графики позволяют осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов, развивать память, мышление, творческое мышление при обязательности развития творческого мышления как профессионально значимого для будущего инженера.

Полученные выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Накопленный теоретический и фактический материал требует дальнейшего углубленного изучения вопросов дифференциации в обучении инженерной графике, разработки методик и дидактических материалов осуществления поставленных целей.

Литература

1. Ермолинская Е.А. Педагогические аспекты интегрированного преподавания уроков изобразительного искусства в общеобразовательной школе // Инновационные технологии образовательной области «Искусство». - М.: ИХО РАО, 2002. - С. 180-189.

2. Мелик-Пашаев А.А. О прошлом, настоящем и возможно будущем нашей педагогики искусства // Искусство в школе. - 1999. №4. - С. 80.
3. Мун Л.И. Интегрированные технологии в образовательных заведениях // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания. - М.: ИХО РАО, 2003. - С. 53 - 67.
4. Юсов Б.П. Эстетическое развитие как интегральный фактор духовного развития личности // Комплексное полихудожественное развитие школьников. - М.: ИХО РАО, 1994. - С. 8-28.

Е.Л. Нерсисян

РОЛЬ ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Статья раскрывает сущность практики эстетического воспитания школьников средствами искусства и определяет методы использования искусства в качестве воспитательного средства учащихся.

Abstract

Article describes essence of the practice of aesthetic student's upbringing by art and identify methods of usage of art as educational mean.

Изучая проблему эстетического воспитания, нетрудно заметить, что теоретики различных эпох высоко оценивали роль искусства как важнейшего и незаменимого средства в деле эстетического воспитания людей всех возрастов, объясняется своеобразие воздействия художественного произведения на человека тем, что искусство является высшей формой способа эстетического освоения действительности, специфической формой эстетической деятельности. Это своеобразие в той или иной мере осознавали многие крупные мыслители прошлого.

Искусство становится основной сферой проявления эстетического отношения, формой или способом деятельности, в которых эстетическое отношение к миру проявляется в наиболее полной мере.

В искусстве эстетическое отношение к действительности материализуется, осуществляется, приобретает устойчивую форму, сохраняющуюся длительное время и предназначается для эстетического воспитания и использования. Различные виды искусства впитывают в себя, запечатлевают и сохраняют для потомков то прекрасное, которое в жизни имеет временный характер, возникает и исчезает, меняясь от одного впечатления к другому. Подвижное и неустойчивое в жизни, в непрерывной смене форм, красок и звучаний, бесконечное лишь в своем движении, это прекрасное как бы останавливается и застывает в искусстве, становится непроходящим, способным вновь вызывать наслаждение вопреки смене эпох, необратимости времени, уходу в далекое прошлое тех впечатлений, которые вызвало к жизни замечательное произведение искусства. Без искусства весь этот сложный комплекс эстетических чувствований и размышлений растворился бы во времени и исчез бесследно для последующей культуры человечества, и каждый раз его пришлось бы восстанавливать, вернее, возобновлять, строить заново.

Искусство концентрирует в себе разбросанные на жизненной почве зерна эстетического отношения к действительности, аккумулирует эстетический опыт человечества, передает его все новым поколениям.

Но этим его значение в эстетическом воспитании людей не исчерпывается. Искусство не только сохраняет и передает опыт эстетического развития, уплотняя эстетическую информацию о человеке и окружающем его мире и сосредоточивая ее на острие художественного образа. Его функции не ограничиваются собиранием и воспроизведением.

Искусство является не только следствием высокого уровня эстетического развития личности. Оно становится важнейшим средством формирования эстетических способностей. Под его воздействием обостряется восприимчивость человека к прекрасному в

жизни, к обнаружению в действительности сторон и событий, имеющих эстетические особенности. Так, оставаясь следствием эстетического развития личности, искусство становится причиной ее дальнейшего совершенствования, протекающего с его помощью значительно быстрее.

В связи с этим искусство оказывается главным средством эстетического воспитания, хотя и далеко не единственным.

Значение искусства, однако, и этим не исчерпывается. На базе сложившегося искусства впервые проявляются, становятся реальными художественные способности и связанные с ними потребности, взгляды, чувства, интересы личности. Хотя они близки эстетическим чувствам, взглядам, потребностям и интересам, тем не менее качественно отличаются от последних. Так, художественные взгляды и чувства производны от искусства, в них выступают требования, предъявляемые человеком к искусству, к художественной деятельности, к художнику. В нем программируется и определяется отношение человека к искусству в том виде, в каком это искусство существует и каким ему следует быть, чтобы полнее удовлетворить художественные подробности, отразить и осмыслить объективную реальность.

Художественные потребности и интересы отличаются большой разнообразностью и изобразительностью.

Они свое конкретное проявление находят в отношении людей к системе видов искусства и к отдельным видам искусства. Повинуясь художественным потребностям и интересам, человек не довольствуется обыденной жизнью, время от времени представляющей ему эстетические радости. Он ищет контакта с произведением искусства и делает памятники художественной культуры объектом своего внимания. Художественные потребности вызывают необходимость регулярного общения с искусством, постоянного восприятия определенных художественных ценностей.

Педагоги, практически работающие в области художественного и эстетического воспитания, и исследователи этой проблемы знают, какое важное значение имеет вопрос о выявлении закономерностей формирования и развития художественных потребностей.

Прежде чем решить, какие методы и приемы эстетического воспитания надо использовать в целях развития художественных потребностей, воспитатель должен знать каков уровень их развития у своих воспитанников, их характер, на какой стадии развития они в настоящее время находятся.

Изучение художественных потребностей у подростков мы вели по такой схеме:

1. в каких видах искусства имеется большая или меньшая потребность /литература, музыка, изобразительное искусство, кино, театр, архитектура и т.д./;
2. в рамках каких видов искусства наблюдается потребность в отдельных жанрах;
3. в границах каких жанров есть потребность в произведениях классического и современного искусства, зарубежного и отечественного.

В изучении художественных потребностей дошкольников мы руководствовались следующим основным положением: уровень развития и характер потребностей определяется предметом, на который направлена потребность и активность, с которой стремится к удовлетворению ее индивидуум.

Развитие художественных потребностей дошкольника совершается, в основном, от элементарной потребности в доступных для младших дошкольников произведениях различных видов искусства к возникновению и развитию устойчивой потребности в знаниях тем или иным видом искусства учащимся в средних классах и далее – к потребности достижения сущности прекрасного, к стремлению вносить его в окружающую жизнь старшеклассников. Основными путями и формами приобщения детей к разнообразной

художественной деятельности дошкольников и в начальных классах являются: вовлечение учащихся в драматизированные игры, инсценировки сказок, работа в кружках прикладного искусства, пение народных и детских песен, занятия ритмикой. Приобщению детей к художественной деятельности содействуют также их участие в шумовых оркестрах, в детских праздниках с хороводами, массовых плясках, карнавалах. До первых встреч с кино и театром, детей полезно знакомить с диафильмами. Посещению кино и театра обязательно нужно придать организованный характер, сопровождать их беседами о просмотренных кинофильмах и спектаклях, о художественных средствах в кино.

Потребности и интересы дошкольников к отдельным видам искусства меняются, им становятся доступными и особенности языка и стилей.

Дифференциация художественной деятельности имеет место и внутри отдельных видов искусства. Для детей необходимо создавать разнообразные художественные коллективы, связывая их деятельность прежде всего с развитием эстетической восприимчивости. В жизни детей сада и школы должны стать традиционными не только фестивали художественной самодеятельности, но и выставки изобразительного и прикладного искусства, конкурсы на лучшие исполнения народных и балетных танцев на вечерах и т.д. Нужно всячески поощрять увлечение детей сбором репродукций картин, музыкальных записей, книг об искусстве.

Основная цель работы заключается в том, чтобы художественная потребность стала жизненно важной, осознанной потребностью каждого ребенка, чтобы искусство превратилось в необходимый компонент их духовной жизни. Эти цели достигаются двумя путями:

а) дальнейшим развитием активной художественной деятельности в форме индивидуальных занятий и занятий в художественных коллективах,

б) систематическим изучением истории искусства и факультативных курсов основ искусствоведения и эстетики. Факультативы по основам эстетики и искусствоведения, знакомящие с лучшими произведениями искусства, с образцами эстетики труда и поведения, способствуют формированию эстетических идеалов, вооружают учащихся способами анализа художественно-эстетических явлений, воспитывают художественно-эстетический вкус и, в конечном итоге, способствуют превращению красоты искусства в духовную потребность дошкольника.

Таким образом, в художественном воспитании приходится учитывать и изобразительное отношение дошкольника к разным видам и жанрам искусства. Трудно быть любителем и знатоком всех видов искусства, в одинаковой мере интересоваться архитектурой и музыкой, разбираться в литературе и изобразительном искусстве, увлекаться поэзией и эстрадой, любить прикладное искусство и театр. Как правило, любители-универсалы – редкостное явление.

Разумеется, регулятивные функции искусства не исчерпываются его способностью упорядочивать эмоциональный мир и формировать социально значимые чувства и настроения. Искусство охватывает не только эмоциональный, но и весь психический мир человека в любых его проявлениях, играет организующую роль в познавательной деятельности.

Но способность искусства организовывать психические силы и устремить их в нужное для общества русло определяется не только качествами художественного произведения. Она во многом зависит и от качества восприятия, от умения пациента разбираться в искусстве и правильно его оценивать. Сама ценность произведения искусства выступает производной как от таланта создающего его художника, так и от умения и дарования воспринимающей личности. Даже самое гениальное произведение не вызывает ожидаемой художником реакции, если оно будет восприниматься слабо подготовленным

пациентом.

Сказанное позволяет сделать определенные выводы для практики эстетического воспитания дошкольников средствами искусства.

При определении методов использования искусства в качестве воспитательного средства учащихся очень важно, чтобы:

- а) выбирались произведения, эстетическая и нравственная ценность которых не вызывает сомнений;
- б) не нарушался принцип целостности воздействия;
- в) соблюдался акт непосредственности и эмоциональности восприятия;
- г) проявлялось сопереживание как результат выработанной установки на восприятие;
- д) появилось определенное оценочное отношение к изображаемому.

Литература:

1. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. - М., 1972.
2. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. – Изд. АПН РСФСР, 1946., вып. II.
3. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников, М., 1985.
4. Богословский В.В. Психология воспитания школьника. Л., 1974.

Г.В. Черемных

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОВЛАДЕНИЮ ОСНОВАМИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Методическая подготовка студентов к преподаванию основ декоративно-прикладного искусства связана с учетом специфики и организации занятий кружков в дополнительном школьном образовании

Abstract

Students systematikal training for instruction the foundations of arts and crafts concern with taking into account the specificity and discipline study groups in the additional school education.

Преподавание изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях связано с современной подготовкой студентов художественно-графических факультетов. Это касается и проведения занятий по декоративно-прикладному искусству в дополнительном школьном образовании. Практически в каждом образовательном учреждении имеются кружки по декоративно-прикладному искусству, которые посещают школьники на протяжении обучения в начальных классах, а затем и при обучении в основной школе.

Дополнительное образование строится на приоритетных идеях, связанных со свободным выбором ребенком видов и сфер деятельности, ориентации на личностные интересы, художественные потребности, способности, что востребовано образовательными учреждениями [2, с. 39-40]. Именно поэтому дополнительное образование является личностноориентированным, приближенным к ребенку, рассчитанным на его творческую деятельность. В этом плане необходимо практически, методически разрабатывать условия для реализации интересов детей.

Реальным вопросом является улучшение методической подготовки студентов для работы в дополнительном образовании по художественно-эстетическому направлению. В этом плане следует усиливать методическую подготовку студентов в части их художественно-педагогической направленности.

Студенты, будущие учителя изобразительного искусства, должны быть подготовлены к целенаправленному развитию у школьников способностей к декоративно-прикладной деятельности.

В практической работе студенты должны овладеть рядом умений и навыков, которые им необходимы в дополнительном художественном образовании. В первую очередь студенты овладевают следующими направлениями в работе:

- формами организации дополнительного художественного образования с учетом специфики декоративно-прикладного искусства;
- методическими умениями проведения занятий со школьниками во время проведения досуга в творчестве.

Педагогический анализ образовательной ситуации показал, что в кружках по деко-

ративно-прикладному искусству преимущественно присутствуют направления по сохранению традиций народного декоративно-прикладного искусства и декоративно-прикладного искусства.

Передача художественного опыта в истории изобразительного искусства и методах обучения ему всегда считалась обязательной стороной подготовки к овладению искусством, что давало возможность сохранять творческое наследие.

Вместе с тем, в дополнительном школьном образовании огромное значение уделяется творческому развитию учащихся в процессе декоративно-прикладной деятельности. «Рукотворчество» необходимо современным школьникам, так как оно свойственно проявлению их творческих способностей, влияет на развитие художественного начала, дает возможность школьникам образно воспринимать мир, созидать.

Наиболее сложным вопросом является для каждого учителя разработка программно-методического обеспечения для работы кружка или нескольких кружков по декоративно-прикладному искусству. Профессиональная методическая подготовка студентов должна быть достаточной для того, чтобы создавать оригинальные направления в работе, а также обеспечить передачу художественного творчества в области декоративно-прикладного искусства.

Наиболее уязвимыми сторонами практики работы в школе до сих пор остаются следующие аспекты, которые постоянно проявляются - работа учителя только по одному или двум направлениям, недостаточно глубокая проработанность методики проведения занятий с учащимися. Именно поэтому столь важна профессионально-методическая подготовка студентов к реализации образовательных запросов через включение в организацию занятий в кружках различных художественных материалов.

Методическая разработка интересных для школьников разных возрастных групп учебно-творческих заданий по декоративно-прикладному искусству становится уже для студента сферой творчества. Многие задания для школьников студенты разрабатывают самостоятельно, проявляя способности к декоративно-прикладной деятельности в целом. При изучении задач дополнительного художественного образования студенты должны педагогически осмыслить роль и значение занятий искусством, что особенно важно для социализации школьников.

Кроме того, занятия декоративно-прикладной деятельностью способствуют развитию личности школьников, воспитывают у них нравственное и эстетическое отношение к миру. Включение в дополнительное школьное образование регионального компонента способствует укреплению навыков самоопределения школьников, развивает их трудовые навыки, умение овладевать технологиями искусства.

Итак, методическая направленность на занятия в кружках связана с высокой профессиональной подготовкой будущего учителя. Выявление мотивации в декоративно-прикладной деятельности школьников разных возрастных групп обеспечивает разнообразие кружков по их направленности. Даже одно направление в работе с художественным материалом может заключать в себе специфику выполнения разных художественных заданий. У студентов нужно воспитывать педагогическое понимание природы, сущность и закономерности декоративно-прикладного творчества детей.

Развитие художественно-творческих способностей в декоративно-прикладном искусстве связано с овладением обучающимся техниками и технологиями основ этого вида искусства, пониманием функционального предназначения и эстетического влияния художественного изделия.

Развитие творческого потенциала школьников напрямую связано с качеством методики проведения занятий в кружках. Поэтому, в дополнительном художественном образовании должна существовать связь между условиями их обучения искусству и формами

организации их досуга (участие в выставках, фестивалях, конкурсах и другое). Создание школьником художественного изделия, поделки, сувенира связано не только с развитием их ручной умелости, но также и с художественной оценкой, что обязательно для дополнительного школьного образования. Внимание со стороны педагога к детскому творчеству становится для школьников стимулом к творчеству, они понимают связь функционального начала и эстетической значимости созданного ими декоративного изделия. Духовные ценности, заложенные в декоративно-прикладном искусстве, дают возможность школьникам развиваться через творчество, постигать красоту, декоративность.

Методологические основы формирования общей культуры методами педагогической науки разрабатывались многими поколениями педагогов. Педагогические идеи по обучению искусству актуальны сегодня, во многом они способствуют развитию художественного вкуса школьников, их дальнейшей подготовке к профессиональной деятельности.

В системе художественно-графических факультетов педвузов, которая связана с подготовкой учителей изобразительного искусства, сложились разные направления, в том числе и по изучению теории и практики декоративно-прикладного искусства. Значительный вклад в систему художественно-графических факультетов внесли известные ученые Н.Н. Ростовцев, С.П. Ломов, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, Н.К. Шабанов, В.К. Лебедко, В.В. Корешков, А.С. Хворостов, В.И. Козлов, П.Г. Демчев, С.Е. Игнатъев и другие.

Профессиональная подготовка студентов в области теории и методики обучения и воспитания по изобразительному искусству связана с их разнообразной работой в современном образовательном учреждении. Освоение студентами курса методики преподавания опирается на понимание студентами особенностей вида искусства и содержание художественной подготовки школьников. Именно поэтому разработка студентами программно-методического обеспечения для занятий в кружках по декоративно-прикладному искусству должна исходить из творческого использования ими приобретенного художественного опыта.

Вопросы передачи художественного опыта в материальной культуре и художественном наследии являлись наиболее существенными, влиявшими на развитие художественной педагогики, сохранение традиций в искусстве, индивидуальное развитие художников-педагогов.

Разработка методической системы подготовки студентов к работе в дополнительном образовании рассматривается применительно к декоративно-прикладному искусству как к широко представленному направлению в работе школы.

В настоящее время обучение декоративно-прикладному искусству школьников происходит на уроках, но в большей степени на кружковых занятиях. В целом, еще недостаточно имеется практических рекомендаций по подготовке студентов к работе в кружках в условиях, соответствующих требованиям дополнительного школьного образования.

Сфера формирования у студентов профессионально-методических навыков должна охватывать следующие этапы их обучения: практикум, спецкурс, педагогическая практика, выполнение курсовых и дипломных работ. Целостное понимание задач обучения декоративно-прикладному искусству обучающихся, а также овладение методическими навыками в области выполнения ряда практических задач, ориентированных на педагогический и художественный замыслы, профессионально подготавливают студентов к работе в дополнительном образовании.

В результате проведенного педагогического исследования было выявлено, что для студентов организация учебно-творческой деятельности школьников связывается с определением того, что в художественном плане будет предложено школьникам на занятиях. Студентов интересуют методика организации занятий. Профессионально студенты интересуются, чем именно должны заниматься на занятиях декоративно-прикладным

искусством учащиеся (художественные материалы, техники, технологии обработки материалов, техники выполнения изделий, организация досуга в декоративно-прикладной деятельности). Наиболее сложно для студентов разработать направление в работе с учащимися, подкрепив его разнообразными творческими заданиями для школьников. Только систематизация учебно-творческих заданий для школьников, их практическая разработка, выделение в творческих заданиях для школьников развивающих компонентов, которые способствуют усилению художественно-досуговой деятельности школьников, дают возможность студентам разрабатывать программно-методическое обеспечение для дополнительного образования. Умение в части самостоятельной разработки программно-методического обеспечения является фактором проявления педагогического мастерства у студентов.

При разработке программно-методического обеспечения для студентов обязательным компонентом является опора на художественные традиции, разработка и отбор объектов труда. Именно на этой стадии профессиональной подготовки студентов происходит переход художественных навыков в опыт создания методических разработок. Создание студентами программно-методического обеспечения является для них процессом творческим, так как создание программы для дополнительного образования, выполнение инструкционно-технологических карт, изделий к ним становится обязательной частью их подготовки к работе со школьниками по преподаванию основ декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, при разработке студентами методики преподавания для работы в кружках должны быть разрешены следующие вопросы:

- методическая обоснованность в определении художественной направленности кружка;
- определение содержания декоративно-прикладной деятельности школьников на занятиях в кружке;
- выявление способностей школьников к декоративно-прикладной деятельности (при условии работы с конкретным художественным материалом);
- обеспечение школьников творческими заданиями, которые способствуют индивидуальному художественному развитию учащихся на занятиях декоративно-прикладным искусством;
- создание атмосферы творчества на занятиях декоративно-прикладным искусством.

В настоящее время подготовка студентов художественно-графических факультетов педвузов к работе в дополнительном школьном образовании является важным направлением, так как это востребовано образовательными учреждениями, практически представлено в каждой школе.

Литература

1. Демчев П.Г. «Художественное оформление в школе» в проектной подготовке студентов ХГФ // Декоративно-прикладное искусство в педагогическом университете. Художественно-педагогическое мастерство. Межвузовский сборник научно-методических трудов. – М.: Прометей, 2006. – 216 с.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учрежд. сред. проф. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
3. Материалы научно-практической конференции по актуальным проблемам дополнительного образования детей, посвященной памяти А.К. Бруднова. – М.: ГОУ ЦРСДОД, 2003. – 88 с.
4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебник для студентов худож.-граф. фак. ин-тов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: АГАР, 1998. – 256 с., ил.
5. Щетинская А.И. Педагогическое управление учреждением дополнительного образования инновационного типа. – М.: Новая школа, 1997. – 48 с.

СПИСОК АВТОРОВ

1. **Абдулгалимов Грамудин Латифович**, к.п.н., доцент, докторант Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова
2. **Ахренов Владимир Николаевич**, к.п.н., Министерство образования Московской области, заместитель министра образования правительства Московской области
3. **Белая О.П.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и теории журналистики Ставропольского государственного университета
4. **Бессарабова Инна Станиславовна**, докторант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета,
5. **Буркитбаев Талгат Сагындыкович**, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства и рисования, Южно-Казахстанского государственного университета им. М.О. Ауэзова
6. **Воронов Владимир Викторович**, проф. Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук, доцент.
7. **Горовая В.И.**, д. п. н., профессор кафедры общей биологии Ставропольского государственного университета
8. **Дигилова Инна Владимировна**, муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением английского языка» г. Нальчика
9. **Ельцова В.Ю.**, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Дальневосточный государственный университет путей сообщения
10. **Иванова Ая Петровна**, к. п. н., доцент, зав. кафедрой методики начального обучения, Саха государственная педагогическая академия, г. Якутск.
11. **Исаев Андрей Викторович**, к. т. н., доцент кафедры электротехники Волгоградского государственного технического университета
12. **Костикова Лидия Петровна**, ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»
13. **Кудинова Надежда Федоровна**, аспирант МГОУ, кафедры органической и биологической химии, учитель МОУ СОШ №8 имени Героя Советского Союза Будника Г.Д. города Лобня.
14. **Луговкина Светлана Владимировна**, аспирант Московского государственного областного университета
15. **Лутохина Марина Анатольевна**, соискатель Ульяновского государственного университета
16. **Магомедова Тамара Ибрагимовна**, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
17. **Матвеева Эльвира Фаридовна**, доцент кафедры неорганической и биоорганической химии Астраханского государственного университета
18. **Нерсисян Егине Лемсовна**, докторант Армянского государственного педагогического университета
19. **Петрусевич Аркадий Аркадьевич**, к. п. н., доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета

- 20. Семенова Елена Борисовна**, ассистент кафедры неорганической и биоорганической химии Астраханского государственного университета
- 21. Солодухина Н.Н.**, Московский государственный областной университет
- 22. Стуколова Лариса Зайнулловна**, к.п.н., доцент НОУ ВПО «Международный институт рынка» (НОУ ВПО «МИР») г. Самара
- 23. Ткачева Зинаида Николаевна**, к.п.н., доцент кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московского государственного областного университета
- 24. Торгашев Роман Евгеньевич**, ассистент кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московского государственного областного университета
- 25. Федосов Александр Юрьевич**, к.п.н., член-корреспондент Академии информатизации образования, доцент кафедры социальной и педагогической информатики факультета информационных технологий Российского государственного социального университета
- 26. Филатова Е.Э.** соискатель кафедры общей и социальной педагогики Педагогической академии последипломного образования Московской области
- 27. Хлебосолова Ольга Анатольевна**, к.п.н., доцент кафедры зоологии и методики преподавания биологии Рязанского государственного университета
- 28. Черемных Г.В.**, к. п. н., профессор Московского педагогического государственного университета
- 29. Шлычкова Светлана Леонидовна**, аспирант Стерлитамакской государственной педагогической академии 3 курс; заместитель директора по воспитательной работе филиала Московского государственного университета технологий и управления в г.Мелеузе (филиал МГУТУ в г.Мелеузе)
- 30. Ядров К.П.**, соискатель Московского государственного областного университета

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Абдулгалимов Г.Л.	
Профессиональная компетентность современного учителя информатики	3
Ахренов В.Н.	
Проблемы кадрового обеспечения региональной системы образования	10
Белая О.П., Горовая В.И.	
Методологические ориентиры и особенности функционирования отечественной системы высшего образования	19
Бессарабова И.С.	
Мультикультурное образование в США: концепция Джеймса Бэнкса	25
Воронов В.В.	
О концепции воспитания в России	33
Иванова А.П.	
Духовно-нравственное развитие младших школьников в контексте регионализации образования	41
Исаев А.В.	
Образование как составляющая развития социального общества	48
Костикова Л.П.	
Поликультурное образование как ответ на социально-политическую реальность в России и мировом сообществе	54
Лутохина М.А.	
Педагогическая культура руководителей сферы туризма как социально-педагогическая проблема	60
Петрушевич А.А.	
Социокультурная трансформация общеобразовательной школы на современном этапе общественного развития	68
Стуколова Л.З.	
Духовный аспект личностно-профессионального развития менеджеров	74
Ткачева З.Н., Хлебосолова О.А.	
Современные подходы к оценке качества образования: предметный аспект	80
Федосов А.Ю.	
Информационно-коммуникационные средства поддержки воспитательного процесса в деятельности классного руководителя	86
Шлычкова С.Л.	
Возможности синергетического подхода в организации воспитательного пространства в вузе	92
Филатова Е.Э.	
Особенности понимания школьниками смысла жизни как нравственно-духовной ценности	98

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Вольфсон М.Е.	
Методическая схема обучения диалогу как общению	102
Дигилова И.В.	
Использование разноуровневых проверочных заданий на уроках русского языка при изучении морфологии в начальной многонациональной школе	107
Кудинова Н.Ф.	
Формирование интереса к химии как учебному предмету в курсе общеобразовательной	

школы	112
Луговкина С.В.	
Игровая деятельность в обучении школьников	119
Магомедова Т.И.	
Модульная технология формирования языковой компетенции студентов-юристов в полиязыковой среде	126
Матвеева Э.Ф.	
Самообразование в профессионально-методической подготовке студентов – будущих учителей химии	132
Семенова Е.Б.	
Некоторые особенности реализации преемственности при изучении химической связи в системе школа – вуз	138
Солодухина Н.Н., Хлебосолова О.А.	
Подготовка учителя географии к использованию разнообразных средств оценки учебных достижений школьников	145

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Торгашев Р.Е.	
Теоретические и методические предпосылки развития эффективности использования новых информационных технологий в процессе обучения географии	152
Ядров К.П.	
Использование информационных технологий в обучении математике студентов психологических специальностей	159

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Буркитбаев Т.С.	
Декоративно-прикладное искусство как средство приобщения к этнокультурным тра- дициям детей младшего школьного возраста /на примере использования орнамента- листики	165
Ельцова В.Ю.	
Теоретические основы дифференцированного обучения инженерной графике в вузе	171
Нерсисян Е.Л.	
Роль искусства в системе эстетического воспитания дошкольников	175
Черемных Г.В.	
Подготовка студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов к овладению основами методики преподавания в дополнительном школьном образова- нии	179

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи – от 16000 до 20000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Педагогика» – заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.

Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»

№ 2

Подписано в печать: 05.05.2008.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Уч. — изд. л. 13,75. Усл.п.л. 11,75. Тираж 500 экз. Заказ № 29.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а,
т. (499) 256-41-63, факс (499) 265-41-62.